

**YAPIM EKLERİNİN ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUN TEMELLİ BİR MODEL
ÖNERİSİ: KERKÜK TÜRKMENLERİ ÖRNEKLEMİ**

MOHAMMED AL-KHUDHUR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezen fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı :

Soyadı :

Bölümü :

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Yapım Eklerinin Öğretiminde Eğitsel Oyun Temelli Bir Model
Önerisi: Kerkük Türkmenleri Örnekleme

İngilizce Adı : A Game Based Model Proposal For Derivational Affixes Education
Kirkuk Turkmen Sample

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Mohammed Al Khudhur

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mohammed Al Khudhur'un “Yapım Eklerinin Öğretiminde Eğitsel Oyun Temelli Bir Model Önerisi Kerkük Türkmenleri Örnekleme” başlıklı tezi/....../2016 tarihinde, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan:

Üye :

Üye :

Üye :

Prof. Dr. Tahir ATICI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam sürecinde akademik bilgi ve tecrübesinin yanı sıra bana göstermiş olduğu naif ve sabırlı yaklaşımı ile daima ilgi ve desteğini esirgemeyen rehberliği ile her zaman yanımda olan değerli hocam tez danışmanım Sayın Öğr. Gör. Dr. Başak UYSAL’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde emeği geçen ve samimiyetle çalışmama katkı sağlayan tüm öğrencilere ve bu öğrencilere ulaşmamda köprü olan tüm okul yöneticilerine ve öğretmenlere katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Son olarak benim için doldurulmaz bir yeri olan ailemin tüm fertlerine, özellikle babama anneme ve kardeşlerime öğrenim hayatım boyunca ilgi ve desteği esirgemeyen ve bu akademik süreçte beni daima ileriye yönlendiren babama, tezim süresince çalışmalarımı her bakımdan kolaylaştıran ve destekleyen, sonsuz sevgisini daima hissettiren eşime en içten teşekkürlerimi sunarım. Her şey sizin sayenizde gerçekleşti. Desteklerinizin hiç eksilmemesi dileğiyle.

Mohammed Al Khudhur

**YAPIM EKLERİNİN ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUN TEMELLİ BİR MODEL
ÖNERİSİ: KERKÜK TÜRKMENLERİ ÖRNEKLEMİ**

Yüksek Lisans Tezi

Mohammed Al KHUDHUR

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart , 2016

ÖZ

Anahtar Kelimeler: Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi, Kerkük Türkmenleri, Eğitsel Oyun, Yapım Ekleri, Türkçe Öğretimi,

Sayfa Adedi : 103

Danışman : Öğr. Gör. Dr. Başak UYSAL

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Türkçesi öğrenen Kerkük Türkmenlerine yapım eklerinin eğitsel oyunlar temelli bir model çerçevesinde öğretilmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birlikte içeren karma yöntem kullanılmıştır. Türkçe sondan eklemeli dil ailesinden olması sebebiyle eklerin önemi aşîkârdır. Yapım ekleri kelime türetme rolü bulunan ekler olduğu için, Türkçe öğrenirken kelime hazinesinin gelişmesi ve anlama düzeyinin iyileştirilmesi için üzerinde önemle durulması gereken konuların başında gelmektedir.

Kerkük’te bulunan Irak uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ile sosyodemografik bilgileri, kişisel bilgi formu ile elde edilmiş ve bu sorunların başında gelen yapım ekleri konusunda eğitsel oyunları içeren bir uygulama süreci

gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin yapım eklerini öğrenme konusunda elde ettikleri ilerleme, nitel ve nicel veriler aracılığıyla ortaya konulmuştur.

Bu tez; giriş, ek sistemi ve diller, eğitsel oyunlar ve dil öğretimi, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç ve öneriler ile kaynakça bölümlerinden oluşmaktadır. Giriş bölümünde Türkmenlere Türkçe öğretiminde yapım eklerinin öğretilmesi konusunda yaşanan sıkıntılara kısaca değinilmiş; problem durumu, ilgili araştırmalar, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir. “Ek Sistemi ve Diller” başlığı altında Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri ve eklemeli dil yapısına değinilmiş olup belli başlı yapım ekleri konusunda bilgi verilmiştir. “Eğitsel Oyunlar ve Dil Öğretimi” başlığı altında eğitsel oyun temelli dil öğretimi hakkında bilgiler verilmiştir. “Bulgular ve Yorum” bölümünde yapılan uygulama ve başarı testlerinden elde edilen bulgular nitel ve nicel eksende yorumlanmış; “Sonuç ve Öneriler” bölümünde ise alt problemlerden hareketle sonuç ve önerilere yer verilmiştir. “Ekler” bölümünde ise Ön-Son Test, Sosyodemografik Bilgi Formu, İzin Belgesi ve eğitsel oyun örneklerine yer verilmiştir.

**A GAME BASED MODEL PROPOSAL FOR DERIVATIONAL AFFIXES
EDUCATION KIRKUK TURKMEN SAMPLE**

M. S. Thesis

Mohammed Al KHUDHUR

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2016

ABSTRACT

The aim of this study is to offer a model of derivational affixes based on educational plays for teaching Turkish as a foreign language.

We used a karma method which includes both qualitative and quantitative research methods in order to reach our goal for this study. The problems that foreign nations students in Kirkuk Turkmen come across while learning Turkish are specified with the help of usage of personal data sheet and an application based on educational play solution has been applied for the major problem of derivational affixes among those problems. The results of the application reveal the success of students in derivational affixes. Since Turkish is in the family of head-final languages, the importance of affixes is obvious. Derivational affixes have the role of derivation for words, so it is important to learn them in order to expand word knowledge and improve understanding of Turkish. This thesis includes introduction, affixes system and languages, educational games and language teaching, method, findings

and results, conclusion and proposal and source parts. In the introduction parts the problems that we face while teaching derivational affixes are briefly mentioned. We also include the seriousness level of problem, related solutions, the aim and importance of study, assumptions and definitions. Under the title of Affixes and Languages, we have mentioned the place of Turkish language among the world's languages and its head-final structure with some major derivational affixes samples. In the Educational plays and Language Teaching parts, we provide information for educational plays based language teaching. In the findings and interpretation part we interpret on the results applied application and its success results, and finally in the conclusion part we have mentioned sub problems and their solutions.

Keywords: Turkish Language Education and Teaching, Kirkuk Turkmen, Turkish Teaching, A Model of Derivational Affixes

Number of Pages : 103

Supervisor : Öğr. Dr. Başak UYSAL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	İ
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	İİ
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	İİİ
TEŞEKKÜR.....	İV
ÖZ	V
ABSTRACT	Vİİ
İÇİNDEKİLER.....	İX
TABLolar LİSTESİ.....	Xİİİ
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
a. Problem Durumu	5
b. Araştırmanın Amacı.....	9
c. Araştırmanın Önemi	10

d. Sayılıtlar	11
e. Sınırlılıklar	11
f. Tanımlar	11
BÖLÜM II.....	13
EK SİSTEMİ VE DİLLER	13
2.1.Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri	13
2.2.Türkçede Ek Sistemi	15
2.2.1.Yapım Ekleri.....	17
2.2.1.1.İsimden İsim Yapan Ekler	18
2.2.1.2.Fiilden İsim Yapan Ekler.....	18
2.2.1.3.İsimden Fiil Yapan Ekler.....	19
2.2.1.4. Fiilden Fiil Yapan Ekler	19
2.3. Türkiye Türkçesinde Bazı Yapım Ekleri	19
2.3.1.‘-cI, -cU’ Eki.....	19
2.3.2.‘-DAş’ Eki.....	21
2.3.3.‘-II’ , ‘-IU’ Eki	22
2.3.4.‘-IIk’ , ‘-IUK’ Eki.....	22
2.3.5.Olumsuz Olan‘-sIz’ , ‘-sUz’ Eki	23
2.3.6.‘-Gın’ , ‘-Gun’	24
2.3.7.‘-ı’ ‘-u’ (‘-ıg’ ‘-ug’).....	24
2.3.8.-(y)ıcı -(y)ucu (<-guçı<-gu+çı) Eki.....	25
2.3.9.‘-ık’ , ‘-uk’ , ‘-k’ Eki	26
2.4.Türkmen Lehçesinde Ek Sistemi	27
2.5. Türkiye Türkçesi ile Türkmen Türkçesi Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.	30
BÖLÜM III	33

EĞİTSEL OYUNLAR VE DİL ÖĞRETİMİ.....	33
3.1.Oyun Kavramı	33
3.2.Oyun Türleri	36
3.3.Eğitsel Oyun	37
3.4.Bilgisayar Oyunları	40
3.5.Nesne Oyunları	41
3.6.Algı Oyunları	42
3.7.Dramatik Oyun	42
3.7.1.Sosyo-dramatik Oyun	44
3.7.2.Terapötik Oyun	45
3.7.3. Psikodramatik Oyun	46
BÖLÜM IV	47
YÖNTEM.....	47
4.1.Araştırmanın Modeli.....	47
4.2.Evren ve Örneklem.....	49
4.3.Verilerin Toplanması	50
Verilerin toplanmasında aşağıdaki ölçme araçlarından yararlanılmıştır.....	50
4.4.Verilerin Analizi	50
V. BÖLÜM.....	51
BULGULAR VE YORUMLAR.....	51
5.1.Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	51

5.2.Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	60
5.2.1.Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Puan Ortalamaları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	60
5.2.2.Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Puan Ortalamaları, Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?	61
5.2.3.Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?	62
5.2.4.Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?	62
 VI. BÖLÜM	65
 SONUÇ VE ÖNERİLER.....	65
 KAYNAKÇA	65
 EKLER.....	75
 EK-1. ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU.....	76
 EK-2. YAPIM EKİ KONUSUNDAKİ UYGULAMA ÖNCESİ VE SONRASI (ÖNTEST-SONTEST) SORULARI	78
 EK-3 ÖZ GEÇMİŞ.....	85
 EK-4 EĞİTSEL OYUN PLANLARI	87
 EK-5 ÖNTEST ÖRNEK VERİ FORMU.....	92
 EK-6 SONTEST ÖRNEK VERİ FORMU	98

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Kelime Başında ve Kelime Sonunda Ek Durumları ve Değişimleri.....	16
Tablo 2. Sistem yaklaşımına göre program geliştirme modeli.....	48
Tablo 3.Karma yöntem aşamaları.....	49
Tablo 4. Katılımcılara ait cinsiyet dağılımı.....	51
Tablo 5. Arkadaş Ortamında Kullanılan Dile İlişkin Veriler.....	52
Tablo 6. Evde Aile Ortamında Kullanılan Dile İlişkin Veriler.....	52
Tablo 7. Bilgisayar ve İnternet Kullanım Amacına İlişkin Veriler.....	53
Tablo 8. Türkiye Türkçesi Öğrenirken Karşılaşılan Dil Bilgisi Zorluklarına İlişkin Veriler.....	53
Tablo 9. Türkçe Öğrenirken Karşılaşılan Zorluklar ile Cinsiyet Dağılımının Karşılaştırılması.....	55
Tablo 10. Bilgisayar ve İnternet Kullanım Amacı ile Okul Dışında Türkçe Kullanım Durumlarının Karşılaştırılması.....	56
Tablo 11. Türkçe Öğrenirken Yaşanılan Dil Bilgisi Zorlukları İle Okul Dışında Türkçe Kullanma Bilgilerinin Karşılaştırılması.....	57
Tablo 12. Annenin Öğrenim Durumu ile Okul Dışında Türkçe Kullanma Durumunun Karşılaştırılması.....	58

Tablo 13. Babanın Öğrenim Durumu ile Okul Dışında Türkçe Kullanım Durumlarının Karşılaştırılması.....	59
Tablo 14. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapım ekleri akademik başarı öntest puan ortalamalarının gruplara göre t Testi sonuçları.....	60
Tablo 15. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapım ekleri akademik başarı sontest puan ortalamalarının gruplara göre t-Testi sonuçları	61
Tablo 16. Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest toplam puan ortalamalarına ilişkin t Testi sonuçları	62
Tablo 17. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest toplam puan ortalamalarına ilişkin t-Testi sonuçları	63

BÖLÜM I

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

GİRİŞ

Türkmenler, Türkçe konuşan halklardan biri olup Türkmenistan, Özbekistan, Afganistan, İran, Irak, Ürdün, Filistin Suriye ve Türkiye’de yaşamaktadırlar. Türkmenler, Oğuz boyundan gelmekte olup ana vatanları Orta Asya’dır.

Türkmenlerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerden biri olan Kerkük’ün nüfusu 1947 yılı nüfus sayımında 286.005 (nüfusun % 5.9’u), 1957 sayımında 388.939 (nüfusun % 6’sı), 1965 sayımında 473.626 (nüfusun % 5.8’i), 1977 sayımında 495.425 (nüfusun % 4.15’i) olarak belirtilmiştir. 17 Ekim 1987’de yapılan sayımda ise Iraklı yetkililerce, sadece genel nüfusun 16 milyon olduğu açıklanmıştır.

Türkmenlerin dağılım coğrafyası kadar dil özellikleri de bir araştırma konusu olarak akademinin farklı disiplinleri tarafından ele alınmaktadır. Irak Türkmenlerinin ağız, Türkçenin Azeri (Doğu Oğuzca) sahası içine girer. Bu ağız genel olarak bir bütünlük arz eder. Ancak yörelere göre ağız farklılıkları görülür. Türkmen toplumu konuşmada kendi ağızlarını, yazılı metinlerde ise Türkiye Türkçesini kullanırlar. Yazılı metinlerde Arapça harfler ve Osmanlı imlası kullanılır. Osmanlı imlasındaki zorluklar sebebiyle bazı

değişiklikler yapılmışsa da bu değişiklikler oldukça sert bir şekilde eleştirilmiştir. 2003 yılından sonra ise hem okullardaki Türkçe eğitim-öğretimde hem de basın yayın ve diğer yazılı metinlerde Latin alfabesi kullanılmaya başlanmıştır. (Hürmüzlü, 2012).

Irak Türkleri (Irak Türkmenleri) asırlar önce Orta Asya'dan batıya doğru göç ederek Irak'ın kuzeyindeki bölgeye yerleşmiş ve bu toprakları kendilerine vatan edinmişlerdir (Saatçi, 1996, s. 143). Türkiye Türklerinin Anadolu'ya yerleşmelerinden çok önceleri Irak Türkmenlerinin bu bölgede yerleşimi söz konusudur. Bölgenin Osmanlı hâkimiyeti altına girmesiyle birlikte Oğuz boyundan birçok Türk, bu bölgeye yerleşmiş ve önceden yerleşik Türklerle kaynaşarak dil, kültür birliği içerisinde mimarisiyle ve edebiyatıyla bütünleşik bir Türk hâkimiyeti bu coğrafyada hüküm sürmüştür. Irak Türkmenlerinin yerleşme sahası Irak'ın güneydoğusunda bulunan Bedre, Cassan ve Aziziye'yi içine alacak şekilde Musul vilayetine bağlı Telafer ilçesi ve bu ilçeye bağlı köylerdir. (İzzettin, 2004, s.10). Coğrafi karşılaşma, aynı zamanda dil ve lehçe karşılaşmasını da beraberinde getirmiştir.

Orta Asya'da doğan Türk dili, göçmen Türkmen boyları aracılığıyla dili farklı bölgelere ve Batı'ya doğru taşınmış (Hunkan, 2005, s.5), bu taşıma sürecinde karşılaşılan coğrafyalar, dile ontolojik katkılar sağlanmasına vesile olmuşlardır. Bu ontolojik boyutla zenginleşen örneklemelerden biri de Irak Türkmenlerinin dilidir. Irak'taki Türkmenler, yaşam koşullarının iyileşip ilerlemesiyle birlikte kendi dilleri ve atalarının kazandıkları dilsel ve kültürel zenginlikle sentez oluşturmuşlar, Türk diline farklı kelime ve nitelikler kazandırmışlardır.

Böylece oluşan yeni Türk lehçesi, Doğu'da Çin'den Batı'da Akdeniz'e kadar yaşayan Türkmenlerin ve soydaşlarının kullandığı lehçeleri içine alan Türkçenin gelişme ve bütünlüğünün adı anılan coğrafyadaki en son şeklidir. Lehçe özelliklerinden ağız özelliklerine yönelindiğinde Irak Türkmen ağzının belirgin özellikleri, Türkiye Türkçesi ile kısmi farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların gramer boyutundaki karşılıkları dahi, Türkmen ağzının kendi içinde boyutlanmasına neden olmaktadır: Irak Türkmen ağızları “ng” sesinin “-v-” ye ve “-y-” ye dönüşmesi bakımından başlıca iki gruba ayrılmaktadır. Kerkük, Erbil, Dakuk, Mendeli, Hanekin, Kazaniye ağzı “-v-“ grubunu (gældüv, ėlöv); Telafer, Altun Köprü, Duz-Hurmatu, Teze, Hurmatu, Kifri, Beşir, Emirli ağızları ise “-y-” grubunu (eliy, geldiy) oluşturmaktadır (Buluç, 2007, s. 282).

Türkiye Türkçesine kısmi farklılıklar haricinde yakınlık gösteren bir lehçeyi kullanan Türkmen nüfusu, azımsanamayacak derecededir. Irak hükûmetinin, Türkmenlerin sayısı hakkında telaffuz ettiği en düşük rakam 136.800'dür. 1957 yılında, Irak'ta yaşayan halkların etnik yapısına dayalı olarak yapılan nüfus sayımından sonra açıklanan bu rakamın, gerçekleri yansıtmaktan çok uzak olduğu açıktır (Hürmüzlü, 2003, s.81). 1997 yılında yapılan istatistiğe göre Irak'taki Türkmenlerin nüfusunun 3.200.000 civarında olduğu resmî rakamlara göre tahmin edilmektedir (Cengiz, 2005,s.79). Her iki istatistik de göz önüne alındığında Kerkük'teki Türkmen nüfusun resmî verilerin çok daha üstünde olduğunu tahmin edilmektedir. Dolayısıyla hedef kitlenin Türkiye Türkçesine olabildiğince aşına olması, coğrafi birlik ve dil birliği bakımından ayrıca önem arz etmektedir.

Irak Türklerinin kullandığı Türkmen Lehçesi, Türkçenin Azeri (Doğu Oğuzca) sahası içine girmektedir. Bu saha, Doğu Anadolu, Güney Azerbaycan, Suriye Türkleri ve Irak Türklerinin yaşadığı bölgede kullanılmaktadır. Komşularıyla ilişkileri sebebiyle Arapça ve Farsçadan oldukça etkilenmişlerdir. Bununla birlikte Türkmen Lehçesi (Türkmence), Azeri Lehçesi, Gagavuz Lehçesi ve Türkiye Türkçesine büyük oranda benzerlik göstermektedir. Farklı kaynaklarda ise bazen bu lehçenin, ağız olarak da nitelendirildiği görülmektedir:

Irak Türkleri, yazı dilinde Türkiye Türkçesini kullanmaktadırlar. Konuşma dilinde ise Türkçenin Azerî (Doğu Oğuzca) sahasındaki Türkçe geçerlidir. Azerî kökenli bu ağza 'Türkmence' denir. Türkmence ağzında, çevrenin ve diğer birçok şartların etkisiyle, Arapça ve Farsça kelimeler bariz bir şekilde görülür. Yine aynı şartların etkisiyle konuşma ve yazı dilinde Türkçede kullanılmayan ancak Arapça ve Farsçada bulunan harf ve telaffuzların kullanıldığı görülür.

Bilindiği üzere Batı Türkçesi; Osmanlı Türkçesi (Batı Oğuzca) ve Azeri Türkçesi (Doğu Oğuzca) olarak ikiye ayrılır. Bu iki saha arasındaki ayrılıklar hem konuşma dilinde, hem de yazı dilinde kendini gösterir. Irak Türklerinin konuştuğu ağız, Türkçenin Azerî (Doğu Oğuzca) sahası içine girmektedir. Bu saha, Doğu Anadolu, Azerbaycan, İran Azerbaycan'ı, Suriye Türkleri ve Irak Türkleri bölgelerini kapsar(Hürmüzlü 2012).

Irak Türkmenlerinin ağzı genel olarak bir bütünlük arz eder. Buna rağmen, Türkiye'de ve dünyanın birçok yerinde olduğu gibi, şehir, kasaba, köy ve hatta mahalleler arasında bazı ağız farklılıklarının bulunduğunu burada kaydetmek gerekir (Beyatlı, 1996, s.329). Bu durumun birçok nedeni vardır. Şehirlerde yaşayan, okuma yazma bilen ve belirli bir kültür

seviyesine yükselebilen toplulukların ağızının köylerde yaşıyan insanların ağızlarıyla farklılık göstermiş olması son derece doğalıdır. Türkmenlerin ağızında görülen bazı farklılıkların bir nedeni de, bunların şimdiki yaşadıkları ve kendilerine vatan seçtikleri bu bölgeye farklı zamanlarda ve en önemlisi, farklı Türk bölge ve boylarından gelmiş olmalarıdır.

Bazı Türkmen yazarlar, Türkmen ağızındaki bu farklılıklara bakarak, Türkmen ağızının değişik ağızlardan oluştuğu yorumunu yapmaktadırlar. Bu bilgiden hareketle  oban Hıdır (Uluhan), doktora tezinin adını “Irak Türkmen Ağızları” olarak belirlemiştir (Hıdır, 1979). Abdullatif Benderoęlu, Irak Türkmen ağızını bir bütün olarak görmemekle birlikte, bu ağızın birkaç lehçeden oluştuğunu benimsemiştir. Benderoęlu Irak Türkmen ağızını altı ağıza bölmüş ve her birine bir isim vermiştir (Benderoęlu, 1973, s.32). Benderoęlu 6 adet Türkmen ağızını şöyle sıralamaktadır:

1. Kerkük ve Tavuę ağızı
2. Tuzhurmatu ağızı
3. Telafer ağızı
4. Kifri ve Karetepe ağızı
5. Hanekin ve Kızlarbat ağızı
6. Erbil ve Alt nk pr  ağızı

Aşur (2015), bu sınıflamanın temelinde siyasi bir ayrışmanın olduğunu söylemektedir.

İbrahim Dakuki de aynı yöntemi benimsemiş; ancak Kerkük Türkmen ağızının bu ağızlar arasında en saf ve Türkiye Türkçesine en yakın ağız olduğunu ve bu yüzden Türkmen aydın kesiminin bu ağızı Türkmen edebiyat ve kültür dili olarak benimsediklerini vurgulamıştır. Beyatlı, Kerkük ağızının bütün Irak Türkmenlerinin konuştuğu ağızları kapsadığını ve Irak’ta konuşulan Türk ağızlarının aynı çizgide olduğunu, ancak bu alanda kimi ağız ayrılıklarının bulunduğunu vurgulamamıştır (Beyatlı, 1996, s.329).

Irak Türkmen ağızının en önemli özelliği, Anadolu’nun çeşitli bölgelerinde g r ld ğu gibi, konuşma dilinin yazı dilinden farklı olmasıdır. Bu ağız, sadece konuşma dilinde ve folklorik metinlerde (halk şiiiri, hoyrat, atasözleri, masallar ve tiyatro gibi) kullanılmaktadır. Yazışmada ve sesli ve görüntülü medya araçlarında ise Türkiye Türkçesi kullanılır. Irak Türkmenlerinin ağız özellikleri, bu yönleriyle ağızlarına en yakın olan Azerbaycan lehçesine göre farklılık gösterir. Azeri kökenli olan Irak Türkmen ağızına Türkmen ağızı denmektedir. Türkmen ağızlarından biri olmasına rağmen,

Irak'ta siyasi nedenlerle bu ağza Türkmence dili denilmektedir. Dil politikaları bağlamında durum incelendiğinde bu terim hukuk alanına girerek Irak Anayasası'nda da kullanılmıştır (Irak Anayasası, 2005). Bu durum Türklerin akraba toplulukları ile münasebetlerini yürütmek için köprü vazifesi görecektir olan dil birliğini siyasi sebeplerle yok etme düşüncesinden kaynaklandığı görülmektedir. Türkmence Türkçenin ağız yapılarından biri olmasına karşın birçok yazar tarafından siyasi gerekçelerle "Türkmence Dili" tanımlamaları yapılmaktadır.

a. Problem Durumu

Dili doğru kullanmak, ancak dil bilgisi etkinlikleriyle sağlanabilir. Dil bilgisel kurallar, sorgulanarak ve ezberlettirilerek değil her bir dil bilgisel biçim biriminin işlevi sezdirilerek, anlatıma katkısı kavratılarak hem iyi bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilir hem de başarılı bir Türkçe öğretimi sağlanmış olur. (Özbay, 2006, s.14) Dil öğrencilerine bu öğretildiği zaman konuşmuş olduğu dili sözlü ve yazılı olarak kullanırken dili kural ve temeller üzerine oturarak kullanma kolaylığını da verilmiş olacaktır. Dil bilgisi öğrenme alanının bel kemiği olan yapım ekleri, sondan eklemeli bir dil olan Türkiye Türkçesi için bu bağlamda büyük önem arz etmektedir.

Kerkük şehrinde yaşayan Türkmenler ile Türkiye Türkçesi arasında sadece kısmi farklılıklar olmasına rağmen Türkmenler, her dilde olduğu gibi dil bilgisi öğrenme alanında lehçeler arasında zorluk yaşamaktadırlar.

Belirli bir model çerçevesinde öğrencilerin zihinlerine oturtularak özellikle sondan eklemeli dillerden biri olan Türkçede dil bilgisinin bel kemiği olan yapım eki fonksiyonlarının işlevi öğretildiğinde kazanılan bilgiler teorikten pratiğe dönüşmüş olacak ve bu sayede öğrenciler, kendi ana dillerini sevip dilleriyle ilgili gerekli bu temel bilgileri tüm yaşamları boyunca kullanabileceklerdir.

Sözlü alan araştırmalarından elde edilen veriler de göstermiştir ki 2015 yılı itibarıyla Irak'ta yaşayan Türkmen öğrenciler, eğitim sürecinde kullandıkları Türk dilinin içerisinde geçen yapım eklerinin kuramsal işlevlerini yeterince bilmemekte ve sıklıkla kullanım hataları yapmaktadırlar (Ashoor, 2015). Kerkük'te yapılan araştırmalara göre Türkmen öğrencilerin Arapçaya karşılık gelen Türk dilindeki yapım eklerini bilmedikleri, aynı

şekilde Türk öğrencilerin de Arapçada Türkçeye karşılık gelen Arap gramerindeki yapımlarını bilmedikleri ortaya konmuştur. Bu alana yönelik yapılan literatür araştırması da konu ile ilgili araştırmaların yeterli olmadığı görülmektedir.

Dil bilgisi, belli bir söylemin oluşturulmasına imkân sağlayan kurallar bütünü olduğundan (Erk, 2013, s.14) dil eğitiminde kalıplaşmış kuralları ezberletmekten ve kuramsal bilgileri yüklemekten çok öğrencilerin karşılaştıkları anlama ve anlatma zorluklarını yenmelerinde onlara yardımcı olmak, uygulamada karşılaştıkları zorlukları onlara hissettirerek bu zorlukları aşmada onlara sahip oldukları dili her ortamda rahatça kullanma becerisi kazandırmak asıl amaçtır (İşçan ve Kolukısa, 2005, s. 299). Dolayısıyla lehçeler arası dil eğitiminde yaşayan ve iletişim temelli teknikleri kullanmak, öğrenmeyi aktifleştirmesi bakımından işlevseldir.

Araştırmaya esas oluşturan coğrafya, Kerkük olduğu için coğrafyadaki dil politikasını da göz önüne almak gerekmektedir. Kerkük sınırları içerisinde ana dilleriyle eğitim görenler yanında farklı dillerde eğitim gören öğrenciler de bulunmakta, bu durum da iki dillilik kavramının bir boyutunu daha ortaya çıkarmaktadır.

İki dillilik; insanın çeşitli sebeplerle ve değişik şartlar altında birden fazla dil edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili anadiline yakın seviyede öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 1998, s.26). Türkçe Sözlük'te de iki dillilik “1. İki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma. 2. İki dilin bir arada konuşulduğu bölge veya ülke.”(Türk Dil Kurumu [TDK], 2005.) olarak açıklanmaktadır. Üzerine uzlaşıya varılmış bir tanımlı olmamasına karşın iki dillilik, “ana dili (L1) ve toplum dili (L2) olmak üzere iki dilin kullanımına ilişkin bir kapasite” olarak tanımlanmaktadır (Belet, 2009, s.72). Avrupa’da bu tanımlamalara uyan, ana dili Türkçe olan çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Fakat Avrupa dışında da Balkanlarda, Türkiye’nin güneyindeki komşu devletlerde ve Asya’da bulunan devletler içerisinde de yaşayan Türk toplumları ve toplulukları bulunmaktadır. Avrupa içerisinde yaşayan iki dilli insanlar üzerinde araştırma yapılmışken yukarıda sayılan diğer ülkelerde yaşayan iki dilli yaşayan insanlar üzerinde yeterince durulmamaktadır. Kerkük de bu bağlamda 2016 yılı itibarıyla ihmal edilen çalışma coğrafyalarından birisidir.

Kerkük şehri, nüfus yapısı itibarıyla kozmopolit bir şehir olduğu için Türkmen çocukları, dünyaya geldiklerinde en az iki dille karşılaşmaktadırlar. Hatta bazı ailelerde evde kendi

ana dilleri haricinde başka bir dille konuşmanın tercih edildiği, böylelikle bireyin iki, hatta üç dille karşılaşma fırsatı elde ettiği yahut durumunda kaldığı bilinmektedir. Türkiye Türkçesi ile karşılaşma yükseköğretim düzeyinde de devam etmektedir. Irak'taki Türk dilinin okutulduğu kamu üniversiteleri aşağıdaki gibidir:

- Bağdat Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
- Selahaddin Üniversitesi Diller Fakültesi Türkçe Bölümü (Erbil)
- Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
- Musul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
- Koya Üniversitesi Diller Fakültesi Türkçe Bölümü (Öğretim üyesi yokluğundan kapanmıştır) (Demir, 2014, s.25).

Musul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı'nın aktarmış olduğu bilgilere göre, Kerkük'te Türk dili derslerine yönelik belirtilen sıkıntılar, diğer coğrafyalardan kısmi farklılıklar göstermektedir. Ortak noktalar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin ve velilerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerine fazla ilgi göstermemesi,
- Birleştirilmiş sınıflar
- Derste alınan notların sınıf geçmeye etkisinin olmaması
- Velilerin yoğun iş yükünün olması nedeniyle ilgisizlikleri ve eğitimin önemi konusundaki bilgisizlik gibi nedenlerle çocuklarının eğitimleriyle yeterince ilgilenememeleri (Ashoor, 2015).

Tüm bu etkenlerden hareketle, önce genel coğrafyada, sonra ise Kerkük bölgesindeki alana yönelik çalışmaları değerlendirmek gerekmektedir.

İki dilli Türk çocuklarına yönelik önemli çalışmalardan biri, Yıldız (2012) tarafından yapılan, “Yurt dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)” isimli çalışmadır. Bu çalışma ile Almanya'da yaşayan iki dilli öğrenciler incelenmiş ve öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin Türkçe öğretimiyle ilgili görüşleri ortaya koyulmuştur. Yurt dışında bulunan öğrenciler; Türkçe dersini sevdiklerini ve Türkçe öğretmenlerinin kendilerine derste daha iyi davrandıklarını belirtmişlerdir. Ancak, Türkçe ders kitaplarının içeriklerinin zor olduğunu; öğrencilerin ve öğretmenlerin dersleri anlatma yöntemlerini beğenmediklerini bu nedenle dersleri sıkıcı bulduklarını da belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda, ana dilinin iyi öğrenilmesi durumunda bireylerin içerisinde yaşadıkları ülkenin dilini de daha kolay öğrendikleri özellikle belirtilmiştir (Yıldız, 2012).

Çalışmalarda konu edilen bir başka ülke ise Fransa'dır. İnce (2011), "Yurt dışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri olan Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği" başlıklı doktora tezinde, yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini incelemiştir. Araştırma, Fransa'da Orleans; Vald'Oise ve Yvelines illerindeki 6 komünde Türkçe derslerine katılmakta olan 4., 5. ve 6. sınıflardaki devam eden 59 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Uygulamada bulunan anadili öğretim programının başarılı olup olmadığını göstermek için Türkçe derslerine devam eden öğrencilerin yazılı ve sözlü becerilerdeki becerileri yaş ve sınıf düzeyinde ele alınmıştır. Çalışmada, Türkçe dersinde ve Türk Kültürü ile ilgili diğer derslere giren öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde sorunlar olduğu, sözlü ve yazılı metin çalışmalarında çok sayıda yanlış yaptıkları, sınıf ve yaş seviyesine göre olması gereken yerden çok uzak oldukları belirtilmiştir. (İnce, 2011)

İki dilli Türk çocuklarına yönelik olarak yapılan diğer bir çalışma da, Erdil (2012) tarafından gerçekleştirilen "Hollanda'da Yaşayan İki Dilli ve Türkiye'de Yaşayan Tek Dilli Türk Çocukların Dil Özelliklerinin Sohbet ve Öyküleme Dil Örneği Bağlamında Karşılaştırılması" başlıklı doktora tezidir. Adı geçen doktora çalışmasında; çocukların Türkçe dil becerilerinin farklılık ve benzerliklerini sohbet ve öykü anlatımı düzeyinde değerlendirmiştir. İki dilli yirmi öğrenci ve tek dilli yirmi öğrenci olmak üzere toplam kırk öğrenci ile yapılan çalışmada; ölçülen dil becerilerinde tek dilli öğrencilerin iki dilli akranlarına göre daha başarılı olduğu belirtilmektedir. (Erdil, 2012)

Gökdağ'a göre Irak Türkmen ağızları üzerine yapılan çalışmaların sayısı çok değildir. Hüseyin Şahbaz, Çoban Hıdır, Beşir Bayat, Hidayet Kemal Bayatlı, Muhsin Kevser Nuri'nin Türkiye'de yaptıkları doktora tezleri ile Önder Saatçi'nin yüksek lisans tezi Türkiye'de dil alanında yapılan akademik çalışmalardır. Bunlar içinde sadece Hidayet Kemal Bayatlı'nın çalışması yayımlanmıştır. Gazanfer Paşayev'in 1970 yılında Kerkük ağzının fonetiği ile ilgili doktora tezi ve Paşayev'in de aralarında bulunduğu heyetin hazırladığı Irak Türkmen Lehçesi (Bakı, 2004) adlı eser, Azerbaycan'daki çalışmaların esasını oluşturur (Akt. Gökdağ, 2012, s.114).

Hedef kitleye yönelik bir diğer çalışma, Tarık Tufan tarafından yapılan Irak'da Türkmen Azınlık ve Kerküklü Göçmenler isimli çalışmadır (Tufan, 2001). Çalışma, eğitim boyutunu ele almamakla birlikte Türkmenlerin coğrafi dağılımı hakkında bilgi vermesi yönünden öneme sahiptir.

2016 yılına dek yapılan çalışmalar incelendiğinde, iki dilli Türk çocuklarının ana dil öğretimi ve eğitim sorunlarıyla ilgili, çeşitli ülkelerde araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Irak'taki yaşayan Türkmen toplumunun ana dili eğitimi konusunda çeşitli sorunlar yaşadığı gerçeği, konu ile ilgili çalışmalara bakıldığında da kolayca anlaşılmaktadır. Kerkük'te Türkçe dil eğitimi Türkmenlere zorunlu olarak verilmektedir. Arapça ise seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Türkçenin zorunlu olarak verilmesine karşın haftalık Türkçe dil eğitimi ders saatinin yetersizliği, nitelikli öğretmen ve materyal yetersizliği de sorunlardan başlıcalarıdır. Bu olumsuzluklar sonucunda ana dili Türkçe olan Türkmen öğrenciler, hem Türkçeyi hemde bulundukları ülkenin dilini iyi öğrenememekte, dolayısıyla dilin toplumsal, kamusal, eğitsel ve özel kullanım alanlarında toplumla istenen uyumu göstermekte başarılı olamamaktadırlar. Öğrencilerin yaşadığı bu olumsuzlukları gidermek için Türkçe dersindeki başarının artırılması gerekmektedir. Başarının sağlanabilmesi; derslerin işlenişlerindeki sorunların tespit edilmesi ve bunların giderilmesi ile mümkün olacaktır. Tüm bu çalışmalardan hareketle ana dili öğretiminde özellikle dil bilgisi öğretimine yönelik yeni bir model denemesi tasarlanması araştırmanın gündemidir. Bu modelin oluşturulmasında ise tüm insanların ortak noktası olan oynama güdüsü, Huizinga'nın deyişiyle oynayan insan (*Homo Ludens*) esas alınmıştır.

b. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile Irak'ta eğitim ve öğretimini Türkçe olarak gören, ana dili Türkçe olup iki dilli olan öğrencilere yönelik yapılmaktadır. Irak'ta bulunan Türkmen nüfusu eğitim dili olarak Türkçe dilini kullanmaktadır. Türkmenler bu coğrafyanın bir özelliği gereği farklı etnik ve kültürel toplumlarla birlikte yaşamak zorundadırlar. Bu yüzden sadece Türkçe değil Arapça ve Kürtçe gibi diller yanında farklı lehçe ve şivelerin de yoğun etkisi altındadırlar. Ana dili Türkmen Türkçesi olmasına karşın yine de özellikle Arapça ve Kürtçenin de etkisi altındadır. Bu nedenledir ki öğrenciler eğitim ve öğretim dilinde zorluk yaşamakta ve kendi dillerini kullanırken sözlü ve yazılı anlatımda hatalar yapmaktadırlar.

Bu hata, farklı dillerin ana diline yapmış olduğu baskıdan ve yoğunluktan kaynaklanmaktadır. Bu zorluk yapım eklerinin kullanılmasında kendisini göstermektedir. Bir dilin akıcı ve güzel bir şekilde sözlü ve yazılı olarak kullanılabilmesi için yapım eklerinin yerinde ve en uygun şekilde kullanılması çok önemlidir. Çünkü dili etkili kılan yapım ekleridir. Burada Türkçenin düzgün ve kurallı olarak kullanılması oldukça önemlidir.

Çalışmanın amacı, Irak'ta yaşayan ve anadili Türkçe olan Türkmen öğrencilerine yapım eklerinin eğitsel oyun teknikleri ile öğretimini gerçekleştirmektedir. Bu amaca ulaşmak için öğrenciler deney ve kontrol grupları bağlamında ele alınarak aşağıdaki alt problemler sorgulanacaktır.

1. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının yapım eklerine yönelik akademik başarıları ön testte farklılık göstermekte midir?
2. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının yapım eklerine yönelik akademik başarıları son testte farklılık göstermekte midir?
3. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının yapım eklerine yönelik akademik başarıları arasında son test başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının bildikleri oyun sayıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Eğitsel oyun temelli model önerisi sonucunda deney ve kontrol grubunun akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Eğitsel oyun teknikleri ile öğretim kadın ve erkek öğrenciler üzerinde farklılık göstermekte midir?

c. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, Türk soylular ekseninde eğitsel oyunlar ile yapım eklerini aynı bağlamda inceleyerek model oluşturmayı amaçlayan literatürdeki ilk çalışmadır.

d. Sayıtlar

Bu araştırmanın tamamlanmasında aşağıdaki varsayımlar dikkate alınmıştır.

1. Deney grubundaki katılımcılar, gerçekleştirilen atölyelere yapım eklerin becerilerini geliştirme amaçlı olduklarının bilincinde katılım sağlamışlardır.
2. Kontrol grubunda yapım eklerinin öğretimi, sınıf ortamında geleneksel yöntemle verilmiştir.
3. 20 saatlik sınıf uygulaması, süre olarak yeterlidir.
4. Araştırma boyunca karşılaşılan dış etkenler, tüm katılımcıları aynı seviyede etkilemiştir.

e. Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde Kerkük şehrinde bulunan Kerkük Üniversitesinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan 68 öğrenciyle ve 20 saatlik atölye uygulamasıyla sınırlıdır. Atölye uygulamasında temel alınacak kazanımlar ise aşağıdaki yapım ekleri kazanımlarıyla sınırlandırılmıştır.

- Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.
- İşlek eklerle kelimeler türetir.
- Yapım ve çekim eklerini ayırt eder.
- Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunu kavrar.

f. Tanımlar

Araştırmayla ilgili bazı kavramların tanımlarını, bu çalışmada hangi anlamıyla kullanıldığını belirtmek amacıyla yeniden vurgulama ihtiyacı duyulmuştur.

Ana Dili: Aile ve çevrenin nöbetleşme usulüyle bireyde gelişimine katkı bulundukları dil.

Eğitsel Oyun: Belirlenen kazanıma ulaşmak amacıyla geliştirilen, oyun tabanlı öğrenme ve yaratıcı drama faaliyetleri içerisinde kullanılan oyunlar.

İki dillilik: Anadili ve toplum dili olmak üzere iki dilin kullanımına ilişkin kapasite (Belet, 2009, s.72).

Model: Tasarlanan bir ürünün tanıtım veya deneme amacıyla üretilen ilk örneği (TDK, 2013).

Oyun: Belirli kurallar çerçevesinde geliştirilen, eğlence ve mizah temelli, zihinsel ve fiziksel kapasitelerden birini yahut ikisini birden gerektiren eylemler bütünü.

Öğrenme Alanı: Temel dil becerilerinin eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde yer alması durumunda dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinden her birine verilen isim.

Teknik: Eğitim öğretim faaliyetlerine temel oluşturan yaklaşımdan hareketle belirlenen yönetime yardımcı olan unsurlar.

Türkmen: Türkmenler Türkçe konuşan halklardan biri olup, Türkmenistan, Özbekistan, Afganistan, İran, Irak, Ürdün, Filistin, Suriye ve Türkiye’de yaşamaktadırlar. (Tanış-Türkmen).

Yapım Eki: İsim ya da fiil kök veya gövdelerine gelerek onlardan yeni isimler ya da fiiller türeten ek. (Zülfikar, 1980).

Dil Edinimi: Dilin doğal olarak öğrenilmesidir (Kocaman ve Osam, 2000, s.40)

Türkçe Eğitimi: Eğitimde temel amaç, çocuğu millî ve manevi değerlerimize sahip, yurt ve dünya meseleleri karşısında salim düşünen, fikirler üreten, eleştiriler yapabilen; hoşgörülü; anlayışlı; millî kimlik sahibi; vatanını, milletini, dini, tarihi, bayrağını seven; hürriyete âşık; idealist bir kişi olarak yetiştirmek ve onun sosyalleşmesine yardımcı olmaktır. Bu temel amaçlara ulaşmak için en doğru yol okullarda okutulan Dil, Edebiyat vs. derslerden faydalanmasını bilmektir. (Karakuş, 2002: s.5–6).

BÖLÜM II

EK SİSTEMİ VE DİLLER

2.1.Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri

Türkiye’de “Türkçe” sözü dar ve geniş olmak üzere iki anlamda kullanılmaktadır. Dar anlamda kullanılan “Türkçe” Türkiye ve yavru vatan olarak görülen KKTC ile birlikte bir zamanlar Osmanlı yönetiminin bir parçası olarak görülen Irak, Suriye eyaletlerinde yaşayan Türkler ile Batı Trakya’da yaşayan Türkler tarafından kullanılan dil olarak anılmaktadır. Geniş anlamda ise, Türk soylu tüm toplulukların tamamının kullandığı dil akla gelmektedir. Dil bilimciler yapay bir tanım olarak Türkiye’de kullanılabilecek “Türkçe”, Türk soyluların kullandıkları dile ise “Türkmence” adını vermişlerdir. Aslında Azerbaycan Türkçesi, Türkmence, Özbekçe, Uygurca, Kırgızca, Kazakça, Tatarca, Başkurtça vb dillerin hepsine Türkçe denilmektedir (Ercilasun, 2013, s. 17).

İngilizcede Turkic kelimesi çıkmadan önce Turkish kelimesinin ifade ettiği geniş anlam gibi Türkiye Türkologlarının küçük bir kısmı geniş anlam yani Turkic için Türki kelimesini kullanırlar; çoğu ise Türkçe veya Genel Türk Dili terimlerini tercih ederler (Ercilasun, 2013). Geniş anlamıyla Türkçe yaklaşık 200-250 milyona yakın insan tarafından konuşulur.

Greenberg'e göre de yine Altay Dil ailesinin bir üyesi olarak görülmüştür. Tipolojik sınıflandırmalarda birçok ölçüt kullanılmaktadır. En eski ve yaygın ölçütlerden biri kelime yapımı (wordbuilding) ölçütüdür.

Tek heceli diller: Cümleler ek almamış tek heceli kelimelerden oluşur. Bu gruptaki dillerin en tipik örneği Çince'dir. Çekim ve yapım eki almadıkları için çekimsiz diller olarak ta bilinirler. (Barın, 2006, s. 36-37).

Çekimli/bükümlü diller: Kelime kökleri hem kelime türetiminde yeni bir kavramı karşılarken hem de çekimleme durumunda değişikliğe uğrar. Çekimli/bükümlü dillerin en temel özelliği kök yapısının sabit kalmaması böylece her değişikliğin farklı kavramla eşleşme olasılığının yüksek olduğu dillerdir. Bu gruptaki dillerin en tipik örneği Arapça'dır (Barın & Demir, 2006).

Eklemeli diller: Bu gruba giren dillerin en önemli özelliği ek dediğimiz görevli parçaların kelimelere baştan ve sondan eklenmesiyle kavramlara karşılık bulunmasıdır. Bu gruba giren dillere en güzel örnek Türkçe'dir (Barın & Demir, 2006).

Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Kökte bir değişiklik olmamaktadır.

- Tek heceli (isolating / analytic) diller,
- Eklemeli (agglutinating) diller,
- Çekimli / bükümlü (inflectional / fusional) diller.

Tek heceli dillerde kelimeler çekimlenemez ve ek almazlar. Her hece bir kelimeyi ifade etmektedir. Çok kuvvetli bir tonal sistem vardır ve kelimelerdeki tonlama anlam ayırt edici özelliğe sahiptir. Tonlama dışında kelime birleşmeleriyle de yeni kelimeler yapılır. Çince, Tibetçe, Burmaca, Tayca, Vietnamca tek heceli dillerdendir.

Çekimli dillerin en önemli özelliği ablaut adı verilen sistemdir. Türkçede buna içten kırılma (internalchange) diyebiliriz. Bu sistemde kelimeler kök ünlüsünün değişmesiyle yapılabilir. Söz gelişi İngilizcede "şarkı söylemek" anlamındaki *sing* sözünün ikinci ve üçüncü biçimleri ünlünün değişmesiyle elde edilir: *sang*, *sung*. Arapçada *ketebe* "yazdı", *kutibe* "yazıldı", *kitâb* "kitap", *kütüb* "kitaplar" demektir. Hint-Avrupa dilleri ile Sami diller çekimlidir (Ercilasun, 2013, s. 20).

Eklemeli dillerde kelimeler, morfemlerin (kök ve eklerin) birbirine ulanmasıyla yapılır; kelimeler arası ilişkiler de büyük oranda eklerle sağlanır. Kök ünlüsünün değişmesiyle kelime yapılamaz. Mesela Türkçede *kış* sözünün ünlüsünü değiştirerek yeni kelime yapamayız. *Kış*, *kuş* tamamen farklı kelimelerdir. Yani çekimli dillerde kök ünlüsü gramatikal bir öge gibi kullanılabilirken eklemeli dillerde bu mümkün değildir. Türkçenin

de içinde bulunduğu Altay dilleri eklemeli dillerdir (Ercilasun 2013, s.20). Dil akrabalığının belirlenmesinde eklemelilik veya çekimlilik özellikleri etkili değildir. Birbiriyle ilgisiz pek çok dil, eklemelidir. Çekimli diller içinde de hem Sami diller hem Hint-Avrupa dilleri vardır. Ancak aynı aile üyelerinin aynı tip özelliğe sahip oldukları da göz ardı edilemez.

2.2.Türkçede Ek Sistemi

Türkiye Türkçesi, Oğuz Türkçesine benzemektedir. Oğuz diline dayanan bir yazı lehçesinin oluşması Türklerin Anadolu'ya yerleşmesinden sonra başlamıştır. Çağdaş anlamda bir standartlaşmadan söz edilemeyecek olan bu dönem Türkçesi için eski Osmanlıca, Eski Türkiye Türkçesi gibi terimler kullanılmaktadır. (Karadoğan, 2004, s. 8).

Türkçedeki bütün şekiller, son eklere dayalıdır. Deny (2004), ek almış kelimelerle ilgili kuralları şu şekilde belirtmiştir:

1. Eklerdeki bütün ünlüler, 1. ses değişim kuralına uyarlar ve bu ünlüler dar ise aynı zamanda 2. değişim kuralına da uyarlar.

2. Eklerdeki i tipi dar ünlüler arasında çift dönüşüm olur (Deny, 2004, s. 153). Deny'nin burada, ek kavramını yapım ve çekim eki bağlamında ele aldığını söylemek faydalı olacaktır. Bu genel kuralların haricinde son ekli olan Türkçenin ek özellikleri, Deny tarafından Tablo 1'de gösterilmiştir (bk. Tablo 1)

.

Tablo 1. Kelime Başında ve Kelime Sonunda Ek Durumları ve Değişimleri

EK BAŞINDA VE EK ALMIŞ KELİME SONUNDA MEYDANA GELEN DEĞİŞİMLER ← SEKLİNDE TERSİNE OK İLE GÖSTERİLENLER HARİCİNDE BÜTÜN DEĞİŞİMLER İLERİYE DOĞRUDUR.			
DEĞİŞİMLERİN TÜRÜ	KELİMENİN SON HECESİ		EKİN İLK HECESİ
Ünlü değişimleri (s.188-203)	İnceler	(e), i, ö, ü	e
	Kalınlar	(a), ı, o, u	a
	İnceler	[e. (i)	i
		[ö. (ü)	ü
	Kalınlar	[a. (ı)	ı
		[o. (u)	u
Tali Değişimler (s.204-219)	Değişim Yok.		"de cette <u>grammaire</u> " örneğine göre tonlu-tonsuz dönüşümü (205-207)
	a) "bae de cette <u>grammaire</u> "in baş harfleri örneğine göre ← yumuşak sert dönüşümü (210-216) b) Bağlaç ünlünün düşmesi (217)		Ekin başındaki ünlünün (sabit veya değil) yerinde kalması Ek başındaki sabit olmayan ünlünün düşmesi ve sabit ünlünün önünde ünsüz türemesi
	Değişim Yok.		

Kaynak: Deny, J. (2004). Türk dili gramerinin temel kuralları (Türkiye Türkçesi)

Anadolu'daki yazı dilinin 1450'li yıllardan sonraki dönemi için Osmanlı Türkçesi ve Osmanlıca terimleri kullanılmaktadır. Bazı kesimler Türkçe olmayan bir dil söz konusuymuş gibi düşünürken bazı kesimler de var olan durumu dikkate almayıp iyileştirici manalara gitmişlerdir (Demir ve Yılmaz, 2003, s. 84). Oysaki esas olan Osmanlı Türkçesi olarak bilinen dilin sadece yazı dili olmasıdır. Sözlü dilin tamamı Eski Türkçedir.

Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesinin 1900'lü yıllardaki devamı Türkiye Türkçesi olarak kabul edilir. Osmanlı Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasında ses ve yapı bakımından pek farklılıklar bulunmamaktadır. Lakin kelime dağarcığında, dilde sadeleşme hareketi ve dildeki gelişmelerle birlikte önemli değişiklikler olmuştur.

Sözcüklerin cümle içindeki yerlerine göre işlevlerini belirtmek ya da sözcüklerden farklı anlamlarda yeni sözcükler üretmek amacıyla kullanılan seslere / hecelere ek denir. Diğer bir ifadeyle kendi başına anlamı olmayıp sözcüklerle bir araya geldiğinde bu sözcüklerle anlam kazanan ses ve heceler, ek olarak adlandırılır.

Sözcüklere cümlelerde görevler kazandırıldığında ve onlardan yeni sözcükler türetilirken eklerin tasnifine bakıldığında ilk olarak yapım eklerine öncelik verilir. Çünkü yapım eki, dilin yaşamasını sağlayan en önemli dil bilgisi unsurudur. Yapım eklerinin üzerine çekim ekleri gelir. Yapı yönüyle sondan eklemeli bir dil olan Türkçede, yeni kelimelerin türetilmesinde ve dile işleklik kazandırmada ekler, çok önemli bir görevi yerine getirirler.

2.2.1.Yapım Ekleri

Türkçede sözcük incelemelerinin adlandırılması hususunda farklı görüşler ve tanımlar mevcuttur. Korkmaz (2003), şekil bilgisi terimini tercih eder ve şu şekilde açıklar ; “Bir dilin kök kelimelerini, eklerini, köklerle eklerin birleşme yollarını, eklerin anlam ve görevlerini, türetme ve çekim özelliklerini ve şekille ilgili öteki konularını inceleyen gramer dalıdır. Şekil bilgisinin temel öğeleri kelime kökleri ve eklerdir.” (Korkmaz, 2003: s.5).

Türkçede ekler, yapım ekleri ve çekim ekleri olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Yapım ekleri, sözcük kök ve gövdelerine gelerek yeni ve kalıcı sözcükler üretmek için

kullanılmaktadır. Çekim ekleri ise sözcüklere geçici olarak eklenirler ve sözcükler arasında çeşitli anlam ve gramer ilgisi kurarlar. Korkmaz (2003), yapım eklerinin kelime yapımında kullanıldığını, daimi olarak diğer sözcükler arasında ilişkilendirme yapılmasında bir araç olarak kullanıldığını ifade eder; çekim eklerini ise yapım eklerinin tam tersi yönünde etkinliği olduğuna işaret eder Türkçede yapım ekleri dört gruba ayrılmaktadır:

- İsimden isim yapan ekler,
- Fiilden isim yapan ekler,
- İsimden fiil yapan ekler,
- Fiilden fiil yapan ekler.

2.2.1.1.İsimden İsim Yapan Ekler

İsimden isim yapan ekler; isim kök ve gövdelerine eklenerek, isimden yeni isimler yapılmasını sağlamaktadır. Türkiye Türkçesinde isimden isimler üretmek için yetmiş üç isimden isim yapım eki kullanılmaktadır. Ergin (2009), “isimden yapılmış isimler anlam bakımından asıl kelimelerine riayet ederler ve asıl isimle bağlantılı yer, meslek, topluluk, vasıf, bağlılık, aitlik vs. gibi nesneler ifade eder ve bu eklerin nerdeyse bütün kelimelerin sonuna gelebilirler (Ergin, 2009,S.154)” şeklinde bu maddeye açıklık getirmiştir.

2.2.1.2.Fiilden İsim Yapan Ekler

Fiilden isim yapan ekler, fiil kök ve gövdelerine eklenerek, fiillerden isimler üretilmesini sağlarlar. Bu eklerin Türkiye Türkçesinde tespit edilen sayısı da 81’dir. Korkmaz (2003), zarf-fiil eklerini de bu gruba dâhil etmiştir (Korkmaz, 2003, s.67). Ergin (2009), yapım ekleri içerisinde sayıca bu grubun fazla olduğunu ve Türkçedeki isimlerin büyük bir kısmının fiilden türetilmiş isimler olduğunu tespit etmiştir .(Ergin, 2009, s.185).

2.2.1.3.İsimden Fiil Yapan Ekler

İsimden fiil yapan ekler, isim kök ve gövdelerine eklenerek, isimlerden yeni fiiller üretilmesini sağlarlar ve Türkiye Türkçesinde bu eklerin sayıları 20 olarak tespit edilmiştir. Bu gruba giren eklerin en önemli özelliği, eklendikleri ad kök ve gövdelerini “olma, oluş bildirme”, “yapma, yapış bildirme” özelliğinde birer fiile dönüştürmeleridir (Korkmaz, 2003, s.110).

2.2.1.4. Fiilden Fiil Yapan Ekler

Fiilden fiil yapan ekler de fiil kök ve gövdelerinden fiil üretmek için kullanılırlar. Fiil gövdeleri, fiilden fiil veya isimden fiil yapım ekleriyle oluşturulmuştur. Genel olarak gramer kitaplarında Türkiye Türkçesinde 21 fiilden fiil yapım eki tespit edilmiştir. “Fiilden fiil yapan ekleri nitelikleri bakımından önce iki gruba ayırmak gerekir.” diyen Korkmaz (2009); “Birinci gruptakileri, diğer yapım eklerinin işlevi gibi eklendikleri fiilde köklü anlam değişikliği yaparak eskisinden farklı anlamda fiiller türeten ekler ve ikinci grupta yer alanları ise, eklendikleri fiillerin temel anlamlarında köklü birer değişiklik yapmayan, fiilin özne ve nesne ile bağlantısında yalnızca biçim ve durum değişikliği yapan eklerdir.” şeklinde değerlendirir (Korkmaz, 2003, s.123). Eker (2009) de fiilden fiil yapım eklerini kendi içinde sınıflandırarak olumsuzluk, ettirgenlik, edilgenlik, dönüşlülük, işteşlik, sıklık ve kuvvetlendirme çatıları olarak yedi grup şeklinde ele alır (Eker, 2009, s.329).

2.3. Türkiye Türkçesinde Bazı Yapım Ekleri

İsimden İsim Yapan Ekler

2.3.1.‘-cI, -cU’ Eki

Eklendiği kelimenin ünlü ve ünsüz uyumalarına bağlı olan bu ek, Türkiye Türkçesinin en işlek eklerinden biridir. Başlıca işlevleri aşağıda sıralanmıştır;

- Bu ek isimlere eklenerek bir işi veya bir sanatı kendisine meslek edinen kişileri

gösterme amaçlı kullanılır.

Örnek:

Simitçi (simit satan kişi), Boyacı (boya işini yapan kişi), Davulcu (davul çalarak geçimini sağlayan kişi), Çaycı (Çay satan ya da çay dağıtan kişi) kelimeleri bu eke örnektir.

- İsmi bildirdiği işle ilgili “kimse” anlamı verilir.

Örnek

Aracı (Bir işe aracılık eden kimse), Dünürücü (Düğün tarafları, kız veya erkek akrabalar), Erkenci, (işini erken yapan kimse), Gececi, (gece çalışan kimse)

- İsmine eklenerek, bir işi, uğraşı yapan kişiye verilen “kimse” anlamı verilir.

Bekçi (korumak amacıyla bir yeri, kişiyi bekleyen kişi anlamında), Kaleci (kaleye topun girmesini engelleme işini yapan kişi), Dağıtıcı (dağıtım işini yapan kişi).

- Eklendiği isme “sahiplik” anlamı katan adlar yapar: Davacı, fırıncı, hamamcı kelimeleri buna örnektir.
- İsimlere ve sıfatlara eklenerek alışkanlık, huy anlamı veren ek olarak kullanılır.

Alaycı (alay edinmeyi huy edinmiş kimse), Sabahçı (erken kalkmayı alışkanlık haline getiren kimse)

- İsimlere eklenerek bir görüş, inanış ve bir düşüncüyü benimseme bildiren sıfatlar türetirler.

Hurafeci, (hurafelere inanan kimse), Akılcı (Akıl ve mantığa uygun düşünen kimse), İlerici (Gerici olmayan kendini yenileyen düşünce sistemini benimseyen kimse)

- Yalnız başına ya da çoğul ekleri ile birlikte kullanılarak eklendiği ismi mahalle, semt, köy adı türetilir.

Bostancı (Bostan işiyle uğraşan kimseyi temsil etmesine rağmen ‘-cı’ eki alarak semt adı bildirmiştir),

Topçular (Topçu askeri silah olan topu atan kişi iken ‘-cu’ eki ile beraber gelen çoğul ekiyle

semt adına dönüşmüştür) kelimeler buna örnektir.

- Türkçe çalışmaları sırasında Farsça ve Arapça kökenli birkaç ekin atılmasında bu ekten yararlanılmıştır:

‘-dar’ eki için:

Emektar-emekçi, Kindar - kinci, Pişdar - öncü vb. ‘-kar’, ‘-ger’ ekleri için, Bestekâr-besteci, Hizmetkâr-hizmetçi vb., ‘-i’ nispet eki için, hesabi , hesapçı, kemani - kemancı, udi - utçu vb. (Korkmaz, 2009, s.76)

2.3.2.‘-DAŞ’ Eki

Bu ekin işlevini “*Paylaşılan* anlamı veren isimler türetir.” sözleriyle açıklayan Sir Gerard Clauson, ekin yapısı için “*Bulunma hali ekiyle eş kelimesinin kaynaşmasıyla oluşmuş bir ek olduğu kabul edilebilir.*”(Clauson’dan aktaran Özalan (2007).,görüşündedir. +Daş ekinin pek çok kelimeyle birlikte kullanıldığı örnekler bugün de görülmektedir. Ek, Türkçenin diğer eklerinin aksine, günümüz Türkiye Türkçesinde kalınlık incelik uyumuna bağlı olmaksızın -daş/-deş; -taş/-teş şekilleriyle kullanılırken, ünsüz uyumuna bağlı olarak /t/’li kullanılan şekiller, kalınlık incelik uyumuna uymaktadır.

İsimden ortaklık, beraberlik, birliktelik bildirilen ad ve sıfatlar türeten bir ektir. Eski Türkçeden beri ünlü ve ünsüz uyumlarına giren bir ektir. Türkçeleştirme çalışmalarında eke daha çok işleklik kazandırılmıştır: adaş(<ad+daş) anlamdaş, arkadaş, boydaş, çağdaş, duygudaş, düşündeş, gönüldeş, ırktaş, işteş, kardeş(<karındaş), (Bu kelimeler içinde *kardeş* kelimesinin *karında eş* şeklinden eklenerek ortaya çıkan *karındaş* şekli, Türkçenin eski dönemlerinden beri kullanılagelmektedir.(İlhan, N. (2009).) koldaş, özdeş, sesteş, sınırdaş, sırdaş, soydaş, türdeş, yoldaş, yurttaş vb. -daş ekiyle yapılan ad görevlerinden biçimdeşlik, çağdaşlaşmak, çağdaşlaştırmak, çağdaşlık, işteş, özdeşleşme, özdeşlik, sesteşlik, soydaşlık, yoldaşlık gibi yeni isim ve terimlerin türetilmiş olması, ekin işlekliğe çok elverişli olduğunu göstermektedir (Korkmaz, 2009, s. 86)

2.3.3.‘-II’ ,‘-IU’ Eki

Her ada gelebilen eklerden biridir. Addan ad ve sıfat türeten ektir.

- Sayı adlarına eklenen ‘-lı’, ‘-lu’ eki, eklendiği sayılara bir arada olma (gruplama) anlamı katar: Onarlı, binerli, vb.
- İsimlerden (bazen de sıfatlardan) “sahip olma, üzerinde bulundurma, o özelliği taşıma” anlamlarında sıfat türetir: Acıklı, ağlamaklı, alaylı, alımlı, artırımlı vb.
- İsimlerden “bir ülkeye, millete, şehre, yere, kavme, hanedana veya bir kuruluşa ait olma, bağlantılı olma” anlamı veren sıfat türleri: Aksaraylı, Antalyalı, Asyalı, Avrupalı, Osmanlı vb.
- İsimlerden yer ismi türetirler: Armutlu, Cihanbeyli, Fındıklı, Gümüşlü, Şemdinli, Turgutlu vb.
- Birçok yer adında olduğu gibi ‘-lı’, ‘-lu’ eki kurulan yer adlarında vurgu ilk heceye çekilmiş olmasına rağmen ‘-ca’ ekiyle genişletilmiş türleri de vardır. Bolluca, Çamlıca, Tatlıca, Sütluca vb.
- Eş veya zıt anlamlı ikilemelere getirilen ‘-lı’, ‘-lu’ ekleri, anlamı pekiştirilmiş ikileme sıfatları oluşturur: Akıllı uslu, aklı karalı, alacalı bulacalı, alı pullu vb (Korkmaz, 2009, s.76)

2.3.4.‘-IIk’ ,‘-IUk’ Eki

İsim ve sıfattan türetme yapan bir ektir. Bunun yanı sıra oldukça işlek bir ektir. Asıl işlevi, eklendiği kelimeye “tahsis, bir şey için” anlamı veren isimler türetmektir. Geldiği kelimenin yapısına göre değişkenlik göstermektedir.

- ‘IIk’, ‘-IUk’ eki isimlerden “tahsis” işlevli ve “bir şey için” anlamlı isimler türetir: akşamlık, başlık, gelinlik, gerdanlık, güneşlik, hediyelek, kışlık, yazlık, makarnalık, mevsimlik, ömürlük vb.

Bu isimler sıfat olarak da kullanılır: bayramlık elbise, dağlık arazi, dolmalık biber, gömlekklik kumaş, hediyelek mal, kışlık manto, kiralık ev, tohumluk buğday, yazlık giyecek vb.

- ‘IIk’, ‘-IUk’ eki yine mekan, yer isimleri oluşturur: ayakkabılık, çiftlik, çöplük, odunluk, vb.

- ‘IIk’, ‘-IUk’ eki, bir nesnenin doğadaki bolluğunu, toplu olarak bulunduğu yerigösteren adlar da yapar: ağaçlık, ayvalık, bademlik, bağlık, çalılık, cevizlik, çamlık, çayırılık, çimenlik, dutluk, fundalık, hurmalık, kayalık, kumluk, sazlık, söğütlük, zeytinlik vb.

- ‘IIk’, ‘-IUk’ eki yine “tahsis, bulunma” işlevi ile ülke, ilçe, köy, mahalle, semt gibi yer adları oluşturmuştur: Arnavutluk, Boyalık, Etlik, Gemlik, Güllük, incirlik, Killik, pirinçlik,

Verilen örneklerde görüleceği üzere, bu isimler genellikle bir üst paragrafta gösterilen isimlerin “yer ismi” olarak kalıplaşmasından oluşmuştur.

- ‘IIk’, ‘-IUk’ eki “bir şey için” anlamıyla tahsis işlevi alet adları yapar: ağızlık, biberlik, buzluk, tuzluk vb.

- ‘IIk’, ‘-IUk’ eki, bir meslekle uğraşan kimseyi gösteren isimlerden meslek ismi ve uğraşı türetir. askerlik, aşçılık, avukatlık, bakkallık, balıkçılık, çobanlık, devecilik, dişçilik, doktorluk, ebelik, vb.

- ‘IIk’, ‘-IUk’ eki adlardan siyasi, felsefi, dini düşünüş ve inanış, o inanışa bağlılığı bildiren adlar türetir: akılcılık, Atatürkçülük, Bektaşilik, Devrimcilik, hayalcilik, Hristiyanlık, ırkçılık,

ilericilik, maddecilik, Maoculuk, Mevlevilik, Müslümanlık, sağcılık, solculuk vb.

- ‘Iik’, ‘-Iuk’ eki isimlerden rütbe ve makam bildiren isim türetir: ağalık, albaylık, bakanlık, başkanlık, başkomutanlık, genel müdürlük, generallik vb.
- ‘Iik’, ‘-Iuk’ eki isimlere ve sıfatlara gelerek onları genelleştiren soyut isimler türetir: Adlardan: analık, ağabeylik, arkadaşlık, çocukluk, erkeklik, dişilik, domuzluk, haydutluk, hemşehrilik, insanlık, kadınlık, kölelik vb. Sıfatlardan: Aklık, beyazlık, karanlık, kızılık, mavilik, morluk, sarılık, alışkanlık, azlık, bolluk, büyüklük, canlılık, cimrilik, çıplaklık, çokluk, dalgınlık, delilik, gençlik, huysuzluk, yücelik vb.
- ‘Iik’, ‘-Iuk’ eki sıfat-fiillere getirilerek soyut isimler türetir: anlaşırılık, anlaşmazlık, duyarlık, doymazlık, geçerlik, geçmezlik, sürerlik, tutarlık, tutmazlık, yeterli, yetmezlik, yürürlük, beğenmişlik, görmüşlük, görüp geçirmişlik, yıpranmışlık vb.
- ‘Iik’, ‘-Iuk’ eki ekiyle eş veya zıt anlamı ikileme sıfatlarından “bir arada olmayı, isimler türetilir: açlık tokluk, azlık çokluk, bağık bahçelik, birlik beraberlik, dirlik düzenlik, güllük gülistanlık, günlük güneşlik, ölümlük dirimlik vb.
- Hacim, ağırlık, alan, uzunluk gösteren isimlerden yine “ağırlık, ölçü, alan, uzunluk bildiren adlar türetir: (500) adımlık,(20) dönümlük,(on) gramlık, (beş) kiloluk, litrelik(100) metrelik, hektarlık, kilometre, tonluk vb.
- Zaman gösteren isimlere gelen ‘Iik’, ‘-Iuk’ eki, “ belli bir zaman süresi” anlamında isim ve sıfatlar türetir: asırlık, günlük, haftalık, aylık(dergi), yıllık, yüzyıllık vb (Sezer, 2009: s.59).

2.3.5.Olumsuz Olan‘-sız’, ‘-suz’ Eki

- ‘-sız’, ‘-suz’ eki, isimlere gelerek yokluk, eksiklik bildiren olumsuz anlamda sıfatlar türeten çok işlek bir ektir. “Sahip olma, kendinde bulundurma” görevinde sıfat türeten ‘-lı’, ‘-lu’ ekinin karşıtıdır: acısız, akılsız, anlamsız, başsız, bilgisiz, cansız, eksiz, evsiz, davetsiz, görgüsüz, güçsüz, korkusuz, soysuz, susuz, tasasız, tatsız, tıraşsız, umutsuz, uykusuz, yurtsuz vb. olumsuzluk anlamı katmaktadır.
 - ‘-sız’, ‘-suz’ eki, fiilden hareket adları türeten ‘-ma’, ‘-mı’, ‘-um’ ekleriyle ‘-ar’ sıfat-fiil eklerinden sonra gelerek yine yokluk anlamında sıfatlar türetir: acımasız, anlamsız, bakımsız, olumsuz, sevimsiz, verimsiz, yorumsuz, geçersiz, tutarsız vb.
- Ekin diğer kullanılış biçimleri aşağıdaki gibidir;
- ‘-sız’, ‘-suz’ eki, sıfattan sıfat türetir. hoşnutsuz, kesiksiz, uygunsuz vb.
 - ‘-sız’, ‘-suz’ eki, ikileme sıfatı türetilmesinde kullanılır: anasız babasız, borçsuz harçsız, dertsiz tasasız vb.
 - ‘-sız’, ‘-suz’ eki, ekiyle kurulan bazı isimleşmiş sıfat ve zarflar anlam kayması yoluyla kalıplaşarak amansız, arsız, aynasız, bacaksız, eşsiz, katıksız, kalpsiz, kuşkusuz, midesiz, ölümsüz, sonsuz, şüphesiz, yüreksiz gibi türetilmiştir.
 - Yabancı sözlere karşılıklar bulma ve terim yapma konusunda ‘-sız’, ‘-suz’ ekinden yararlanılmıştır. Bu ek dilimizdeki Arapça gayr-, bila-, la-, Farsça bi-, ve na-, gibi “yokluk” ve “olumsuzluk” bildiren ön eklerin yerini tutmuştur: gayriciddi = ciddiyetsiz, gayrimuntazam = düzensiz; bilafasıla = aralıksız, bilamünakaşa = tartışmasız, lailaç = ilaçsız, bakes = kimsesiz, bilüzum = gereksiz, bitaraf = tarafsız, naçar = çaresiz, nadan = anlayışsız, bilgisiz, naehli = ehliyetsiz, naciz = değersiz, önemsiz vb.

“Sahip olma, üzerinde bulundurma” anlamlı ve ‘-lı’, ‘-lu’ ekli Türkçe kelime ve terim artıkça buna koştur zıt anlamlı ‘-sız’, ‘-suz’ ekli kelime ve terim yapmak da kolaylaşmaktadır.: belirli/belirsiz, çiçekliler/ çiçeksizler, dönüşlü/ dönüşsüz, geçişli/geçişsiz, olumlu/olumsuz, ünlü/ünsüz, verimli/verimsiz, yatılı/yatısız vb (Korkmaz, 2009, s. 64).

2.3.6.‘-Gın’, ‘-Gun’

Geçişli ve geçişsiz tek heceli fiil köklerinden anlamı pekiştirilmiş sıfatlar türeten çok işlek bir ektir. Ekin ön sesi, eklendiği fiilin son ses ünsüzünün tonlu olup olmamasına göre k- veya g- olabilir: Azgın, aşkın, baygın, bezgin, bıkkın

Ekin geldiği bazı tek heceli fiil kökleri, o kökler bugün artık yalın olarak kullanışta olmadıkları halde, ekle birlikte varlıkların sürdürmektedirler: argın(<ar- “yorulmak”), baygın, bıçkın, çapkın, çılgın, dargın, eşkin vb.

Nadiren ekin çok heceli fiil gövdelerine geldiği de görülür: alışkın, erişkin, gelişkin, tedirgin, yetişkin...

Daha çok oranda geçersiz, daha zor anda da geçişli fiillere gelen ek, işlev bakımından fiillin gösterdiği için tamamlanmış olduğunu bildiren sıfatlar türetmiştir. Bu işlemi ile ek - mış / -muş ad fiilline denk sayılabilir. Ekteki anlam aşırılığı da buradan da kaynaklanmış olmalıdır. Yalnız az-, bez- gibi geçişsiz fiillere eklenen ek, azgın = “azmış”, baygın “bayılmış”, bezgin = “bezmiş”, bitkin “bitmiş” anlamlarını verdiği halde, geçişlilere eklendiğinde edilgenliğe dayanan bir tamamlanmışlık bildirir: gergin “gerilmiş”, tutkun “tutulmuş”, üzgün “üzülmüş”, yıkkın “yıkılmış”, yorgun “yorulmuş” vb. (Korkmaz, 2009: 81).

2.3.7.‘-ı’ ‘-u’ (‘-ıg’ ‘-ug’)

Daha çok tek heceli geçişli ve geçişsiz fiillere gelen -I / -U eki çok işlek ve verimli bir ektir. Şekil yapısı bakımından aslında bir bağlantı ünlüsüdür. Eski Türkçede fiilden isim türeten -(I)g ug eki Güney Batı Türk lehçelerine uzanan gelişme sürecinde eriyip kaybolunca fiilin son ses ünsüzü ile eki kaynaştıran -(I)/-(U) bağlantı ünlüleri -g ekinin yerini almış, böylece

fiilden ad türeten bir ek niteliği kazanmıştır: kap-ı-g>kapu> kapı, sür-ü-g>sürü, yaz-ı-g>yazı gibi.

-I/-U eki, işlev bakımından fiilin gösterdiği işin ürünü veya sonucu olan somut ve soyut adlar ve sıfatlar türetir:

Somut adlar: batı, çakı, çeki “tartı, ağırlık ölçüsü”, çırpı, dizi, doğu, dolu, gömü, kapı, kırk “yapağı kırpma makası”, koşu, ölçü, ölü, örtü, pişi, pusu, saç, sayı, sürü, takı, yakı, yapı, yarı, yazı vb.

Soyut adlar: ağrı, buru “şiddetli karın ağrısı”, başarı, buyuru, büyüğü, çağrı, dürtü, götürü, hoşgörü, koyu, öneri, sanı “şüphe”, sancı, sızı, veri vb.

Sıfat olarak: acı, arı, aşırı, ayrı, dolu, doğru, duru, ekşi, eski, katı, kuru, sıkı, şaşı vb.

Eski Türkçenin fiilden ad türeten -g eki, ünlü ile biten fiillere bir bağlantı ünlüsü almadan doğrudan doğruya eklendiğinden, -g’ nin erimesinden sonra fiil kökleri ad durumuna geçmiş; böylece hem fiil kökleri hem de bunlardan kurulan adlar aynı ses yapısına girmiştir: acı-/acı-g>acı,ağrı-/ağrı-g>ağrı gibi.

Aşağıdaki örneklerde de tarihi gelişmenin ortaya koyduğu böyle birer ortaklaşma vardır: arı-/arı, damla-/damla, eski-/eski,*iri-/iri,iti-/iti vb.

-I/-U eki, çatı ekleri ile genişletilmiş fiil gövdelerine de gelebilir: beğen-i,bildir-i,çevir-i, duyur-u vb.

-I/-U eki, sıfatlarda genellikle edilgen fiil gövdelerinden gelmiştir: asıl-ı, basıl-ı dikil-i, dürül-ü, gömül-ü, örül-ü, sarıl-ı, takıl-ı, yazıl-ı vb.

Yeni söz ve terim yapımından bu ekten de hayli yararlanılmıştır: aç, anı, artı, başarı, beğeni, bildiri, bölü, çarpı, çeviri, dizi, duyu, gezi, gömü, gösteri, güdü, güldürü, kanı, konu, pusu, saldırı, sanı, sezi, uğraşı, veri vb türetmelerde bu dönemin ürünleridir (Korkmaz, 2009).

2.3.8.-(y)ıcı -(y)ucu (<-guç<-gu+ç) Eki

Fiil kök ve gövdelerine getirilerek ad ve sıfat türeten çok işlek bir ektir. Geçişli fiillere getirilmesi geçişsizlere oranla daha yaygın olan bu ek, işlev bakımından başlıca şu görevleri yüklenmiştir.

- Fiilin gösterdiği işi “meslek, uğraş” veya “sürekli olarak” yapanı gösteren adlar türetir: bakıcı, binici, çevirici vb

- Fiilden “o işi yapan, yapma etkisi gösteren” anlamında sıfatlar türetir: açıcı, ağlatıcı, atıcı, bağışlayıcı vb

Bu sıfatlar '-an' sıfat-fiillerinin zaman işlevinden sıyrılmış bir koşutu durumundadır: Bu gruptaki sıfatların bir bölümü de fiilin gösterdiği işi “alışkanlık” veya “başarıyla” yapan anlamı taşımaktadır: atıcı, binici, gezici koşucu, tutucu, yüzücü vb.

- Fiilin gösterdiği işi bir özellikle olarak taşıyan sıfatlar türetir: akıcı, aldatıcı, aydınlatıcı, bağlayıcı vb (Korkmaz, 2009: s.83).

“At binicisini tanır” cümlesindeki binici işi yapan kişiyi belirtir.

“Yırtıcı (alıcı) kuşun ömrü az olur.” gibi,

2.3.9. '-ık', '-uk', '-k' Eki

Geçişli geçişsiz tek ve çok heceli fiillere gelerek sıfat ve adlar türeten çok işlek bir ektir. Bu ekle yapılmış türetmelerin özellikle sıfat olanlarında, yapılmış bitmiş bir işi nitelik olarak üzerinden taşıma özelliği vardır. Bu da görüşümüzce ekin Eski Türkçe '-yuk' kökenli olmasıyla ilgilidir.

Türkiye Türkçesinin Eski Türkçeden günümüze uzanan tarihi gelişme sürecinde uğradığı bazı ses değişimleri ve özellikle k-g; g-y ünsüzlerindeki erime özelliği ve ünlü ile sonuçlanan fiillere eklerin bağlantısı ünlüsü almadan eklenmesi gibi durumlar. '-ak', '-gak', '-k' ve 'ık', '-uk' gibi fiilden ad türeten eklerin gruplandırılması konusunda gramerlerimizde birtakım yorum güçlükleri doğmuştur. Dolayısıyla zaman zaman varılan yargı ve örneklendirmede de bazı yanlışlar olmuştur. Bu durumlarda yanılmayı büyük ölçüde önleyecek ölçüt, ekin kökenini ve işlevini göz önünde bulundurmak ve bağlayıcı ünlülerin nerelerde atılabileceğini gözden uzak tutmamaktadır.

Muharrem Ergin eki: “işlek olmayan bir fiilden fiil yapma ekidir. Bugün unutulmuştur. Eski Anadolu Türkçesinde birkaç misali vardır: *dur-u-k*-<duraklamak>, *sür-ü-k*-<sürülmek> gibi. Azeri Türkçesindeki *doluk*-<dolu dolu olmak, yaşla dolmak> fiili de eğer *dolu-k*- değil de *dol-u-k*- ise bu ekle yapılmış demektir.

Sezai Güneş ekle ilgili: “Tek heceli fiillerden dönüşlülük ifadeli fiiller türeten, az işlek bir ektir.” açıklamasını yapmaktadır. Bu ek, fiilin sahip olduğu yapış ya da oluş anlamını kuvvetlendirir (Güneş, 2009: s.148).

-k ekiyle tespit edilen kullanım örnekleri ise şöyledir:

“...yarı beline kadar pencereden dışarıya sarkmış, bir komşu Rum kızıyla şakalaşırken gördü.” Y. K. Karaosmanoğlu

“Kalktı arkasını çarptı.” Y. Kemal

“Birdenbire titreyerek silkindim.” R. N. Güntekin

“...birdenbire ürkmüş ve bir daha onunla meşgul olmamıştı.” A. H. Tanpınar

Biz '-ık', '-uk' ekiyle yapılmış türetmelerde “olmuş, bitmiş olanı gösterme ve '-mış' ekine koşut bir işlev taşıma” özelliği gördüğümüz için eki Eski Türkçedeki '-yuk' ekine bağlamayı gerekli bulduk. Y ünsüzünün dilimizde kolayca eriyip kaybolma özelliği taşıması da eki '-yuk', '-ık', '-k' biçimine dönüştürülmüştür yargısına vardık.

- '-ık', '-uk' ekinin sıfat ve ad yapan başlıca işlev ve türetmeleri şunlardır:
- '-ık', '-uk' eki, ünsüz ile biten tek ve çok heceli geçişsiz fiil kök ve gövdelerinden “yapılmış, bitmiş” anlamı veren ve '-mış' ekiyle denkleşen sıfatlar türetir: artık “artmış”, alışıık “alışmış”, barışıık “barışmış”, batık “batmış, çökmüş”, bitik, bitişik, (Korkmaz, 2009: s.84).

2.4. Türkmen Lehçesinde Ek Sistemi

Oğuz Türkçesinin doğu kolunu oluşturan Türkmen Türkçesi, 18. yüzyıla kadar mevcudiyetini konuşma dilinde devam ettirmiştir. Bu yüzyılda Türkmen şair Mahtumkulu'nun şiirlerini kendi lehçesiyle kaleme alması, bu lehçenin yazı dili olma macerasının ilk belirtilerini oluşturur. Gelişimi ise devrimden sonra Sovyetlerin her Türk lehçesini ayrı bir yazı lehçesine haline getirme siyasetine bağlı olarak devam etmiştir (Karadoğan, 2004, s.6)

Türkmenler, yazı lehçesinin başlangıcından 1928'e kadar Arap, 1928-1940 seneleri arasında Latin, 1940'tan 1996'ya kadar Kiril alfabesi kullanmışlardır. 1996'dan itibaren resmen Latin alfabesine geçilmiştir. Yeni alfabe, birkaç harfte yapılan değişiklikle 2000

senesinde son şeklini almıştır (Kara, 2001: s.2-3). Türkçedeki alfabe ile birkaç harf dışında aynı harflere sahiptir. Türkiye Türkçesindeki günümüz alfabesinden şekil olarak farklı harfler şunlardır: ä, ž, ŋ, w, ý. Yine Türkiye Türkçesinden farklı olarak bazı harflerin karşılığı farklı seslerden oluşmaktadır: Gg~Gg (Ğğ), Ii~Gi, Jj~Cc, Žž~Jj, Ww~Vv, Yy~Iı (Ercilasun-Kara, 2007: s.235).

Türkmen alfabesinde dokuz ünlü, yirmi üç ünsüz harf vardır. Bu dokuz ünlünün sekizi Türkiye'deki kullanılan ünlülerle aynıdır. Türkiye Türkçesindeki e'den daha geniş ve açık olan ä diğer ünlü sestir. Bu dokuz kısa ünlünün her birinin uzun şekli de bulunmaktadır. (Kara, 2001: s.11).

Türkmen Türkçesi, Ana Türkçedeki aslî uzun seslileri en iyi korumuş olan Türk dilidir (T. Tekin, 1995: s.64). Türkmen Türkçesi, Oğuz grubunun dilleri arasında Ana Oğuz lehçesinin özelliklerini en iyi korumuş olan dil olarak bilinmektedir (N. Demir- E.Yılmaz, 2003: s.115).

Türkmen Türkçesinde, Eski Türkçe sözcük içi ve sonu '-d' sesi '-y' sesi olarak değişmiştir; tek heceli sözcüklerin sonundaki '-ag' ses grubu '-ağ' olmuş; ek sonundaki '-g' sesi düşmüştür. Sözcük başı (ön ve art damak) '-k' ve '-t' ünsüzleri büyük ölçüde 'g' ve 'd'ye dönüşmüştür. Ayrıca, Genel Türkçedeki 's' ve 'z' seslerinin peltekleşmesi de bu dili hem kendi grubundaki dillerden hem de diğer Türk dillerinden ayırmaktadır (Karadoğan, 2004: s.6-7).

Türkmenlerin Özbekler ve Kazaklarla yakın olması ve Çağatay yazı lehçesinin uzunca bir süre üst dil olarak kullanıldığı coğrafyada bulunmaları nedeniyle Türkmen Türkçesinde Kıpçak ve Doğu Türkçesine ait bazı lehçe özelliklerinin bulunduğu dikkat çekmektedir. Meselâ, diğer Oğuz lehçelerindeki '-var', '-ver', '-ol' kelimeleri, Türkmen Türkçesinde baar, '-bar', '-ber', '-bol' şeklindedir. Ayrıca bazı ekler ve kelimelerle de diğer Oğuz dillerinden farklılaşmaktadır. Örneğin, Türkmen Türkçesindeki köp “çok”, alıs “uzak”, '-iber' “gönder”, sözcükleri Oğuz Türkçesine değil, Kıpçak ve Doğu Türkçesine aittir (Karadoğan, 2004:s.7).

Türkmen Türkçesinin imlâsı, söyleyişteki bazı ses benzeşmelerini yazıya yansıtmaz. Yazılış dikkate alındığında Türkmen Türkçesi kendi grubundaki dillere, söyleyiş dikkate alındığında ise Kıpçak grubuna yakınlaşır (Sarıhanov, 2000: s.26).

Türkmen Türkçesindeki ek özelliklerine örnek olarak aşağıda belirttiğimiz isim-fiil, sıfat fiil ve zarf fiil kullanımlarını gösterebiliriz:

Türkmen Türkçesinde ad fiiller temel fiile '-mak', '-mek', '-ma', '-me', '-ıs', '-is' eklerinin eklenmesiyle türetilirler (Söyegov, 2000: s.336).

Türkmen Türkçesinde fiilin mastar seklini türeten eklerden biri de -ma / -me ekidir. -ma / -me eki es sesli bir özelliğe sahiptir. Etimolojik yönden -ma / -me ile -mak / -mek eklerinin birbirleriyle bağlantısı olup olmadığı yönünde muhtelif görüşler bulunmaktadır (Söyegov, 2000: s.358).

Türkmen Türkçesindeki fiil + '-ma' isim fiil eki + III. tekil kisi iyelik eki + belirtme hâl eki kalıbının Türkiye Türkçesindeki eş değeri yine fiil + -ma isim fiil eki + III. tekil kişi sahiplik eki + belirtme hâl eki olarak kabul edilmektedir.

Türkmencede ad eylemlerin türetilişinde '-mak', '-mek' eki kullanılır. Bu ek fiilleri isimleştirir. '-mak', '-mek' eki bazen eklendiği eylemlerin manasında farklılık yaratır ve yeni adlar türetir. Türkmen lehçesinde '-mak', '-mek' ekinin olumsuzu farklı morfolojik birliğin getirilmesi ile ifade edilir, '-mazlık' '-mezlik' eki '-mak', '-mek' şeklinin olumsuzu olarak kullanılmaktadır. (Söyegov, 2000: s.353-355).

Türkmen Türkçesinde '-ıs', '-is' isim fiil eki, '-ıs', '-is', '-us', '-üs', '-yıs', '-yis' '-s' varyantlarıyla kullanılır (Söyegov, 2000: s.340).

'-ıs', '-is', ad eylem ekinin olumsuz kalıbının türetilişi farklı eylem şekillerindeki olumsuzluk anlayışı ile benzerdir. Ayrıca bu ekin arasına bazen “y” sesi gelebilir ve -mayıs / -meyis biçiminde kullanılırlar (Söyegov, 2000: s.353).

Türkmen Türkçesinde sıfat fiiller “ortak işlik” terimiyle kullanılmaktadır. Türkmen Türkçesinde sıfat fiiller, eylem tabanlarına çeşitli eklerin eklenmesiyle türetilerek söz dizimsel bir çok işlevi yerine getirirler. Söyegov, “Sıfat eylemlerin temel işlevi onların belli bir zamanı anlatmaları ve kendisinden sonra gelen sözcüğe belirleyici bir fonksiyonla bağlanmasıdır.” biçiminde açıklamaktadır (Söyegov, 2000: s.353).

'-dık' sıfat fiil eki Türk lehçelerinin Orhun–Yenisay, Eski Uygur gibi yazılı eserlerinde, Kaşgarlı Mahmut’un lügatinde temel olarak '-duk', '-dük', '-tuk', '-tük' şeklinde

kullanılmaktadır. Sıfat eylem manasında bu ek günümüzde Türkmen Türkçesinde, Azerî Türkçesinde, Türkiye Türkçesinde ve Gagavuz Türkçesinde kullanılmaktadır. Sıfat eylem türetmede Türkmen lehçesinin XII- XIX yüzyıl yazılı eserlerinde '-dık', '-dik', '-madık', '-medik' ekleri sık sık kullanılmıştır. Bu ek günümüz Türkmen edebî dilinde '-dık', '-dik', '-duk'-dük' gibi biçimleriyle kullanılıyor. Olumsuzu temel fiilin sonundan ve sıfat fiil ekinin önünden '-ma', '-me' ekinin kullanılmasıyla yapılmaktadır. (Söyegov, 2000: s.394-396).

Türkmen Türkçesinde, geçmiş zaman önad eylem yapımında daha çok '-an' eki kullanılmaktadır; bu sebeple '-dık' ekinin tek başına kullanımı oldukça azdır. Fakat, olumsuzluk eki almış fiillerde genellikle '-an' yerine '-dık' kullanılmaktadır.

'-cak' eki bir eyleme gelerek sıfat eylem yapar ve önünde bir ad varsa sıfat tamlaması oluşturur. Türkmen Türkçesindeki fiil + '-cak' + isim yapısının Türkiye Türkçesindeki eş değeri fiil + '-acak'+ isim biçimindedir.

2.5. Türkiye Türkçesi ile Türkmen Türkçesi Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Türkmen Türkçesi, Oğuz grubu şivelerinin Doğu kolundandır. Bu nedenle Oğuz Türkçesi ile Türkmen Türkçesi aynı karakteristik özellikleri içinde barındırır. Eklemeli dillerde kelime köklerinin çekimi olmadığı için düzensiz fiiller ve kelimelerde istisnalar çok nadirdir. Türkçede yol-yolcu-yolculuk farklı anlamdadırlar; ancak kelime yapısında değişim olmaz.

Türk dillerini diğer dil ailelerinden farklı kılan önemli bir özelliği, konuşucularının uzun süre göçebe olarak yaşamışlığı ve buna bağlı olarak bu dillerin sürekli birbirlerinden etkilenmiş olmalarıdır. Türk dillerin çok sayıda aynı anlamda kullanılan ortak sözcüklere sahip olmalarının yanı sıra tümce yapıları da hep aynı kalır. Bu yüzden Türk dillerinin bir dil ailesi olmadığı, tek bir dilin lehçeleri olduğu görüşü de yaygındır ve *Türk lehçeleri*, *Çağdaş Türk yazı dilleri* veya *Türk dilinin kolları* gibi adlandırıldıklarına da rastlayabiliriz. Türkçeyi bir bütün olarak düşündüğümüzde ve bu dil ailesi mensubu lehçe ve şiveler eklemeli diller grubunun sondan eklemeli dil alt grubu üyesidir (İçöz 2015:s.1)

Türkmen Türkçesindeki -yAAn sıfat fiil eki, -mAllı sıfat fiil eki, -AndA zarf fiil eki, -mAAn zarf fiil eki, -kA zarf fiil eki, -AnçA zarf fiil eki, -mAAnkA zarf fiil eki, -Ansoñ zarf fiil eki Türkiye Türkçesinde farklı ek ve kalıplarla karşılandığından bu ekler bulunmamaktadır.

-mA isim fiil ekinin, -mAk isim fiil ekinin, -Is isim fiil ekinin, -dlk sıfat fiil ekinin, -An sıfat fiil ekinin, -mIs sıfat fiil ekinin, -yAAn sıfat fiil ekinin, -r...mAz sıfat fiil ekinin, -mAz sıfat fiil ekinin, -cAk sıfat fiil ekinin, -AsI sıfat fiil ekinin, -mAll sıfat fiil ekinin, -Ip zarf fiil ekinin, -AndA zarf fiil ekinin, -Ansoñ zarf fiil ekinin, -A zarf fiil ekinin, -mAAn zarf fiil ekinin, -mAAnkA zarf fiil ekinin Türkiye Türkçesinde birden çok es değeri olduğu görülmüştür. Meselâ, Türkmen Türkçesindeki -Ip ekinin Türkiye Türkçesinde dokuz farklı bu eki karşılayan ek bulunmaktadır(Biray, 1999: s:22-45).

Türkmen Türkçesindeki sıfat fiil ekleri ve Türkiye Türkçesindeki eşdeğerleri tür bakımından incelenmiş, her iki lehçede de sıfat fiil eklerinin isim, sıfat veya yan cümle yüklemi türetme görevinde kullanıldığı görülmüştür. Herhangi bir ek, Türkmen Türkçesinde sıfat türetme görevinde kullanılmışsa Türkiye Türkçesindeki eşdeğeri de sıfat türetme görevli olarak kullanılmıştır.

-r (= farklı bir yapım eki) sıfat fiil ekinin, -r...mAz(= ken) zarf fiil ekinin, -dlkçA(= dıkça) zarf fiil ekinin, -kA (= ken) zarf fiil ekinin, -AnçA(= IncAyA kadar) zarf fiil ekinin, -mAzdAn(= mAdAn) zarf fiil ekinin Türkiye Türkçesinde tek eşdeğeri olduğu belirlenmiştir. Türkmen Türkçesinde -mA isim fiil ekinin, -mAk isim fiil ekinin, -Is isim fiil ekinin, -dlk sıfat fiil ekinin, -An sıfat fiil ekinin, -cAk sıfat fiil ekinin, -Ip zarf fiil ekinin çok işlek olduğu; -r sıfat fiil ekinin, -mAll sıfat fiil ekinin, -r...mAz zarf fiil ekinin, -dlkçA zarf fiil ekinin, -kA zarf fiil ekinin, -AnçA zarf fiil ekinin, -mAzdAn zarf fiil ekinin, -Ansoñ zarf fiil ekinin sıklıkla kullanılmadığı görülmüştür (Biray, 1999: s:22-45)

Türkmen Türkçesindeki sıfat fiil ekleri, zarf fiil ekleri ve Türkiye Türkçesindeki eşdeğerleri zaman bakımından incelenmiştir. -An sıfat fiil ekinin, -yAAn sıfat fiil ekinin, -Ipz arf fiil ekinin, -AndA zarf fiil ekinin, vb. birden fazla zamanı; -mIs sıfat fiil ekinin, -r...mAz sıfat fiil ekinin, -dlkçA zarf fiil ekinin, -AnçA zarf fiil ekinin, -mAzdAn zarf fiil ekinin, -Ansoñ zarf fiil ekinin, vb. tek bir zamanı ifade ettiği belirlenmiştir. Bu iki lehçe arasında fiilimsilerin bildirdiği zaman bakımından da farklılıklar ve benzerlikler bulunduğu görülmüştür (Biray, 1999: s:22-45).



BÖLÜM III

EĞİTSEL OYUNLAR VE DİL ÖĞRETİMİ

3.1.Oyun Kavramı

Oyun, her yaşta insan için önemlidir. Bu gerçekten hareketle oyun yoluyla eğitim sağlamak, onlara istenilen davranışları kazandırmak için en kestirme yoldur. Batılı eğitimciler bunun önemini çok önceden keşfetmiş, eğitim programlarını bu gerçek ışığında düzenlemişlerdir (Yalçın ve Aytas, 2006, s. 17).

Oyunun temel özelliklerinden biri özgürlüğüdür. Oyun, gönüllü bir eylemdir. Ismarlama, zorlama olmaz. İkinci niteliği oyunun günlük yaşamdan yer ve süre bakımından ayrı, kendine özgü bir dünyasının varlığıdır. Buna günlük yaşamı askıya almak da denilebilir. Kendi bölgesi vardır. Bu bölge, oyun oynamayanlara yasaktır (Arda ve Deniz, 2012, s. 9)

Bir gelişim kuramcısı olan Erikson'a göre oyun, çocukların benlik gayretlerini anlayabilmek için muazzam bir yoldur (Erikson, 1982: s.188). Florey ve Greene (2008)'ye göre oyun, sosyalleşmenin öğrenildiği, uygulandığı ve geliştirildiği bir etkileşim süreci olarak düşünülebilir ve sosyal etkileşimler, oyunun içine yerleşmiştir (Florey ve Greene, 2008: s.283).

Huizinga (1995), oyunu şöyle tanımlamaktadır: “Oyun, özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içerisinde geliştirilen, bizi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile alışılmış hayattan başka türlü olmak bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem ya da faaliyettir. (Onur, 2005: s.34)”

Oyuna yönelik bu idealize bakış açısı, tüm bilim adamları için ortak payda olmamıştır. Baltacıoğlu, “Toplu Tedris” isimli kitabında oyun kavramını tanımlamamış, fakat çocuk ve oyun ilişkisini şu biçimde açıklamıştır:

Çocuk faaliyetinin en tipik şekli oyundur. Oyun, fiziko psişik bir faaliyettir; oyunun terbiye ile hiçbir alakası yoktur. (...) Oyunun hiçbir faydası yoktur demiyorum; oyun, çocuğun sosyal gelişmesine yarayacak fiziko-psişik malzemeyi hazırlar; fakat bu teşekkülün kendisi değildir. Yalnız oynayan, fakat sosyal şartlara ve icaplara göre faaliyette bulunmayan bir çocuk hiçbir zaman adam olamaz. Harç, kereste başka, yapı ve mimarisi başkadır (Baltacıoğlu, 1938: s.21).

Rogers ve Sawyers, oyunun; rahatlama, fazla olan enerjiyi atma, uygulama ve istekleri yerine getirme gibi çeşitli şekillerde açıklanabileceğini belirtmiştir (Rogers ve Sawyers, 1992: s.7). Aynı araştırmacılar, “Oyun, muhtemelen insanın işlevlerinin tümünün içerildiği, dengelendiği ve görünür kılındığı tek davranıştır. (Rogers ve Sawyers, 1992: s.7)” diyerek oyun kavramını tüm insanlık için ortaklaştırmıştır. “Oyun, dünyaya uyum sağlamamızı ve yeni öğrenme yaşantıları yaratmamızı sağlayan gereksinimimizdir. (Elkind, 2011: s.1)” şeklindeki tanımıyla Elkind de insanlığın oyuna olan gereksinimi konusunda Rogers ve Sawyers ile örtüşmektedir.

Oyun terapisi alanında önemli çalışmaları olan Winnicott’a göre oyun oynamak, yapmaktır (Winnicott, 1998: s.61). Bu tanım, dram ile oyun kavramını doğrudan aynı kavram havuzuna alması bakımından ayrıca önemlidir. May (2012) içinse oyun oynamak, kaygının geçici olarak parantez içine alındığı bir karşılaşma olarak tanımlanabilir (May, 2012: s.107).

Axline (1989), oyun kavramını bir sağaltım aracı olarak ele almış ve şu şekilde açıklamıştır:

Oyun, kendini ifade etmenin doğal bir aracı olduğu için, çocuk, oyun oynarken gerilim, hayal kırıklığı, güvensizlik, saldırganlık, korku, karmaşa, şaşkınlık esnasında oluşan birikmiş duygularını yansıtmaya imkânı bulur. Bu duyguları sergilemek, onları yüzeye çıkarmaya, açığa çıkarma, yüz yüze gelmeye kontrol etmeyi öğrenmeye yahut onlardan vazgeçmeye imkân verir (Axline, 1989: s.15).

Oyunun tarihî seyirde ilerleyiş biçimi, kavramın yüklendiği sorumluluğu göstermesi bakımından önemlidir.

Huizinga, oyunun karakteristik özelliklerini şöyle belirlemiştir:

- Oyun, gönüllülüktür.
- Oyun, sıradan yahut gerçek hayat demek değildir.
- Oyun, kendisine sınırları belli ve özel bir alan çizer.
- Oyunun kuralı, kendi kuralını yaratmasıdır.
- Oyun, kendisini belirli bir gizlilik içinde tutma arzusundadır (Frost, Wortham ve Reifel, 2001: s.24)

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren çocuklukta oyun iş ayrımının kısmen çöküşüne tanık olunmuştur. Çocukların oyunu, işe benzer bir nitelik kazanmış, okul çalışması çocuklara oyun aracılığıyla sunulur olmuştur (Onur, 2005: s.36). 21. yüzyıl itibarıyla ise oyun için genel geçer kurallar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Oyun, bir süreç olarak kabul edilmelidir. Her zaman bir çıktısı olması şart değildir, fakat katılımcı istekliyse bu gerçekleşebilir.
- Oyun, yetişkin ve çocuklar için gereklidir.
- Oyun, çalışmanın zıttı demek değildir. Her ikisi de yaşamın birer parçasıdır.
- Oyun daima çevre, ortamda bulunan materyal yahut bağlam tarafından yapılandırılır.
- Keşif ve araştırma, okul ortamında muhtemelen öğretmen tarafından yönlendirilecek olan daha zorlu oyun çeşitlerine bir hazırlıktır.
- Uygun bir şekilde yönlendirilen oyunlar çocuğun beceri gelişimini olumlu yönde geliştirecektir.

Oyuna yönelik idealize edilme anlayışının 20. yüzyıldan itibaren belirginleştiğini söylemek, yukarıdaki alıntıdan hareketle mümkündür. Bununla birlikte oyun; sanayi, endüstri ve bilgi çağında şekil değiştirmiş, yerini bireysel ve teknolojik oyunlara bırakmıştır. Ulusal Spor Malzemeleri Birliği ve Amerikan Spor Verileri çalışmalarına göre, bir çocuğun olağan bir gün içinde bisiklete binmek yerine altı kez daha fazla oyun oynaması olasılığı vardır (Cauchon, 2005; akt. Elkind, 2011: s.48). Burada ele alınan oyun kavramının, Antik Yunan'dan Modern Çağa dek gelen kapsamından uzaklaştığını ve bilgisayar oyunlarını işaret ettiğini söylemekte fayda vardır. Dolayısıyla oyun, 20.

yüzyıldan bu yana Schillertarafından yapılan tanıtımda yer alan “yaratıcılık” unsurundan uzaklaşma tehlikesiyle karşı karşıyadır (Uysal, 2014).

3.2.Oyun Türleri

Elkind (2011)’e göre çocuklar, dört temel oyun türü yoluyla öğrenme yaşantılarını yaratırlar:

- Ustalık oyunu
- Yaratıcı oyun
- Yakınlık oyunu
- Terapötik oyun

Ustalık oyunu, çocukların yeni kavramları ve becerileri kazanmalarını sağlar. Yaratıcı oyun, çocuğun kavramları ve becerileri kazandıktan sonra çeşitlemeler üretmesiyle ortaya çıkar. Yakınlık oyunu, çocuğun akran ilişkileri dünyasına kabulünü başlatır. Terapötik oyun, çocuğa stresli yaşam olaylarıyla başa çıkabilmesi için stratejiler kazandırır (Elkind, 2011: s.147).

Elkind’in sınıflama kriterinde ana noktanın işlevsellik olduğu görülmektedir. Boratav ise oyunları şu şekilde sınıflamaktadır:

- Sadece çocuklara özgü oyunlar
- Talih, kumar, fal, niyet oyunları
- Beceri ve güç oyunları
- Zekâ oyunları
- Katışimli oyunlar (Boratav, 1973: s.289).

Boratav’ın sınıflaması, materyal ve yaş gruplarına yönelik ilgileri gözeterak yapılmış bir sınıflamadır. Özbakır ise, sınıflamalarda ebe merkezli bir sıralama izlenebileceğinin önemine işaret etmektedir (Özbakır, 2009: s.38).

Poyraz (1999), oyun çeşitlerini şöyle sınıflamaktadır:

- Öz yapılarına göre oyun çeşitleri
- Oynandığı yere göre oyun çeşitleri
- Araçsız, araçta, araçla oynanan oyun çeşitleri (Oruç, 2013, s. 22)

Mitchell ve Mason (1948), oyunları sınıflandırmada katılımcı sayısını dikkate alarak oyunları karşılaşmalı ve karşılaşmasız oyunlar olarak sınıflamaktadır. Güneş (2003) ise oyunları aşağıdaki gibi gruplandırır.

- Öğrenmeyi kolaylaştıran oyunlar
- Sınıf ve salon oyunları
- Bahçe oyunları
- Topla oynanan oyunlar (Güneş, 2003: s.105).

Güneş'in sınıflamasında ise materyal ve bilişsel katkının gözetildiği görülmektedir. Bir başka sınıflamaya göre oyunlar şu şekilde sınıflandırılabilir:

- Fiziksel Oyun (Legolar, müzik enstrümanları, dans, tırmanma)
- Entelektüel Oyun (Hikâye dinleme/anlatma, drama, sayı oyunları, boyama, tasarlama, çizme)
- Sosyo/Duyusal Oyun (Kelime/sayı oyunları, rol alma oyunları) (Moyle, 1992: s.12-13).

3.3.Eğitsel Oyun

Oyun, Antik Yunan'dan bu yana felsefi söylemlerin bir parçası olmuştur. Platon, Sokrates, Aristo ve Xenofanes, insan duygu ve düşüncesini anlayabilmek için oyunun anlamını kendi bakış açılarından hareketle açıklamışlardır (Spariosu, 1989'dan akt: Frost, Wortham ve Reifel, 2001, s.7'den akt: Uysal, 2014).

John Locke, 1693 yılında yazmış olduğu Eğitime Yönelik Bazı Düşünceler isimli eserinde oyunun çocukluk yaşamında önemli bir yere sahip olduğuna değinmektedir. Kant, oyunun bilginin izini sürmeye yardımcı olacağını ve oyunun sanat ve ahlakın temeli olduğunu söylemektedir (Frost, Wortham ve Reifel, 2001, s. 9-10). Ficker (1940)'a göre rasyonalizmin kuvvetini ilk olarak kuran ve yeni bir inkişaf yolunu serbest hâle koyan Kant için (Ficker, 1940, s.18) oyun, bütün ve uyumlu bir faaliyettir (Güneş, 2003, s.1). Fenelon ise "Bütün öğretim, oyun ve eğlenceye dayanmalıdır. (Güneş, 2003, s.2)." diyerek oyun

hakkındaki görüşlerini klasizmin didaktik ve idealist yapısıyla birleştirmiştir (Akt. Uysal, 2014).

Uysal (2014)'a göre oyunları süreç ve sonuç açısından değerlendirmek, böylece eğitsel ve dramatik oyun olarak nitelendirmek de mümkündür.

Eğitsel oyunlar; eğitsel kazanım temelli oyunların çoğunu kapsamaktadır. Bu kazanımlar; belirli bir alt disipline yönelik olabileceği gibi bireyden beklenen temel yeterliliklere de işaret edebilir. Eğitsel oyunlar; dramatik bir çatışma anı, yani gerilim üzerine kuruludur. Bu çatışma anı, kazanmak ve kaybetmek olarak adlandırılır. Kelime oyunları, grup oyunları, yarış oyunları içerdiği kazanım dolayısıyla eğitsel oyun başlığı altında ele alınır.

Eğitsel oyunları kurallar çerçevesinde kazanıma yönelik yapılabilirlik içeren oyun olarak tanımlamak mümkündür. Kelime oyunları, kafiyeli kelimeler bulma, resimden hareketle kelimeyi tahmin etme, yasak kelimeler olmaksızın amaçlanan kelimeyi anlatma, eş ve zıt anlam kelimeleri temel alan oyunlar, karışık harflerden anlamlı kelime oluşturma oyunları, dil eğitiminde sıklıkla kullanılan eğitsel oyunlara örnek olarak gösterilebilir (Uysal, 2014).

Yapılabilirlik temelli oyunlar, bireye yardımcı olabilecek niteliktedirler: “Çocuklar, bilgisayarın nasıl çalıştığını hiçbir zaman anlamadan, bilgisayar becerilerini öğrenirler. Buna karşılık, kristal bir radyo inşa etmiş bir çocuk, onun nasıl kullanılacağını bildiği gibi, nasıl çalıştığını da bilir (Elkind, 2011, s.55).

Dolayısıyla eğitsel oyunlar; bilişsel, duyuşsal yahut psikomotor kazanımlardan herhangi birine ya da birkaçına birden hitap edebilecek şekilde tasarlanabilirler. Uygulamalı oyunun gerekliliğinin farkına şimdi yükseköğretim de varmıştır. Stanford Üniversitesi Mimarlık Fakültesi'nde öğretim programlarının bir parçası olarak öğrencilerden montaj takımlarıyla oynamaları istenmektedir (Elkind, 2011, s.56).

Eğitsel oyunların temel hedefler şöyle sıralanabilir; Eğlenerek Öğrenme, Problem Çözme, Kritik Düşünme, Kavram Öğretimi, Strateji Geliştirme ve Olgunlaşma (Özen, 2013, s.14).

Eğitsel oyunların kolaylaştırıcı ve ilişkilendirici işlevlerinden hareketle bu çalışma vasıtasıyla Irak'ta öğrenim gören Türkmenlere yapım eklerinin öğretiminde yeni ve işlevsel bir model ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilginin pekiştirilmesini ve tekrar edilmesini sağlayan eğlendirici ve aynı zamanda öğretici etkinliklerin genel adıdır. Eğitimde eğitsel oyunlar kullanılırken sınıf ortamında ve belli hedeflere yönelik olarak uygulanmalıdır. Eğitsel oyunlar ile derste öğretilmesi gereken konular daha ilgi çekici hale getirilebilir. Bu da eğitim öğretimin amaçlarına ulaşması için gerekli temel öge olan güdüye yönelik bir eylemdir. Derse ilgi göstermeyen öğrencilerin bile katılımını sağlayan etkinlikler olarak ta tanımlanabilir.

Eğitsel oyunlar; kazanım temelli oyunların çoğunu kapsamaktadırlar. Bu kazanımlar; belirli bir alt disipline yönelik olabileceği gibi bireyden beklenen temel yeterliliklere de işaret edebilir. Eğitsel oyunlar; dramatik bir çatışma anı, yani gerilim üzerine kuruludur. Bu çatışma anı, kazanmak ve kaybetmek olarak adlandırılır. Kelime oyunları, grup oyunları, yarış oyunları içerdiği kazanım dolayısıyla eğitsel oyun başlığı altında ele alınır.

Eğitsel oyunları kurallar çerçevesinde kazanıma yönelik yapılabilirlik içeren oyun olarak tanımlamak mümkündür. Kelime oyunları, kafiyeli kelimeler bulma, resimden hareketle kelimeyi tahmin etme, yasak kelimeler olmaksızın amaçlanan kelimeyi anlatma, eş ve zıt anlam kelimeleri temel alan oyunlar, karışık harflerden anlamlı kelime oluşturma oyunları, dil eğitiminde sıklıkla kullanılan eğitsel oyunlara örnek olarak gösterilebilir.

Yapılabilirlik temelli oyunlar, bireye yardımcı olabilecek niteliktedirler: “Çocuklar, bilgisayarın nasıl çalıştığını hiçbir zaman anlamadan, bilgisayar becerilerini öğrenirler. Buna karşılık, kristal bir radyo inşa etmiş bir çocuk, onun nasıl kullanılacağını bildiği gibi, nasıl çalıştığını da bilir. (Elkind, 2011: s.55)” Baltacıoğlu, bu tarz etkinlikleri **inisiasyon faaliyetleri** olarak adlandırmıştır:

Bu çalışmalar yapılırken öğretmen dikkatli davranmalı ve etkinliğe ait planı önceden hazırlamalıdır. Öğrenciler arasında görev dağılımını bu plana göre yapmalı ve öğrenciler arasında huzursuzluğa sebep olacak görev dağılımlarından kaçınılmalıdır.

Eğitsel oyunlar öğrencilerin bilişsel düzeyine uygun, bütün öğrencilerin rahatça anlayıp etkin katılımlarını sağlayacak düzeyde basit, kolay ve gerçekten ilginç olmalıdır. Bu nedenle seçilen oyunlar öğrencilerin farklı düzey ve yeteneklerine uyarlanabilecek bir esneklikte olmalıdır.

Öğretmen her oyuna bir ders saatinin beş ya da on dakikasını ayırmalı ve genellikle bu etkinliklere dersin ortasında ya da sonunda yer vermelidir. Böylece sınıf ortamında uzun süre anlatım yöntemiyle gerçekleştirilecek öğretime ara verip öğrencilerin dikkatlerinin dağılması engellenmiş olur. Bu oyunlarda amaç, dilin kurallarından çok kullanımının önemli olduğunu vurgulamak ve yapılan oyun etkinliği ile öğretimin pekiştirilmesini sağlamak olmalıdır.

Türkçe derslerinde gerçek vesilelerle yaptırılacak ufak yazı kompozisyonları, marangozlukta diş açmak, bahçıvanlıkta toprak bellemek, arıcılıkta fenni kümes kurmak.. Bunlar hep ana faaliyetlerdir. Çocuğun daha geniş ve daha sosyal faaliyetlere hazırlamak için yeticidir (Baltacıoğlu, 1938: s.27).

Dolayısıyla eğitsel oyunlar; bilişsel, duyuşsal yahut psikomotor kazanımlardan herhangi birine ya da birkaçına birden hitap edebilecek şekilde tasarlanabilirler.

Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Eğitsel Oyunlar, ortaöğretim düzeyi için seçmeli ders olarak kabul edilmiştir. Derse ait öğretim programında dersin amacı şu şekilde belirtilmiştir:

Eğitsel oyunlar dersinin amacı; öğrencilerin, çocuğun psikomotor, zihinsel, duyuşsal,psiko-sosyal gelişimi açısından oyunun öneminin farkına varmalarını sağlamak, eğitsel amaca yönelik oyun seçme becerisi kazandırmaktır (MEB, 2006b: s.9)

İletişim ve eğitim fakülteleri bünyesindeki çeşitli ana bilim dallarında Eğitsel Oyunlar, uygulamalı bir seçmeli ders olarak yer almaktadır. Eğitsel oyunların etki alanının genişlemesi, kendi içinde çeşitlemelere gitmesini sağlamıştır. Devam eden başlıklarda bu çeşitlemelere yer verilmiştir (Uysal, 2014).

3.4.Bilgisayar Oyunları

Eğitsel bilgisayar oyunları, bilgisayar oyunlarının motive edici ve eğlendirici özelliklerini barındırmaktadır ve öğretimsel ya da eğitsel amaçlı olarak diğer öğretim yöntemlerinin alternatifi, tamamlayıcısı ve zenginleştiricisi olarak kullanılabilirler (Çankaya ve Karamete, 2008: s.117).

İçlerinde askeriye ve eğitim sektörünün de yer aldığı birçok kurum, oyunları eğitim amaçlı kullanmaya başladığı için yaratıcılığı oyun vasıtasıyla beslemek toplumsal açıdan çok yararlı sonuçlar sağlayabilecek durumdadır (Hutton ve Sundar, 2010: s.301). Gelişen yapay zekâ uygulamaları ve bilgisayar destekli öğretim projeleri vasıtasıyla eğitsel bilgisayar oyunları, literatürde sıklıkla rastlanan bir kavram hâline gelmiştir. Eğitsel bilgisayar oyunlarının bireyselliği ve teknoloji temelli olması, hedef kitle için tercih edilebilir unsurlardır. Bilgisayar oyunları kapsamına video oyunları da dâhil edilmekte, bu durum kavramın etki alanının kontrol edilebilirliğini zorlaştırmaktadır:

Bir ders programının içeriğiyle ilişkilendirilmiş bilgisayar oyunları dışında bu oyunları oynayarak kazandığımız becerilerin hergünkü pratik ve akademik becerilere aktarılması çok sınırlı görünmektedir. Yine de çapraz bulmacalarda olduğu gibi, bu oyunlar çocukların etkin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmekte ve böylece zihinsel egzersiz sağlamaktadır. Bu oyunlar, tamamen eğlendirici televizyon programlarına ve videolara yeglenebilir. Bu oyunları oynamak, çocuğun ikon okuryazarlığına ve her tür elektronik medya yetkinliğine katkıda bulunabilir (Elkind, 2011: s.89).

Eğitsel bilgisayar oyunlarının bir diğer görünüşü, yaygın olarak kullanılan simülasyonlardır. Simülasyon, bir durumun olası tehlikeli durumların kontrol edildiği bir ortamda yeniden canlandırılmasıdır. Simülasyon, her seviyedeki ve yaştaki öğrenciye uygulanabilir. Simülasyonun eğitim ortamında kullanılmasının yararları, Kincaid ve Westerlundtarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Gelişen yapay zekâ ve simülasyon teknikleri de hesaba katıldığında bilgisayar oyunlarının eğitsel oyunların büyük bir kısmını yakın zamanda kapsayacağı düşünülmektedir (Uysal, 2014).

3.5.Nesne Oyunları

Nesne oyunları, genellikle grup oyunları olarak bilinen ve materyal temelli oyunlardır. Oyuncak kelimesinin ilk olarak “oyunçak” biçimiyle Seyf-i Sarayı’nın Gülistan Tercümesi’nde geçmesi, nesne oyunlarının geçmişi hakkında bilgi vermektedir. Oyunun tarihi gelişimini ele alan daha önceki başlıklarda yer alan X. Alfonso’ya atfedilen “Book of Games” isimli eserde yer alan oyunların da nesne temelli olduğu görülmektedir. İple,

topla, tahtayla, kâğıt ve kalem gibi yardımcı birer nesneyle oynanan oyunlar bu kapsamda ele alınabilir. İp atlama, seksek, yakar top, istop, SOS, amiral battı, isim-şehir-bitki oyunu nesne oyunlarına birer örnek teşkil etmektedir.

Nesne oyunlarının beceri öğretiminde sıklıkla tercih edilmesinin sebepleri de literatürde açıklanmaktadır. Segalen (1994), bilye oyununun yanıltıcı basitliği altında nasıl bir para sistemi, hukuksal kurallar, toplumsal hiyerarşi, risk anlayışı, saygınlık kazanma, yardımlaşma, karşılıklı ilişkiler kurma düzeni olduğunu belirtmektedir (Akt. Onur, 2005: 19).

Özellikle gruplaşmanın yoğunlaştığı 12-14 yaş grubu öğrencilerinde nesne oyunlarına yönelimin fazlaca olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, nesne oyunları, kurallarını beraberinde getirir ve esneklik sağlamaz. Dolayısıyla yaratıcılık ve nesne oyunları ilişkisi, üzerinde çalışılması gereken önemli konulardandır (Uysal, 2014).

3.6.Algı Oyunları

20. yüzyılda yaşamış olan varoluşçu filozof ve yazar Nikos Kazançakis, yaşam amacını beş duyuyu hâkim kılmak olarak açıklamaktadır (Kazançakis, 1971). Bu sebeple duyu ve algı oyunları, eğitsel oyunlar başlığı altında büyük öneme sahiptir. Duyu ve algı oyunları, birden çok duyunun harekete geçirildiği oyunlardır. Genellikle duyu aktarımına dayanmakta ve duyu gelişimini sağlamayı amaçlamaktadırlar. Saklambaç, köşe kapmaca, hırsız-polis, körebe, yağ satarım bal satarım oyunları örnek olarak verilebilir (Uysal, 2014).

3.7.Dramatik Oyun

Dramatik oyun kavramı, terminolojisi itibarıyla tiyatral bir geçmişe sahip gibi görünse de esasında, rol oynama temelli çocuk oyunlarına dayanmaktadır. Çoruh'un "Okullarda Dramatizasyon" isimli eserinde dramatik oyuna yönelik şu ifadeler yer almaktadır:

1331 yılında Maarif Nezareti tarafından neşredilen (Mektep Temsillerinin Tedrisi)nde, temel hususun çocuklarda müşahade olunan insiyakat kısmında: "Çocuklar bir araya geldikleri ve yeri müsait buldukları zaman birtakım içtimai oyunlar oynarlar. Aktarlık,

misafirlik, bakkallık, bebek... bu oyunların meşhurlarındandır. Çocukların bu gibi taklidî ve içtimai oyunlara muhabbetleri tamamiyle fitri ve insiyakidir. Çocuk, bu oyunlar vasıtasıyla bir haz ve neşe duyar.” (Çoruh, 1943: s.7)

Çoruh, burada tanım olarak dramatik kavramına yer vermese de müşahede ve taklit kavramları, dramatik oyuna işaret etmektedir. Baymur da dramatik oyunları ele alırken taklit ögesine yer verir:

Tedrisatın çocuğa göre şekillenmesi ve irade terbiyesine hizmet edebilmesi için taklidi mahiyette dramatik veya mimik ifadeye yer verilmelidir. Taklit temayülü, çocuk ruhunun en tabii ve en esaslı bir vasfıdır. Bunu tahkik için çocukların oyunlarına dikkat etmek kâfidir. Bu oyunlarda her hatıra gelebilecek şey, taklit olunur. Çocuk; baba, anne, satıcı, beygir, süvari, tren, otomobil, şoför... olur. (Bu taklitlerin fikrî terbiye için büyük bir değeri vardır. Bunları ve bunların tekerrürü sayesinde tasavvurlar zihinde kuvvetle yerleşir.) Her taklidî hareket, fevkalade bir irade faaliyetini icabettirir. Çünkü oynanan rol, çocuğun kendisini muayyen bir şey yerine koymasını ve bütün hareketlerine, buna nazaran istikamet vermesini talep eder. Bu tarzda bir ifadenin, seyredenler ve dinleyenler üzerindeki tesiri o nisbette ziyadededir (Baymur; Akt. Çoruh, 1943: s.15).

Maley ve Duff, dramatik etkinliği dil öğretimi esnasında sınıfın bir parçası olarak kendi kişisel görüşlerini işin içine katma fırsatı yakaladığı bir materyal yaratma süreci olarak tanımlar. Bu etkinlikler, her insanda bulunan taklit, mimik ve kendini jestlerle anlatma gibi doğal yeterliliklere dikkat çeker.

Oruç (2013)’a göre dramatik oyun, daha çok çocukların keşfettikleri ve çevrelerindeki tüm karakterleri ve hareketleri taklit ettikleri özgür bir ortamda oynanan oyundur (Oruç, 2013: s.29). Taklidin temelinde gözlem yer aldığı düşünülürse tanıma gözlem unsurunu da eklemek doğru olacaktır.

Moyles ise dramatik oyunu “-miş gibi yapma” oyunu olarak tanımlar. -miş gibi yapma oyunları, çocuklara sadece o an ne olduklarını canlandırmaya başlama imkânı vermez, aynı zamanda dil ve öğretim için gerçek ve hayali deneyimlerini de kullanma fırsatı verir. (Moyles, 1991: 48). Moyles’in tanımlamasından hareketle tiyatrodaki bir teknik olarak kullanılan, özellikle Stanislavski oyunculuğunda büyük yeri olan “öyleymiş gibi yapma tekniği”ni dramatik oyuna dayandırmak mümkündür.

And da dramatik oyunları kendi arasında gruplandırma yoluna giderek şu gruplara ulaşmıştır: Ölüp dirilme, kız kaçırma, ölüp dirilme ve kız kaçırma, günlük yaşamdan sahneler, esnafılık benzerleri, tarımsal oyunlar, çoban oyunları, hayvan benzetmeleri, efsane ve masallardan oyunlar, şaka ve dilsiz oyunları, kukla oyunu (And, 2007: s.61).

Dramatik oyunda tespit edilmiş kurallar, belirli teknikler, açık metodlar yoktur; sadece çocuklara faydalı ve verimli faaliyet hazırlayan birbirine bağlı bir yığın olay vardır.

Dramatik oyunlar, terbiyecinin işini kolaylaştırır. Onu çözülmesi gereken psikolojik problemlere götürür (Ediskun, 1958: s.3).

Dramatik oyun, eğitim alanında olduğu gibi psikoloji alanında da yer almakta ve çeşitli isimler almaktadır. Burada dramatik oyun kapsamında sosyodramatik ve terapötik oyuna yer verilecektir (Uysal, 2014).

3.7.1.Sosyo-dramatik Oyun

Sosyo-dramatik oyun, bireyin sosyal hayat içerisinde yer alan bir çatışma noktasını sosyal gözlemlerden hareketle edindiği bir rolü benimseyerek grupla birlikte canlandırmasıdır. Belirlenen sosyal çatışma noktası, bireyin bulunduğu fiziki ortam ve bireyin yeterliliklerine göre değişiklik gösterebilir.

İsraili psikolog Sara Smilansky, 1970 ve 1980’lerde sosyo-dramatik oyunun olumlu zihinsel ve toplumsal gelişimi hızlandırma gücünü gösteren birçok çalışma yürütmüştür. Smilansky, sosyo-dramatik oyunun aşağıdaki dört ögeyi içerdiğini açıklamıştır:

- Çocuk, -mış gibi yapacağı gerçeği üstlenir.
- Çocuk, nesneleri oyun için gerekli eşyalara dönüştürmek için -mış gibi yapmaktan yararlanır.
- Eylemlerin ve durumların yerine zaman zaman sözel ünlem ve tanımlamalar kullanılır.
- Oyun senaryoları en az on dakika sürer (Elkind, 2011: s.280).

Sosyo-dramatik oyun, çocuğun ilerideki okul başarısını etkileyecek duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişimi uyaran kaynakları harekete geçirir. Tarih, coğrafya ve edebiyat

konularının hepsi zihinde canlandırılır. Bu kavramsal yapılandırmalar, hiçbir zaman çocuk tarafından doğrudan deneyimlenmez (Smilansky, 1990; akt: Elkind, 2011: s.281). Böylece çocuk; hayal gücü, pratik düşünme ve problem çözme becerisini dil edinim becerisiyle eşlenik bir biçimde geliştirme imkânı bulur.

Sosyo-dramatik oyunun temeli çocukların yarattıkları dramatik oyunlara dayanmaktadır; fakat sosyo-dramatik oyun sürecinin oluşması için çocuk, tek başına yeterli değildir. Bu bakımdan sosyo-dramatik oyun, bir uzman yönlendirmesine ihtiyaç duyulan bir sağıltım oyunu türüdür (Uysal, 2014).

3.7.2.Terapötik Oyun

Oyun kavramı; çocuk edebiyatı, psikolojisi ve gelişimine ait olan bir kavram olmaktan öteye giderek günümüzde çeşitli disiplinlerde sağıltım ve eğitim amaçlı kullanılmaktadır. Oyun terapisi, problemlı çocukların kendilerine yardım etmesine yardımcı olmak (Axline, 1989: s.8) şeklinde tanımlanan bir alt disiplindir. Psikanalizden eğitime dek çeşitli alanlarda kullanılan oyun, farklı sınıflamalara tabi olsa da ana yapısı daima sağıltım ve eğitim olmuştur.

Terapötik oyun, bir oyun terapisti kontrolünde gerçekleştirilen ve bireyin kendini rahatça ifade etmesine olanak sağılayan destekleyici bir tedavi tekniğidir. Terapötik oyun, alanında uzman bir terapist tarafından gerçekleştirilmelidir. Oyun terapistinin oyun esnasında bağılı olmakla yükümlü olduğı ilkeler, aşağıda sıralanmıştır.

1. Terapist, çocukla olabildiğince kısa bir zamanda sıcak ve dostane bir ilişki geliştirmelidir.
2. Terapist, çocuğı olduğı gibi kabul etmelidir.
3. Terapist, çocuğun duygularını açıklayabilmesi için olabildiğinde hoşgörölü bir ortam hazırlamalıdır.
4. Terapist, çocuğun açıkladığı duygularına ve çocuğun içgöröleri hakkında bilgi verebilecek duyguların yansımalarına karşı daima alarında olmalıdır.
5. Terapist, fırsat verildiğı takdirde çocuğun kendi problemlerini çözebilme yetisine olan derin saygısını sürdürmelidir. Seçim ve değışiklik yapma hakkı, daima çocuğa aittir.

6. Herhangi bir durumda terapist, çocuğun eylem yahut konuşmalarının içinde doğrudan müdahil olmaz. Çocuk, yolu çizer, terapist izler.
7. Terapist terapi süresince aceleci olmamalıdır. Bu, aşamalı bir süreçtir ve böylece terapist tarafından da kabul edilmiştir.
8. Terapist, sadece gerekli olduğunda dünya gerçekleriyle terapiyi ilişkilendirmekte ve bu ilişki içerisinde çocuğun kendi sorumluluğunun farkına varması amacıyla sınırlar koymalıdır (Axline, 1989: s.69-70).

Oyun terapisinin, diğer adıyla terapötik oyunda oyun yönlendiricisinin eğitsel kimliğinin yanı sıra sosyo-dramatik oyunda olduğu gibi psikolojik sorumluluk da üstlendiği bilinmelidir (Uysal, 2014).

3.7.3. Psikodramatik Oyun

Psikodramatik oyun kavramının yaratıcısı olan Moreno'ya göre psikodrama, gerçeğin dramatizasyonla yeniden keşfedilmesidir (Altınay, 2009: s.13). Psikodrama, bugün, psikoterapi alanında sıklıkla kullanılan bir teknik olarak bilinmektedir. Psikodrama, insandaki üç temel özelliğe dikkat çeker. Bunlar eylem, yaratıcılık ve spontanlıktır (Altınay, 2009: s.20).

Bir psikodrama oturumu, ısınma, oyun ve görüşme aşamalarından oluşmaktadır. Aşamalandırılması bakımından psikodramayı yaratıcı dramının temel alındığı bir yaklaşım olarak inceleyen kaynaklar, literatürde mevcuttur. Psikodramatik oyunun temelini gözlem ve taklitten aldığı gerçeğinden hareketle bu araştırmada psikodrama, dramatik oyun üst başlığında alınmıştır (Uysal, 2014).

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli ile evren ve örneklemle ilgili bilgilere, verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

4.1.Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem ekseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu modelde tarafsız atama yöntemiyle (random) iki grup oluşturulup bunlardan biri deney grubu, diğeri de kontrol grubu olarak kabul edilmiştir.

Verilerin yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan “karma yöntem” kullanılmıştır. Gerçek deneme modellerinin ortak özellikleri, birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama (örnekleme) ile oluşturulmasıdır. Böylece her araştırmada en az bir deney bir de kontrol grubu bulunur. Ön test son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2009, s.97). Her iki gruba da deney öncesi ve sonrası ölçme işlemi yapılmıştır. Katılımcıların ön test başarıları, Yapım Ekleri Ön Testi ile belirlendikten sonra eğitim süreçleri eğitsel oyun temelli model yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler aracılığıyla aynı konular işlenmiş ve buradan çıkan ölçme sonuçları değerlendirilmiştir.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğam ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39). Nitel araştırma, genellenebilir sonuçlar üretme çabası içinde değildir ve özellikle sayısal genelleme nitel araştırmanın önemini ve geçerliğini saptamada önemli bir ölçüt değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.43). Nitel araştırmacı, bizzat alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan, anda kazandığı bakış açısını ve deneyimleri, toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.43).

Tablo 2. *Sistem yaklaşımına göre program geliştirme modeli*

Aşama	İşlem
Problemin tanımı	Amacın belirlenmesi
	Komisyon üyelerinin seçimi
Gelişme	Amaçların davranışa dönüştürülmesi
	Uygun ders planlarının yazılması
	Öğretim materyallerinin geliştirilmesi
	Öğrenme ortamının desenlenmesi
Değerlendirme	Sonuçların değerlendirilmesi
	Sürekli dönüt sağlanması

Kaynak:(Wulf ve Schave; Akt. Demirel, 2010, s.56)

Birinci aşamada problemin tanımlanması yapılmakta, seçilen komisyon üyelerinin belirlediği ihtiyaçlar ile program içeriği arasındaki ilişki önemli görülmekte ve ihtiyaçların ne olduğu açık bir şekilde ortaya konulmamış olmasına karşın ihtiyaç değerlendirmesi yapılmaktadır.

Modelin ikinci aşaması olan gelişme bölümünde, program geliştirme sürecinde gerekli görülen altı boyut ele alınmaktadır. Öncelikle ne öğretilim sorusuna cevap aranarak program içeriği belirlenmekte, bunun için de dört farklı yaklaşımın izlenmesi

önerilmektedir. A. Araştırma yapma b Uzman kanısını alma c Komisyon üyelerinin görüşlerini belirleme d İhtiyaç değerlendirmesi yapma yaklaşımlarıdır.

Modelin son aşamasında değerlendirme ve dönüt sistemi üzerinde durulmaktadır. Değerlendirme, öğrenme durumlarına göre farklı şekillerde yapılmakta, dönüt sistemine program geliştirme sürecinin her aşamasında yer verilmekte, ancak ağırlık daha çok değerlendirme boyutunda olmaktadır (Demirel, 2010, s.56).

Tablo 3.Karma yöntem aşamaları

	Ön Test	Süreç	Son test
Deney	- Öğrenci Bilgi Formu - Yapım Eklerini Değerlendirme Formu	Yapım Eklerinin Becerilerinin Geliştirmesine Yönelik Eğitsel Oyun Teknikleriyle Sınıfta Uygulaması	- Yapım Eklerini Değerlendirme Formu - Raportör Günlüğü
Kontrol	- Öğrenci Bilgi Formu - Yapım Eklerini Değerlendirme Formu	Klasik Temelli Temelli Ders İşleniş Planı	- Yapım Eklerini Değerlendirme Formu - Raportör Günlüğü

4.2.Evren ve Örneklem

Nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda olduğu gibi sayıca fazla bir örneklemin olması şart değildir. Mülakat, projektif teknikler ya da ölçümü çok zaman alan teknikler

kullanıldığında küçük örneklem tercih edilir ve daha uygundur (Balcı, 2007, s.95). Genel kural olarak korelasyon çalışmalarında en az 30 kişinin, deneysel araştırmalarda her grupta en az 15 birimin bulunması istenir (Balcı, 2007, s.91).

Bu araştırmanın evreni, Kerkük şehrindeki Kerkük Üniversitesinde eğitim görmekte olan öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise evreni temsil edecek şekilde Kerkük'te bulunan Kerkük Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğrencileridir.

4.3.Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında aşağıdaki ölçme araçlarından yararlanılmıştır.

1. Sosyo-demografik Veri Formu
2. Yapım Eklerinin Ölçülmesine Dair Ön Test
3. Yapım Ekleri Temelli Eğitsel Oyun Atölye Model Önerisi
4. Yapım Eklerinin Ölçülmesine Dair Son Test
5. Raportör Görüşmeleri

Nitel araştırmada en önemli amaçlardan biri araştırmaya dâhil edilen bireylerin algılarının ve deneyimlerinin ortaya konmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.45). Bu çalışmanın nicel verileri “Yapım Eklerinin Değerlendirme Formu” ile elde edilmiştir. Nitel veriler ise model uygulayıcısı, Kerkük Üniversitesi Öğretim Görevlisi ve Dekan Yardımcısı Nihad Ashoor tarafından tutulan raportör günlüğü kayıtları vasıtasıyla toplanmıştır.

4.4.Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesi aşamasında Karma Yöntem aşamalarına uygun biçimde, nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 21.0 programı kullanılarak bulgu ve yorumlara ulaşılmıştır. Raportör günlüğü ise nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine tabi tutulmuştur.

V. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin 34'ü deney grubu 34'ü kontrol grubu olmak üzere 68 kişidir. Kontrol grubuna ve deney grubuna ayrı ayrı ön test ve son test yapılmıştır. Araştırmaya katılan deneklerin değişkenlere göre normal dağılım göstermemesi sebebiyle bazı analizlerde T testi uygulanamamıştır. Alt problemlere ilişkin karşılaştırmalar ve ilişkiler ortaya konmak amacıyla Ki-Kare test istatistiği kullanılmıştır. Ancak yine değişkenlerin homojen dağılmaması ve normal dağılım göstermemesi sebebiyle ilişki olmasına rağmen anlamlı olmayan bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bunlarla birlikte değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4. Katılımcılara ait cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	n	%
Erkek	17	25
Kız	51	75
Toplam	68	100

Tablo 4. incelendiğinde çalışmaya katılan 68 öğrenciden 17'sinin (%25) erkek, 51'inin (%75) kız olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol grubunun birlikte ele alındığı bu istatistiğin kız öğrenci ağırlıklı sonuç vermesi, Kerkük Üniversitesine hâkim genel cinsiyet dağılımıyla örtüşmekte ve evreni yansıtmaktadır.

Araştırmada ulaşılması amaçlanan ikinci sosyodemografik veri, katılımcıların sosyal dil tercihleri olmuş ve katılımcılara “Arkadaşlarınızla hangi dilde iletişim kurmayı tercih ediyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen sonuçlar, Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Arkadaş Ortamında Kullanılan Dile İlişkin Veriler*

Arkadaşlarla konuşurken kullanılan dil	n	%
Arapça	4	5,9
Türkmençe	62	91,2
Diğer	2	2,9
Toplam	68	100

Tablo 5. incelendiğinde çalışmaya katılan 68 öğrenci arkadaş ortamında konuşurken genelde 62 kişi (%91,2) Türkmençe dilini kullanmaktadırlar. 4 kişi (%5,9) Arapça, 2 kişi de diğer dilleri kullanmaktadır. Bu dağılım, bölgedeki dilsel kozmopolitliği de yansıtmaları bakımından önemlidir.

Araştırmada ulaşılması amaçlanan üçüncü sosyodemografik veri, katılımcıların aile içi dil tercihleri olmuş ve katılımcılara “Ailenizle ev ortamında hangi dilde iletişim kurmayı tercih ediyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen sonuçlar, Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Evde Aile Ortamında Kullanılan Dile İlişkin Veriler*

Evde aile ortamında konuşurken kullanılan dil	n	%
Arapça	4	5,9
Türkmençe	61	89,7
Diğer	3	4,4
Toplam	68	100

Tablo 6. incelendiğinde çalışmaya katılan 68 öğrenci evde aile ortamında konuşurken genelde 61 kişi (%89,7) Türkmençe dilini kullanmaktadırlar. 4 kişi (%5,9) Arapça, 3 kişide (%4,4) diğer dilleri kullanmaktadırlar. Bu veri, sosyal dil tercihi ile de örtüşmüştür.

Bu veriler göstermektedir ki hedef kitle, Türkmen lehçesini temel iletişim dili olarak kabul etmekte ve dil öğrenim temeline almaktadır.

Araştırmada ulaşılması amaçlanan bir diğer veri, katılımcıların oyun ve İnternet tercih tutumlarıdır. Böylece katılımcıların oyun ilgilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Buradan hareketle katılımcılara öncelikle “Bilgisayar ve İnterneti hangi amaçla/amaçlarla kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Bilgisayar ve İnternet Kullanım Amacına İlişkin Veriler*

Bilgisayar ve İnternet Kullanım Amacı	n	%
Araştırma	40	59
Ödev	16	24
Sosyal Medya	12	18
Toplam	68	100

Tablo 7. incelendiğinde çalışmaya katılan 68 öğrencinin bilgisayar ve internet kullanım amacının genelde 40 kişi (%59) araştırma olduğu görülmektedir. 16 kişi (%24) ödev amacıyla 12 kişi ise (%18) sosyal medya ve iletişim amacıyla kullanmaktadır. Katılımcılar oyun seçeneğini ise işaretlememişlerdir. Bu durum, katılımcı kitlenin oyun oynama alışkanlığı olmadığına yönelik bir ihtiyaç analizi raporuna işaret etmektedir.

Katılımcıların Türkiye Türkçesi öğrenirken zorlandığı noktaları tespit edebilmek amacıyla katılımcılara “Türkiye Türkçesini öğrenirken en çok hangi dil bilgisi konularında zorlanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar, Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Türkiye Türkçesi Öğrenirken Karşılaşılan Dil Bilgisi Zorluklarına İlişkin Veriler*

Türkçe öğrenirken karşılaşılan dilbilgisi zorlukları	n	%
Yapım Eki	6	8,8
Çekim Eki	4	5,9
Yapım Eki-Çekim Eki	32	47
Yapım Eki-Çekim Eki-Zarf	4	5,9
Fiilimsiler	4	5,9
Zarf	6	8,8
Zamirler	4	5,9

Sıfatlar	4	5,9
Gereklilik Kipi	4	5,9
Toplam	68	100

Tablo 8. incelendiğinde çalışmaya katılan 68 öğrenciden 32'sinin (%47) Türkçe öğrenirken genelde yapım eki ve çekim eki konusunda sıkıntı yaşadığını belirttiği görülür. Diğer katılımcılar ise 6 kişi (%8,8) sadece yapım eki, 4 kişi (%5,9) sadece çekim eki, 4 kişi (%5,9) yapım eki, çekim eki ve zarflar konusunda sıkıntı yaşarken, 4 kişi (%5,9) sadece fiilimsiler, 6 kişi (%8,8) sadece zarf, 4 kişi (%5,9) sadece zamirler, 4 kişi (%5,9) sadece sıfatlar, 4 kişi (%5,9) sadece gereklilik kipi konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu zorlukların cinsiyet temelli olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla cinsiyet temelli dağılıma bakılmış ve sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. *Türkçe Öğrenirken Karşılaşılan Zorluklar ile Cinsiyet Dağılımının Karşılaştırılması*

Türkçe öğrenirken yaşanan dilbilgisi zorlukları		Erkek	Kız	Toplam
Yapım Eki	n	1	5	6
	%	5,90%	9,80%	8,80%
Çekim Eki	n	1	3	4
	%	5,90%	5,90%	5,90%
Yapım Eki-Çekim Eki	n	7	25	32
	%	41,20%	49,00%	47,10%
Yapım Eki-Çekim Eki-Zarf	n	1	3	4
	%	5,90%	5,90%	5,90%
Fiilimsiler	n	0	4	4
	%	5,90%	5,90%	5,90%
Zarf	n	1	5	6
	%	5,90%	9,80%	8,80%
Zamirler	n	1	3	4
	%	5,90%	5,90%	5,90%
Sıfatlar	n	3	1	4
	%	17,60%	2,00%	5,90%
Gereklilik Kipi	n	2	2	4
	%	11,80%	3,90%	5,90%
Toplam	n	17	51	68
	%	25,00%	75,00%	100,00%

Değişkenlerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle Ki-Kare analizinde anlamlılık negatif çıkmıştır. Bununla rağmen Türkçe öğrenirken karşılaşılan zorluklar ve cinsiyet karşılaştırmalı tablosu incelendiğinde; 68 öğrenciden 32 kişi (%47,10) yapım eki ve çekim eki konusunda sıkıntı yaşarken bu öğrencilerin 25’i kız öğrenci (%49), 7’si (%41,20) ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. Bu durumda Türkiye Türkçesi öğreniminde kız ve erkek öğrenciler ekseninde cinsiyet temelli anlamlı bir farklılıktan söz etmek, verilerden hareketle doğru olmayacaktır.

Tablo 10. *Bilgisayar ve İnternet Kullanım Amacı ile Okul Dışında Türkçe Kullanım Durumlarının Karşılaştırılması*

Bilgisayar ve İnternet Kullanım Amacı		Okul Dışında Türkçeyi Kullanıyorum		
		Evet	Hayır	Toplam
Araştırma	n	34	6	40
	%	60,70%	50,00%	58,80%
Ödev	n	12	4	16
	%	21,40%	33,30%	23,50%
Sosyal Medya ve İletişim	n	10	2	12
	%	17,90%	16,70%	17,60%
Toplam	n	56	12	68
	%	82,40%	17,60%	100,00%

Bilgisayar ve İnternet kullanımı ile okul dışında Türkçeyi kullanma ilişkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare test istatistiği anlamlı çıkmamıştır. Bununla birlikte yukarıdaki tablo incelendiğinde okul dışında Türkçe kullananlardan 56 kişi (%82,40), 34 kişi (%60,70) araştırma amacıyla bilgisayar ve internet kullanmaktadır. 12 kişisi (%21,40) ödev yapmak amacıyla bilgisayar ve İnternet kullanmaktadır. 10 kişi ise (%17,90) sosyal medya ve iletişim amacıyla kullanmaktadır.

Tablo 11. *Türkçe Öğrenirken Yaşanılan Dil Bilgisi Zorlukları İle Okul Dışında Türkçe Kullanma Bilgilerinin Karşılaştırılması*

Türkçe öğrenirken yaşanan dilbilgisi zorlukları		Okul Dışında Türkçeyi Kullanıyorum		
		Evet	Hayır	Toplam
Yapım Eki	n	4	2	6
	%	7,10%	16,70%	8,80%
Çekim Eki	n	4	0	4
	%	7,10%	0,00%	5,90%
Yapım Eki-Çekim Eki	n	28	4	32
	%	50,00%	33,30%	47,10%
Yapım Eki-Çekim Eki-Zarf	n	4	0	4
	%	7,10%	0,00%	5,90%
Fiilimsiler	n	2	2	4
	%	3,60%	16,70%	5,90%
Zarf	n	4	2	6
	%	7,10%	16,70%	8,80%
Zamirler	n	4	0	4
	%	7,10%	0,00%	5,90%
Sıfatlar	n	2	2	4
	%	3,60%	16,70%	5,90%
Gereklilik Kipi	n	4	0	4
	%	7,10%	0,00%	5,90%
Toplam	n	56	12	68
	%	82,40%	17,60%	100,00%

Türkçeyi öğrenirken yaşanan zorluklar ile okul dışında öğrencilerin Türkçeyi kullanma durumları arasındaki ilişki Ki-Kare test istatistiğine tabi tutulmuş fakat değişkenlerin homojen ve normal dağılım göstermemesi sebebiyle aralarında anlamsız bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yukarıdaki tablo incelendiğinde okul dışında Türkçe kullanan 56 kişi (%82,4)'nin 28'i (%50)'si yapım ve çekim ekleri konusunda sıkıntı yaşarken diğer seçenekler birbirine benzer oranlarda dağılım göstermiştir. Okul dışında Türkçe kullananlardan Türkçe öğrenirken yaşanan dilbilgisi zorluk seçeneğini sıfat olarak seçenler katılımcıların en azını oluşturmaktadır.

Tablo 12. *Annenin Öğrenim Durumu ile Okul Dışında Türkçe Kullanma Durumunun Karşılaştırılması*

Annenin Öğrenim Durumu		Okul Dışında Türkçeyi Kullanıyorum		
		Evet	Hayır	Toplam
Okuryazar Değil	n	1	0	1
	%	1,80%	0,00%	1,50%
Okur Yazar	n	2	0	2
	%	3,60%	0,00%	2,90%
İlkokul	n	9	0	9
	%	16,10%	0,00%	13,20%
Ortaokul	n	10	5	15
	%	17,90%	41,70%	22,10%
Lise	n	22	2	24
	%	39,30%	16,70%	35,30%
Yüksekokul	n	12	5	17
	%	21,40%	41,70%	25,00%
Toplam	n	56	12	68
	%	82,40%	17,60%	100,00%

Okul dışında Türkçeyi kullanma durumu ile annenin öğrenim durumu arasındaki ilişki Ki-Kare test istatistiği ile incelenmiş olup, değişkenlerin homojen ve normal dağılım göstermemesi değişkenlerin %20 değerinin uygun olmayan değerlerde olması sebebiyle ilişki anlamsız bulunmuştur. Bununla birlikte yukarıdaki tablo incelendiğinde okul dışında Türkçeyi kullanan 56 kişinin (%82,4) 22'sinin (%39,3) annesinin öğrenim durumu lise olarak çıkmaktadır. Bu göstereyi 12 kişi ile (%21,4) yüksekokul takip ederken en az ise okuryazar olmayan değişkeninde 1 kişi (%1,8) olarak çıkmıştır.

Tablo 13. Babanın Öğrenim Durumu ile Okul Dışında Türkçe Kullanım Durumlarının Karşılaştırılması

Babanın Öğrenim Durumu		Okul Dışında Türkçeyi Kullanıyorum		
		Evet	Hayır	Toplam
Okuryazar Değil	n	2	0	2
	%	3,60%	0,00%	2,90%
Okur Yazar	n	8	0	8
	%	14,30%	0,00%	11,80%
İlkokul	n	3	5	8
	%	5,40%	41,70%	11,80%
Ortaokul	n	9	2	11
	%	16,10%	16,70%	16,20%
Lise	n	30	2	32
	%	53,60%	16,70%	47,10%
Yüksekokul	n	4	3	7
	%	7,10%	25,00%	10,30%
Toplam	n	56	12	68
	%	82,40%	17,60%	100,00%

Okul dışında Türkçeyi kullanma durumu ile babanın öğrenim durumu arasındaki ilişki Ki-Kare test istatistiği ile incelenmiş olup, değişkenlerin homojen ve normal dağılım göstermemesi değişkenlerin %20 değerinin uygun olmayan değerlerde olması sebebiyle ilişki anlamsız bulunmuştur. Bununla birlikte yukarıdaki tablo incelendiğinde okul dışında Türkçeyi kullanan 56 kişinin (%82,40) 30'unun (%53,6) babasının öğrenim durumu lise olarak çıkmaktadır. Bu göstergiyi 9 kişi ile (%16,1) ortaokul takip ederken en az ise okuryazar olmayan değişkeninde 2 kişi (%3,6) olarak çıkmıştır.

5.2.Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

5.2.1.Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Puan Ortalamaları Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmanın birinci alt problemi, “Deney ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının yapım ekleriyle ilgili akademik başarı öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz ölçümler t-testi analizi yapılmıştır. Bu ölçümlere ilişkin bulgular Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapım ekleri akademik başarı öntest puan ortalamalarının gruplara göre t Testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Deney	34	7.38	2.34	66	-,103	.92
Kontrol	34	7.44	2.38			

$p < .05$

Tablo 14 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntest toplam puan ortalamaları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir ($t = -,103$, $p < .05$). Buna göre, deney grubunun öntest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=7.38$) ve kontrol grubunun öntest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=7.44$) şeklinde olup uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu

öğrencilerinin yapım ekleri konusundaki bilgilerinin birbirine yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

5.2.2.Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Puan Ortalamaları, Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının yapım ekleriyle ilgili akademik başarı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Bu ölçümlere ilişkin bulgular Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15.Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapım ekleri akademik başarı son test puan ortalamalarının gruplara göre t-Testi sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Deney	34	24.79	2.33	66	28,34	.000
Kontrol	34	8.03	2.54			

$p < .05$

Tablo 15’de de görüldüğü üzere son test sonuçlarına göre deney grubu ($\bar{X} = 24.79$) ve kontrol grubu ($\bar{X} = 8.03$) öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t = 28.34$, $p < .05$). Bu durum, deney grubu öğrencilerinin yapım ekleri konusundaki akademik bilgi düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerinin akademik bilgi düzeylerine oranla daha çok geliştiğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile yapılan uygulama, deney grubu öğrencilerinin yapım ekleri akademik bilgi düzeylerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur.

5.2.3.Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney grubunun öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkili ölçümler için t-testi yapılmıştır. Bu ölçümlere ilişkin bulgular Tablo 16’te yer almaktadır.

Tablo 116.Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest toplam puan ortalamalarına ilişkin t Testi sonuçları

Deney	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ontest	34	7.38	2.34	33	-29,831	.000
Sontest	34	24.79	2.33			

$p < .05$

Tablo 16 incelendiğinde, deney grubunun öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasındaki farkın manidar olduğu görülmektedir ($t = -29.831$, $p < .05$). Buna göre, deney grubunun sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 24.79$) ile öntest toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 7.38$) dikkate alındığında, deney grubuna verilen eğitimin öğrencilerin genel anlamda yapım ekleri konusundaki bilgilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür.

5.2.4.Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Kontrol grubunun öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkili ölçümler için t-testi yapılmıştır. Bu ölçümlere ilişkin bulgular Tablo 17’te yer almaktadır.

Tablo 17. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest toplam puan ortalamalarına ilişkin t-Testi sonuçları

Kontrol	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Öntest	34	7.44	2.37	33	-3,583	.001
Sontest	34	8.03	2.54			

$p < .05$

Tablo 17 incelendiğinde, kontrol grubunun öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasındaki farkın da manidar olduğu görülmektedir ($t = -3.583$, $p < .05$). Buna göre, kontrol grubunun sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 8.03$) ile öntest toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 7.44$) dikkate alındığında, kontrol grubu öğrencilerinin de genel anlamda yapım ekleri konusundaki bilgilerinin gelişmiş olduğu söylenebilir.

Ashoor tarafından yazılan raporda aşağıdaki bulgular yer almaktadır;

Öğrenciler eğitsel oyun faaliyetine başladıklarında uygulamayı ilginç buldular. Önce eğitsel oyunlar ile yapım eklerinin öğrenileceğinden bahsettiğimizde bu konuda tereddütlü davrandılar. Böyle şey olmaz gibisinden yorum yapanlar oldu. Eğitsel oyun başladığında garip ve şaşkın bakışlar yerini dolu dolu gözlere bıraktı. Yapılan çalışmanın yerinde olduğunu anlayanlar dikkat kesildi. Uygulama sonunda hocam bundan sonra bu konuyu bu şekilde anlatın diyenler oldu. Yapım eklerini daha kolay anlıyorum diyenler oldu. Eğitsel oyun uygulamasına önce alışamadılar ancak belli bir süre sonra katılımcılar gayet istekli bir şekilde oyuna devam ettiler. Eğitsel oyun ile yapılan çalışmanın öğrenme hızlarında etkili olduğu kolay ve anlaşılır olduğu dönütünü öğrenciler paylaşmıştır. Türkçedeki diğer gramer bilgisinin de aynı yöntemle öğretilmesi konusunda ısrar ettiler. Ben de planımı eğitsel oyunlarla zenginleştireceğimi öğrencilerime aktardım. Bunun biraz zaman alacağını ve önümüzdeki döneme ancak yetişeceğini bildirdim.



VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Kerkük'te Türkiye Türkçesi öğrenmekte olan Kerkük Türkmenlerinin dil bilgisi öğreniminde en çok problem yaşadığı konuyu tespit ederek o konuya yönelik eğitsel oyun temelli bir model geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğrenciler tarafından doldurulan Kişisel Bilgi Formu doğrultusunda öğreniminde en çok problem yaşanan konunun yapım ekleri olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan 68 öğrenciden 32'si (%47) Türkçe öğrenirken genelde yapım eki ve çekim eki konusunda sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Bunun üzerine çalışma ve model önerisi, işlek yapım eklerinin öğretimi üzerine temellendirilmiş ve bu doğrultuda hedef kazanımlar belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun esas alındığı çalışmaya toplam 68 öğrenci katılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarıyla gerçekleştirilen ön test sonuçları da yapım eklerinin öğreniminde yaşanan sıkıntıyı gösterir veriyi doğrular nitelikte olmuştur. Hem deney hem de kontrol gruplarının ön test toplam puan ortalamaları arasındaki fark manidar değildir ($t = -.103, p < .05$). Buna göre, deney grubunun ön test toplam puan ortalaması ($\bar{X}=7.38$) ve kontrol grubunun ön test toplam puan ortalaması ($\bar{X}=7.44$) şeklinde olup uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapım ekleri konusundaki bilgilerinin birbirine yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda, eğitsel oyun temelli ders planları oluşturularak Musul Kerkük Üniversitesinde görevli Türkçe okutmanı Nihad Ashoor tarafından bu ders planları hedef

kitleye uygulanmış, süreç sonunda elde edilen son test sonuçları, sürecin deney grubu açısından olumlu sonuçlandığını göstermiştir. Son test sonuçlarına göre deney grubu ($\bar{X}=24.79$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=8.03$) öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=28.34, p<.05$). Bu durum, deney grubu öğrencilerinin yapım ekleri konusundaki akademik bilgi düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerinin akademik bilgi düzeylerine oranla daha çok geliştiğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile yapılan uygulama, deney grubu öğrencilerinin yapım ekleri akademik bilgi düzeylerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur.

Eğitsel oyunların bir öğretim tekniği olarak kullanılmasının eğitime kanıtlanabilir olumlu yansımalarının görüldüğü bu çalışmadan hareketle öneriler, şu şekilde biçimlendirilebilir:

Araştırmacılar İçin Öneriler

Sadece yapım eki öğretiminde değil, dil bilgisi konularının tümünde oyun temelli bir model izlemek, eğitimi somutlaştırmak açısından faydalı olacaktır. Literatürün bu varsayımı kanıtlayacak yeni çalışmalara ihtiyaçları vardır.

Eğitsel oyun üzerine gerçekleştirilen akademik çalışmalar nitelik ve nicelik açısından yükseliş göstermektedir; bununla birlikte dil becerilerine yönelik olarak özelleştirilmiş eğitsel oyun örnekleri tasarımı, alana katkı sağlayacaktır. Söz konusu dil becerileri kapsamında dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alınmalıdır.

Türkmenlere Türkiye Türkçesi öğretirken yararlanılan eğitsel oyun modeli ile ana dili olarak Türkçe eğitiminde kullanılacak eğitsel oyunların nitelikleri yapıcı birbirinden farklılık gösterecektir. Her iki kitleye yönelik tasarlanan malzemeler için karşılaştırmalı çalışmalar yapılmalıdır.

Eğitsel oyun uygulamalarındaki en önemli unsurlardan birisi de uygulayıcılardır. Eğitimcilerin eğitimi ve oyun tutumlarına yönelik akademik çalışmalara literatürde ihtiyaç vardır.

Türkçe Eğitimi bölümleri içerisinde Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi bilim dalları yer almaktadır. Bu kitlelere Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi Bilim Dalının eklenmesi, bütünlüğü sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

Materyal Hazırlayıcılar İçin Öneriler

Yapım eklerinin eğitsel oyun teknikleri ile öğretiminde karşılaşılan en büyük sıkıntı, materyal sıkıntısı olmuştur. Materyal hazırlayıcıları, eğitsel oyun tekniklerine yer veren materyaller hazırlamalıdır.

Söz konusu materyallerin oyun temelli olması, yaş grubu ve seviye endişesi yaratacaktır. Bu sebeple Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni tarafından esas alınan temel (A1, A2), orta (B1, B2) ve yüksek (C1, C2) dil seviyeleri esas alınabilir.

Materyal hazırlayıcılar, materyallerin geniş kitlelere ulaşabilmesi amacıyla tezin teorik bölümünde yer verilen bilgisayar temelli eğitsel oyunları belirtilen sınıflamaya göre düzenleyebilirler.

Ders kitabı hazırlayıcıları, ders kitabını destekler nitelikte eğitsel oyun temelli etkinlik uygulamalarına yer vermelidirler.

Uygulamacılar İçin Öneriler

Yurt dışında görev yapan ve Türk soylu kitle ile birlikte çalışan eğitimciler, farklı yöntem ve teknik kullanımlarına derslerinde yer vererek dil bilgisi gibi soyut konuları somutlaştırmalıdır.

Uygulayıcılar, eğitsel oyunları geliştirmek ve değiştirmek amacıyla Türkmen öğrencilere yönelik hazırlanan ders planı örneklerinden bir materyal uygulamaları havuzu oluşturabilirler.

Öğretim programından hareketle düzenlenen işleyiş içerisinde öğrencilerden oyun örnekleri derlenerek bu oyunlar eğitsel oyuna uyarlanabilir.

Eğitsel oyun, sadece dil bilgisi öğretiminde değil, dil becerilerinin tümünün öğretiminde bir yardımcı teknik olarak sınıflarda uygulayıcılar tarafından kullanılabilir.

Dilin teknik boyutunun ön plana çıktığı çalışmalarda eğitsel oyun, hem motivasyon hem de değerlendirme aracı olarak dil eğitimcisi tarafından sınıf içerisinde kullanılabilir.



KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Yayınları, Ankara.
- Altınay, D. (2009). *Psikodrama*. (1. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- And, M. (2007). *Oyun ve bugü: Türk kültüründe oyun kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Arda, I. Seyran, D.(2008). *Her güne bir oyun*, İstanbul: Yapı Kredi 2008
- Ashoor, N, gulbalayusuf@yahoo.com , Görüşme Tarihi 03.01.2015.
- Axline, V. M. (1989). *Play therapy*. London:Churchill Living stone.
- Aytaş, G., & Alemdar Y. (2001). *Tiyatro ve canlandırma: Tiyatro teknik ve uygulamalarıyla ilgili teorik ve uygulama bilgileri*. Ankara: Akçağ
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem Akademi: Ankara.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1938). *Toplu tedris*. (Öğretmen Kitapları). İstanbul: Sebat Basımevi.
- Barın, E. , *Yabancılar Türkçe Öğretimi Metodu*. A.Ü.TÖMER Dil Dergisi, (1997), (17), s.53-56
- Barın, E.(2004). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları, 1, 19-30.

- Barın, M. (1997). Dinleme-Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümlerinde Uygulanışı. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Barın, M. (1997), “Dinleme-Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümlerinde Uygulanışı. Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara
- Bayraktar, N.(2003). Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi*, S 119, 58-71.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Benhür M.H (2002), “Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar” isimli doktora tezinde,
- Biray, H. ve N. (1999). Türkmen Türkçesi ile Türkiye Türkçesinin sentaks bakımından karşılaştırılması üzerine bir deneme,*Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Dr. Himmet Biray Özel Sayısı, Ankara:130-147.
- Buluç, S. (2007). *Kerkük Horyat ve Manilerinde Başlıca Ağız Özellikleri*. Makaleler (Hızl.: Zeynep Korkmaz). Ankara TDK Yayınları. 271-279.
- Çankaya, S.,Karamete, A. (2009). The effects of educational computer games on students’ attitudes towards mathematics course and educational computer games. *Procedia– Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 145-149.
- Cengiz, E. (2005). *Irak’ta Türkmen Var mı?*, Global Strateji, S.1, (İlkbahar 2005), Ankara.
- Çoban, B. (2004). *Ortaöğretiminde ve Üniversitelerde Eğitsel Oyunlar*. Nobel Yayınevi, Ankara.

- Çongur, R. (1995). Söz sanatı (IV). Tömer Dil Dergisi, S. 32, Haziran.
- Çoruh, S. (1943). *Okullarda dramatizasyon*. (1. Baskı). Bursa: Ankara Kitabevi.
- Dedeoğlu Orhun, B. (2009), “İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde
- Demir, N. (2008), “Avrupa’da Yaşayan 0-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürünün Öğretilmesinde Kullanılabilecek Bir Materyal: Türk Ninnileri” isimli bildirisinin özet
- Demir, N. (2014). *Dil, Tarih, Kültür ve Edebiyat Araştırmaları – II.*, Edge Akademi yayınevi, Ankara.
- Demir, N. Yılmaz, E. (2003). Türk dili el kitabı, , Ankara: Grafiker
- Demir, T, 2004, Türkçe Dil Bilgisi, Kurmay Basım Yayın Dağıtım, Ankara.
- Deny, J. (2004). Türk dili gramerinin temel kuralları (Türkiye Türkçesi). (Oytun Şahin Çev.) Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları No:616 s.153
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Ediskun, H. (1958). *Okulda sahne çalışmaları*. (1. Baskı). İstanbul: İd Yayınları.
- http://www.edweek.org/tm/articles/2014/06/24/ctq_faridi_finland.html 03.01.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Eker, S. (2009), Çağdaş Türk Dili, 5.Baskı, Ankara, Grafiker Yay.
- Elkind, E. (2011). Computational aspects of cooperative game theory. *Synthesis Lectures on Artificial Intelligence and Machine Learning*. Morgan & Claypool.5(6)s.154
- Ercilasun, A, B.&, Kara, M (2007). Türk Lehçeleri Grameri, Türkmen Türkçesi başlığı, Ankara: Akçağ Yayınları, 2007.

- Ercilasun, A. B. (2013). Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri. *Dil Araştırmaları Dergisi*, Sayı 12 s.17-22
- Erdil, Z. (2012). *Hollanda’da yaşayan iki dilli ve Türkiye’de yaşayan tek dilli Türk çocukların dil özelliklerinin sohbet ve öyküleme dil örneği bağlamlarında karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ergin, M. (2009), Türk Dil Bilgisi, İstanbul, Bayrak Bas. yay. tan.
- Erk, M. (2003). *Metin Bilimi ve Dil Bilimi Çalışmalarının Dil Bilgisine Yaklaşımlar Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erikson, E. (1982). *Childhood and Society*. Granada: Granada Publishing.
- Ertürk, H. (2006). *İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Eğitim Materyalinin Erişime Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ficker, P. (1940). *İş esaslarına uygun öğretim usulleri*. (Çev. Hıfzırrahman Raşit Öymen). Ankara: Ankara Basımevi.
- Florey, L. Greene, S. (2008). Play in middle childhood. In L. Diane Parham, Linda Fazio (Eds.), *Play in occupational therapy for children*. (pp. 79-299). Mosby, USA.
- Gedik, D. (2009). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gedik, D. (2009). Yabancılarla Türkçe Öğretimi Ankara TÖMER ve Gazi TÖMER Örneği, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Golladay M., Knutson, C. (2003). *AlfonsoX’sbook of Games*. <http://www.u.arizona.edu/~smusser/ljtranslation.html>, 20 Ocak 2012’de alındı.
- Gökdağ, B.(2012). *Irak Türkçesinin Şekil Bilgisinde Dair Notlar*, Uluslar arası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/1 2012 s.113-123

- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gökmen, Ö.; Serpil, T.; Mehmet, G.; Salih, T.; Feray, M.; Sinan, U.; Dilek, Ç. (2013). *Eğitsel Oyunlar*, Devlet Kitapları 4. Baskı, MEB.
- Güneş, H. (2003). *Çocuk oyunları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, S. (2009). Türk dil bilgisi. İzmir: Çağlayan
- Hacıömeroğlu, M. S. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Kiplik Öğretimi Üzerine Materyal Geliştirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hengirmen, M. (1993). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Hengirmen, M. (1994). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *TÖMER Dil Dergisi*, 25 , 54-66
- Hunkan, Ö. (2005). *Orta Asya'da X-XIII. Yüzyıllarda "Türk" Adı Üzerine Bazı Kayıtlar*, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Sayı 2, Bahar 2005.
- Hutton, E., Sundar, S. (2010). Can video games enhance creativity? Effects of emotion generated by dance dance revolution. *Creativity Research Journal*, 22(3), 294–303.
- Hürmüzlü, E. (2003). *Türkmenler ve Irak*, Kerkük Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Florey, L. Greene, S. (2008). Play in middle childhood. In L. Diane Parham, Linda Fazio (Eds.), *Play in occupational therapy for children*. (pp. 79-299). Mosby, USA.
- Frost, J. (2001). *Play and child development*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- İçöz, E. (2015). Türk dilleri lehçeler ve şiveler. (elektronik döküman)
- https://books.google.com.tr/books/about/T%C3%BCrk_Dilleri.html?id=Ea1zBgAAQBAJ&redir_esc=y sitesinden 15.01.2015 tarihinde erişilmiştir.

- İlhan, N. (2009).Türkçe’de Ek+Kök / Kök +Ek Kaynaşmasıyla Ortaya Çıkan Ekler. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*.4/8 s:1542
- İşcan, A., Kolukısa, H. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.5, S.1, s. 299-308.
- Kahyaoğlu, Y. (2006). Arap Dili Fonetigi ve Telaffuz Problemi. *Nüsha*, 20, 85-98.
- Kara, M. (2001). *Türkmençe (giriş-gramer-metinler-sözlük)*, Ankara: Akçağ,
- Karadoğan, A.(2004). Türk Lehçeleri Arasında Aktarma Sorunları, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kırıkkale.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, D. (1999). Anonim Halk Edebiyatı.Akçağ Yay, Ankara.
- Kazancakis, N. (1971). *Kayalı bahçe*. (Çev. Ahmet Angın). İstanbul: İstanbul Kitapçılık
- Kincaid, P. Westerlund, K. (2009). Simulation in education and training. *Winter Simulation Conference*. p. 273-280
- Kocaman, A.,Osam, N. (2000). Uygulamalı Dilbilim – Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü. Ankara: Hitit Yayınları
- Korkmaz, Z. (2003), Türkiye Türkçesi Grameri, Ankara, TDK Yay.
- Köse, D. (2004), “Yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler ve TÖMER.*Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, s. 125 Ankara. 2004
- Köse, D. (2005). *Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metnine Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309
- May, R. (2012). *Yaratma cesareti*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- MEB (1968). *İlkokul Programı*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB, (1951). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB, (2006a). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- MEB, (2006b). Ortaöğretim Spor Liseleri Eğitsel Oyunlar Dersi 12. Sınıf Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- Mitchell, E.D., B.S. Mason (1948). *The theory of play*. New York: A.S. Barnes.
- Moyles, J. R. (1991). *Justplaying?* Open University: Philadelphia
- Nurlu, M. (2011). *Fransa’ da Türkçe Öğretimi*. Ankara: Sarkaç Yayınları.
- Onur, B. (2005). *Türkiye’de çocukluğun tarihi*. (1. Baskı.). Ankara: İmge Kitabevi
- Orhun Dedeoğlu, B. (2009). *İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Oruç, K. (2013). *Drama ve okul tiyatrosu. (Okul öncesinden üniversiteye)*. İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Öncü Kitap, Ankara.
- Özdemir, S. (2010). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Halk Hikâyelerinden Yararlanma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Özdemir, S. (2010), “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Halk Hikâyelerinden Yararlanma” Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Rogers, C.,Sawyers, D. J. (1992). *Play in the lives of children*. Washington D.C.:National Association for the Education of Young Children.
- Sarıhanov, M. (Çeviren: Selcan Sağlık), 2002, “Türkmen Dili”, Türkler C. 19,Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.
- Söyegov, M. vd., 2000, Türkmen Diliniñ Grammatikası. Morfologiya, Türkmenistanıñ Prezidentiniñ Yanındaki İlim ve Tehnika Baradakı Yokarı Geñes Mağtımguılı Adındaki Dil ve Edebiyat İnstitutı, Aşgabat.
- Sülükçü Y. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde (Temel Seviye A1) Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme ve Bunun Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şahin, C., Tuğrul, V. M. (2012).İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. ZfWT. 4(3):
- Şen, Ü. (2011). *Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma becerileri*, Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, H.A. (2004). *İlköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanış Türkmen Derneği <http://www.tanis-turkmen.nl/index.php?sub=turkmen> adresinden 19.12.2014’de alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. TDK Yayınları, Ankara.
- Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük <http://www.tdk.gov.tr/index.php>
- Tidyman, W.,Butterfield, M. (1959). *Teaching the language arts*. London: Mc Graw Hill Book Company.

- Tuttle, C., Paquette, P. (1991). *Thinking game: Toplay with your childs*. Los Angeles: Lowell House.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 59-67.
- Uğurlu, E. (2012). *Türk Dünyasında Ninni*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özalan, U. (2007). Türkçede Sekizinci Yüzyıldan Önce Kullanılan Ekler. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 1(1), s. 191.
- Uysal, B. (2009). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğretimi Programları ve Örnek Kitapların Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Winnicott, D.W. (1998). *Oyun ve gerçeklik*. (Çev. Tuncay Birkan). İstanbul: Metis Yayınları, İstanbul.
- Yağmur, K. (2006). *Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri*. *Dil Dergisi*, 134, 26-41.
- Yalçın, A., Aytaş, G. (2002b). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Yeşilyurt, E. (2011). *6. sınıflarda yapım eklerinin öğretime yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları. Ankara.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Zülfikar H. (1980). *Yabancılar için Türkçe Dersleri-Dil Bilgisi, Türkçe Kursu Yayınları*, Ankara.

Tekin, T, (1995). *Türk dillerinde birincil uzun ünlüler*, Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi 13, Ankara: Simurg.

Tufan, T. (2001). Irak'ta Türkmen azınlık ve Kerküklü göçmenler, Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İstanbul



EKLER



EK-1. ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcı,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapan bir araştırmacıyım. Yapım eklerinin yurt dışındaki Türklere eğitsel oyun temelli bir öğretim modeliyle sezdirilmesini amaçlayan tezim için aşağıdaki öğrenci bilgi formunu eksiksiz olarak doldurmanız, araştırmam açısından büyük önem arz etmektedir. Vereceğiniz cevaplar, herhangi bir akademik değerlendirmeye tabi tutulmayacak, sadece eğitsel amaçlı kullanılacaktır.

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mohammed Al-Khudhur

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgilere Ait Sorular	Kutucuğu (X) işaretleyi niz.
Yaşınız	
Cinsiyetiniz	Erkek
	Kız
Türkmen arkadaşlarınızla hangi dili konuşuyorsunuz?	Arapça
	Türkmençe
	Diğer
Evinizde genellikle hangi dili konuşuyorsunuz?	Arapça
	Türkmençe
	Diğer
Annenizin öğrenim durumu nedir?	Okur-yazar
	değil
	Okur-yazar
	İlkokul
	Ortaokul
	Lise
	Yüksekokul

	Okur-yazar değil
	Okur-yazar
Babanızın öğrenim durumu nedir?	İlkokul
	Ortaokul
	Lise
	Yüksekokul
	Memur
	Serbest
Annenizin mesleği nedir?	Meslek
	Emekli
	Diğer (lütfen yazınız)
	Memur
	Serbest
Babanızın mesleği nedir?	Meslek
	Emekli
	Diğer (lütfen yazınız)
	Anne-Baba
	Anne
Kiminle yaşıyorsunuz?	Baba
	Diğer (Lütfen yazınız)
	Araştırma
	Ödev /
Bilgisayar ve interneti hangi amaçla kullanıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)	Oyun
	İletişim (Sosyal paylaşım vb)
Daha önce eğitsel oyun ile ilgili bir seminer, ders veya eğitime katıldınız mı?	Evet
	Hayır
	1-3 saat
Okul dışına Türkçeyi konuşma dili olarak yaklaşık kaç saat kullanıyorsunuz	3-5 saat
	5 saatten fazla
Sizce Türkiye Türkçesindeki en zor dil bilgisi konusu hangisidir?	

EK-2. YAPIM EKİ KONUSUNDAKİ UYGULAMA ÖNCESİ VE SONRASI (ÖNTEST-SONTEST) SORULARI

Değerli Katılımcı,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapan bir araştırmacıyım. Yapım eklerinin yurt dışındaki Türklere eğitsel oyun temelli bir öğretim modeliyle sezdirilmesini amaçlayan tezim için aşağıdaki ön testi eksiksiz olarak doldurmanız, araştırmam açısından büyük önem arz etmektedir. Vereceğiniz cevaplar, herhangi bir akademik değerlendirmeye tabi tutulmayacak, sadece eğitsel amaçlı kullanılacaktır.

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mohammed Al-Khudhur

I. BÖLÜM

Aşağıdaki soruları okuyarak size göre en doğru olan cevabı işaretleyiniz. Bu bölüm için süreniz, 20 dakikadır.

- Aşağıdaki kelimelerden hangisi, yapısı bakımından diğerlerinden farklıdır?
A) alıcı
B) satıcı
C) bacı
D) börekçi
- Aşağıdaki kelimelerden hangisi **sadece bir tane** yapım eki almıştır?
A) kalemlikten
B) kitapçılık
C) boyacılık
D) işsizlik
- Aşağıdaki **kelimelerden** hangisi **diğerlerinden yapısına göre** farklıdır?
A) ölü
B) bulutlu
C) şeftali
D) bilgisiz

4. I. bilgisizlikten II. Kerküklü III. çiçekçilik IV. sözlükçülük

Yukarıda yer alan kelimeler, aldıkları ek sayısına göre sıralandığında en az ek alan ve en çok ek alan kelimelerin sıralaması, hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A) III, II, IV, I
- B) III, II, I, IV
- C) II, III, IV, I
- D) I, II, III, IV

5. Aşağıdaki kelimelerden hangisi diğerlerinden yapısına göre farklıdır?

- A) silgi
- B) bilgi
- C) sevgi
- D) hangi

6. Aşağıdaki kelimelerden hangisi aldığı ekle yeni bir anlam kazanmamıştır?

- A) tüpçü
- B) tuzlu
- C) kalemlik
- D) evi

7. Aşağıdaki kelimelerin hangisinde hem yapım eki hem çekim eki vardır?

- A) kitaplar
- B) kusursuz
- C) askı
- D) demirciler

8. Aşağıdaki kelimelerden hangisi birden fazla yapım eki almıştır?

- A) perde
- B) yabancılık
- C) huzursuz
- D) dilenci

9. ‘Sabah, yazlıktan yeni dönmüştük’ cümlesinde yer alan hangi kelime hem yapım eki hem de çekim eki almıştır?

- A) yazlıktan
- B) sabah
- C) yeni
- D) dönmüştük

10. Aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili kelimelerden hangisi, hem yapım hem çekim eki almıştır?

- A) Kalemlerimden birini sen al.
- B) Tahtayı nöbetçi sildi.
- C) Öğrenciler ödevlerini getirdiler.
- D) Sınıfımızda kitaplık bulunuyor

11. İsimlere küçültme anlamı katan ek, aşağıdakilerden hangisidir?

- A) -İlk
- B) -cİ
- C) -cİlk
- D) -İİ

12. Aşağıdaki eklerden hangisi “odun” sözcüğünün anlamını değiştirir?

- A) -lAr -cU
B) -dAn -a

13. Bir sözcüğün üzerinde bulunan bütün ekler atıldığında anlamlı olarak kalabilen en küçük parçadır.

Buna göre aşağıdaki kelimelerden hangisi kök durumundadır?

- A) **Boya** B)bilgin
B) **Çalgı** D)süzgeç

14. Aşağıdaki kelimelerden hangisi yapıca diğerlerinden farklı bir ek almıştır?

- A) **Köylü** B)bakıyor
B) **Bayraktan** D)sınıfta

15. Türkiye Türkçesinde kök hâlindeki kelimelere önce yapım eki sonra çekim eki gelir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili kelimelerden hangisi, kurala uygun bir örnektir?

- A) Evdeki hesap çarşıya uymaz.
B) Teyzemgilde bu mahalleye taşınmış.
C) Sınavdaki bazı sorular çok zordu
D) Evde bazı sorunları annemsiz de çözebiliyoruz.

16. Bazı fiil kök veya gövdeleri yapım eki alarak isme dönüşebilirler.

Bu bilgiye göre, hangi seçenekte yukarıda açıklamaya uygun örnek vardır?

- A) Kitap, cepte taşınan bir çiçek bahçesidir.
B) Yazar bu romanı yurt dışında yazmış.
C) Bu metnin türü masaldır.
D) Kitapların faydaları çocuklara iyi kavratılmalıdır.

17. “göz” kelimesine aşağıdaki eklerden hangisi getirilirse görme güçlüğü çekenlere yardımcı olan alet ismi oluşur?

- A) -lUk C)-cU
B) -Lu D)-cUk

18. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki altı çizili kelime, diğerlerinden daha fazla yapım eki almıştır?

- A) Bu sporcuların başarılarını göz ardı edemezsiniz.
B) Bir akşamüstü adamın karşısına dikilmişti.
C) Kimi gürültüden bunalıyor, kimi yalnızlıktan sıkılıyor.
D) Zavallı adam uykusuzluktan bitkin düştü.

19. Aşağıdakilerin hangisinde “ acak, -ecek” eki, yapım eki görevinde kullanılmıştır?

- A) Daha bu hayatta göreceğ günlerimiz var.
- B) Toplantıda bu sorunlarımız elbette konuşulacak.
- C) Her şeyi sen yapacaksın ama bunu kimse bilmeyecek.
- D) Bir gün kimse kalmayacak yanında.

20. Aşağıdaki kelimelerden hangisi, hem yapım hem çekim eki almıştır?

- A) Çözöyörsünözü C)halıcılar
- B) Onunki D)kapıdaki

21. Aşağıdaki kelimelerden hangisi, hem yapım hem çekim eki almıştır?

- A) Kitapçılar C)sınıfımız
- B) Akıllı D)kitaplar

22. "gölgelik" kelimesinin kökü, hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A) Göl C)gölge
- B) Gölgeli D)gölgelik

23. Aşağıdaki kelimelerden hangisi, yapı bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) Hanımeli C)dikkatli
- B) Dikkatsiz D)tehlikeli

24. Aşağıdaki kelimelerden hangisi, sayıca diğerlerinden fazla yapım eki almıştır?

- A) bencil C) ışıltılar
- B) katılımcı D) emekliler

25. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimeler hangisinde birden fazla yapım eki almış bir sözcük vardır?

- A) Ayrılık dolu yıllar, acı bir lezzet veriyor insana.
- B) Sen dağlarda gezen, yavru bir ceylansın.
- C) Sınıfça gidelim o parka.
- D) Kapalı yollar bir biraçılıyör.

26. "Yazı" kelimesi, hangi cümlede yapım eki alarak yeni bir kelime oluşturmuştur?

- A) Yazıda birçok konudan bahsetmiş.
- B) Dostluk ile ilgili yazıyı iki kez okudum.
- C) İlk derste öğretmen yazılı yaptı.
- D) Yazıya yeni bir başlık bulmak gerekir.

27. İyilikten ancak güzellik doğar.” cümlesinde kaç kelime yapım eki almıştır?
A) 1 C)2
B) 3 D)4
28. 'Aramana gerek yok, benim cebimde bozukluklar vardı."cümlesinde yapım eki almış kaç tane kelime vardır?
A) 1 C)2
B) 3 D)4
29. “Çöpçülerden” kelimesinin sırasıyla kökü ve ekleri, hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?
A) kök-yapım eki-çekim eki-çekim eki
B) kök-çekim eki-yapım eki-yapım eki
C) kök-çekim eki-çekim eki-çekim eki
D) kök-yapım eki-yapım eki-çekim eki
E)
30. Ayşe, aşağıdaki cümlelerden yüklemi türüne göre diğerlerinden farklı olan cümleyi bulmayı istemektedir. Buna göre Ayşe, kaç numaralı cümleyi seçmelidir?
I. Sık sık derin düşüncelere dalan bir kızdı
II. Dönüş yolu daha kısa sürdü sanki
III. Eve gidene kadar soğurdu bunlar
IV. Çok garip bir gerginlik oldu aramızda
A) I B) II C)III D) IV

II. BÖLÜM

Metni dinleyiniz. Metinde yer alan ve tespit edebildiğiniz yapım eki almış olan kelimeleri aşağıdaki kutuya yazınız. Dinlerken not alabilirsiniz.



III. BÖLÜM

Aşağıdaki konulardan bir tanesini seçiniz. Seçtiğiniz konu ile ilgili en az 100 kelimelik bir metin yazınız.

- Kendiniz tanıtınız.
- Nerede yaşamak istediniz? Neden?
- Çocukken hangi mesleği seçmeyi hayal ederdiniz?
- İzlediğiniz ve beğendiniz bir filmi tanıtınız.
- Ailenizi tanıtınız.



EK-3 ÖZ GEÇMİŞ

ÖZ GEÇMİŞ



Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı :AL-KHUDHUR, Mohammed

Uyruğu :Irak

Doğum tarihi ve yeri :Irak /02/08/1989

Medeni Hali :Evli

Telefon :0 507 597 98 98

E posta :muhammed_talip89@yahoo.com

Eğitim Derecesi	Okul / Program	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi	Devam Ediyor
Lisans	Musul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı	2013
Lise	Abdulaziz Abdullah Musul	2009
İş Deneyimi / Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2016	Al Arabiya Tercümanlık Danışmanlık	Devam Ediyor
2015-2016	Gazi Üniversitesi	Öğretim Görevlisi

2014-2015	GSKA Şirketi– İstanbul – Türkiye Proje Çiziminde	Tercümanlık
2015-2015	Serbest Rehberlik	Turist Rehberliği (Tercümanlığı) Hasta Mihmandarlık Rehberliği
2013-2014	Serbest Tercümanlık Musul Üniversitesinde Lisans Programı Sürecinde	Osmanlıca – Türkçe – Arapça Dillerinin Çevirisi ve Tercümanlığı

Yabancı Dili

İngilizce, Türkçe, Osmanlıca, Farsça

EK-4 EĞİTSEL OYUN PLANLARI

EĞİTSEL OYUN PLANI-1

Yer: Kerkük Üniversitesi

Öğrenci Sayısı: 25 kişi (kız erkek)

Mekân: Sınıf

Kazanım: Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.

Süre:15 Dakika

Uygulayıcı:

Tarih:

Araç/Gereç: Yok

Öğrenme Alanları: Dinleme/Konuşma

Uygulama:

Tüm grup ayakta, çember hâlinde dizilir. Lider, gruba “1,2,3, Bom” oyununu bilip bilmediklerini sorar. Grup oyunu bilmiyorsa kurallar kısaca hatırlatılır. Lider, çemberin ortasına gelir. Eliyle işaret ettiği birinci kişi “Basit”, işaret ettiği ikinci kişi “Türemiş”, üçüncü kişi “Birleşik” diyecek, dördüncü kişi ise kendi adını söyleyecektir. Oyun yönergelerinin tam olarak anlaşılabilmesi için lider, ilk başta elemeye tabi olmaksızın küçük bir ön uygulama yapar. Oyunun anlaşıldığına emin olduktan sonra oyun, hızlı ve elemeye tabi biçimde oynanır. 3 kişi kalana dek oyun devam eder.

Değerlendirme:Tüm gruba kelimeler tekrar ettirilir. Daha önce basit, birleşik ve türemiş kelimelerini duyup duymadıkları sorulur.

B Planı:Grup, sözlü yönergeyi net olarak aklında tutamayabilir. Bu ihtimale karşı tahtaya/görünür bir yere “Basit, Birleşik, Türemiş” kelimeleri yazılır. Grubun alımlama seviyesi yüksekse yahut oyun zorlaştırılmak isteniyorsa bu yola gidilmemelidir.

EĞİTSEL OYUN PLANI 2

Yer:Kerkük Üniversitesi

Öğrenci Sayısı:18

Mekân:Sınıf

Kazanım:Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.

Süre:20 dakika

Uygulayıcı:

Tarih:

Araç/Gereç:6 adet kırmızı kart/kâğıt(insanlar, bardak, kırmızı, kart, halı, sandalye kelimeleri

her bir kartın üzerinde yazılı olacaktır.)

6 adet beyaz kart/kâğıt (hanımeli, sivrisinek, kahvaltı, açığöz, çekyat, alıvermek kelimeleri her bir kartın üzerinde yazılı olacaktır.)

6 adet mavi kart/kâğıt (*tuzluk, oduncu, akıllı, olumsuz, sevgi, saygı* kelimeleri her bir kartın üzerinde yazılı olacaktır.)

Öğrenme Alanları:Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma

Uygulama:Katılımcılar çember olurlar. Lider, zemine farklı renkte kâğıtlar bırakacağını, herkesin seçtiği renkteki kâğıttan hareketle grup olması gerektiğini söyler. Katılımcılar, zemine bırakın 3 farklı renkteki 18 kâğıttan hareketle grup olurlar.Kırmızı kartların üzerinde basit, beyaz kartların üzerinde birleşik, mavi kartların üzerinde türemiş kelimeler vardır. Lider, bir gönüllünün sorulan sorulardan hareketle aşağıdaki gibi bir cümle kurmasını ister.

“Kartında birleşik sözcük olan burada, kartında basit sözcük olan nerede?”

Böylece çemberin ortadaki kişi ile kartında basit sözcük olanlardan ortaya gelen kişi yer değiştirir. Oyun, aynı yönerge ile devam eder. Bu sefer yönerge, aşağıdaki gibi olabilir.

“Kartında basit sözcük olan burada, kartında basit sözcük olan nerede?”

Soru kökü aşağıdaki gibi olduğu sürece katılımcılar oyun sorularını çeşitlendirebilirler.

“Kartında olan burada, kartında olan nerede?”

Değerlendirme:Lider, katılımcılara beyaz, kırmızı ve mavi kartların kendi aralarındaki ortak özelliklerini sorar. Kırmızı kartlarda basit, beyaz kartların üzerinde birleşik, mavi kartların üzerinde türemiş sözcükler olduğu grup tarafından bulunduktan sonra her bir katılımcının elindeki karta benzer özellikteki bir sözcük yazması istenir. Yazılan sözcüklerin doğru olup olmadığı, lider tarafından isim belirtilmeksizin açıklanır.

B Planı:Katılımcılar, kendilerini bir grup yapan kartların ortak özelliklerinin sadece kırmızı, beyaz veya mavi renk olduğunu düşünebilir. Bu durumda lider, yapım eklerine yönelik yönlendirici rol üstlenebilecektir.

EĞİTSEL OYUN PLANI-3

Yer: Musul Kerkük Üniversitesi

Öğrenci Sayısı:

Tür: Etkinlik

Mekân: Sınıf

Kazanım: Yapım ve çekim eklerini ayırt eder.

Süre:20 dakika

Uygulayıcı: Nihad Aşur

Tarih:

Araç/Gereç: Metin Kartları (Sınıf Mevcudu Kadar)

Öğrenme Alanları: Dil Bilgisi

Okuma

Yazma

Uygulama

Öğretmen, tüm öğrencilere ekteki metnin yazılı olduğu kartları verir. Öğrencilerden ellerindeki kartı okumaları ve karttaki kelimeleri oluşturan yapım ve çekim eklerini metinden bulmaları istenir.

Değerlendirme: Yapım ve çekim eklerinin hangileri olduğu sınıfça tespit edilmelidir. Bu amaçla 2. Yönergede yer alan etkinlik önce bireysel gerçekleştirilir, daha sonra tüm sınıfça değerlendirilir.

Yönerge: Aşağıdaki metni okuyunuz. Metnin üst kısmında yer alan eklerden tespit ettiklerinizi kelimelerin üzerinde işaretleyiniz.

-a (x3) -de (x3) -ca -şın -daş -lık -ecek -ce -giç -le -i

Yola baktım. Sabahın bu saatinde oldukça boştu. Sakince ilerledim. Sarışın bir tekir de yolda bana arkadaşlık ediyordu. “Keşke yanımda kediye vermek için yiyecek bir şeyler olsaydı.” diye düşündüm. Kedicik, sanki beni anlar gibi bilgiç bilgiç baktı.

2. Yönerge: Tespit ettiğiniz kelimelerden hangileri yapım eki, hangileri çekim eki almıştır? İlgili yerlere yazınız.

Yapım Eki Alan Kelimeler	Çekim Eki Alan Kelimeler

EK-5 ÖNTEST ÖRNEK VERİ FORMU

9 Dapru
21 Yerkiz

D-1 Öntest

Değerli Katılımcı,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapan bir araştırmacıyım. Yapım eklerinin yurt dışındaki Türklere eğitsel oyun temelli bir öğretim modeliyle sezdirilmesini amaçlayan tezim için aşağıdaki ön testi eksiksiz olarak doldurmanız, araştırmam açısından büyük önem arz etmektedir. Vereceğiniz cevaplar, herhangi bir akademik değerlendirmeye tabi tutulmayacak, sadece eğitsel amaçlı kullanılacaktır.

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mohammed Al-Khudhur

I. BÖLÜM

Aşağıdaki soruları okuyarak size göre en doğru olan cevabı işaretleyiniz. Bu bölüm için süreniz, 20 dakikadır.

1. Aşağıdaki kelimelerden hangisi, yapısı bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) alıcı –
B) satıcı –
C) baci –
D) börekçi –

2. Aşağıdaki kelimelerden hangisi sadece bir tane yapım eki almıştır?

- A) kalemlikten –
B) kitapçılık –
C) boyacılık –
D) işsizlik –

3. Aşağıdaki kelimelerden hangisi diğerlerinden yapısına göre farklıdır?

- A) ölü ✗
B) bulutlu ✗
C) şeftali
D) bilgisiz ✗

4. I. bilgisizlikten II. Kerküklü III. çiçekçilik IV. sözlükçülük

Yukarıda yer alan kelimeler, aldıkları ek sayısına göre sıralandığında en az ek alan ve en çok ek alan kelimelerin sıralaması, hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A) III, II, IV, I –
B) III, II, I, IV –
C) II, III, IV, I –
D) I, II, III, IV –

5. Aşağıdaki kelimelerden hangisi diğerlerinden yapısına göre farklıdır?

- A) silgi B) bilgi
C) sevgi D) hangi

6. Aşağıdaki kelimelerden hangisi aldığı ekle yeni bir anlam kazanmamıştır?

- A) tüpçü B) tuzlu
C) kalemlik D) evi

7. Aşağıdaki kelimelerin hangisinde hem yapım eki hem çekim eki vardır?

- A) kitaplar B) kusursuz
C) askı D) demirciler

8. Aşağıdaki kelimelerden hangisi birden fazla yapım eki almıştır?

- A) perde B) yabancılık
C) huzursuz D) dilenci

9. "Sabah, yazlıktan yeni dönmüştük" cümlesinde yer alan hangi kelime hem yapım eki hem de çekim eki almıştır?

- A) yazlıktan B) sabah
C) yeni D) dönmüştük

10. Aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili kelimelerden hangisi, hem yapım hem çekim eki almıştır?

- A) Kalem~~lerimden~~ birini sen al.
B) Tahtayı nöbetçi sildi.
C) Öğrenciler ödevlerini getirdiler.
D) Sınıfımızda kitaplık bulunuyor

11. İsimlere küçültme anlamı katan ek, aşağıdakilerden hangisidir?

- A) -lık
B) -ci
C) -cık
D) -li

12. Aşağıdaki eklerden hangisi "odun" sözcüğünün anlamını değiştirir?

- A) -lar B) -cu
C) -dan D) -a

13. Bir sözcüğün üzerinde bulunan bütün ekler atıldığında anlamlı olarak kalabilen en küçük parçadır.

Buna göre aşağıdaki kelimelerden hangisi kök durumundadır?

- A) Boya B) bilgin
C) Çalgı D) süzgeç

14. Aşağıdaki kelimelerden hangisi yapıca diğerlerinden farklı bir ek almıştır?

- A) Köylü ☒ bakıyor
B) Bayraktan ☐ D) sınıfta

15. Türkiye Türkçesinde kök hâlindeki kelimelere önce yapım eki sonra çekim eki gelir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili kelimelerden hangisi, kurala uygun bir örnektir?

- A) Evdeki hesap çarşıya uymaz.
B) Tevzemgilde bu mahalleye taşınmış.
C) Sınavdaki bazı sorular çok zordu ☒
D) Evde bazı sorunları annemsiz de çözebiliyoruz.

16. Bazı fiil kök veya gövdeleri yapım eki alarak isme dönüşebilirler.

Bu bilgiye göre, hangi seçenekte yukarıda açıklamaya uygun örnek vardır?

- A) Kitap, cepte taşınan bir çiçek bahçesidir.
B) Yazar bu romanı yurt dışında yazmış. ☒
C) Bu metnin türü masaldır.
D) Kitapların faydaları çocuklara iyi kavratılmalıdır.

17. “göz” kelimesine aşağıdaki eklerden hangisi getirilirse görme güçlüğü çekenlere yardımcı olan alet ismi oluşur?

- A) -lUk ☒ -cU
B) -Lu ☒ -cUk

18. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki altı çizili kelime, diğerlerinden daha fazla yapım eki almıştır?

- A) Bu sporcuların başarılarını göz ardı edemezsiniz.
B) Bir akşamüstü adamın karşısına dikilmişti.
C) Kimi gürültüden bunalıyor, kimi yalnızlıktan sıkılıyor.
D) Zavallı adam uykusuzluktan bitkin düştü. ☒

19. Aşağıdakilerin hangisinde “acak, -ecek” eki, yapım eki görevinde kullanılmıştır?

- A) Daha bu hayatta göreceğ günlerimiz var. ☒
B) Toplantıda bu sorunlarımız elbette konuşulacak.
C) Her şeyi sen yapacaksın ama bunu kimse bilmeyecek.
D) Bir gün kimse kalmayacak yanında.

20. Aşağıdaki kelimelerden hangisi, hem yapım hem çekim eki almıştır?

- A) Çözöyorsunuz ☒ C) halıcılar
B) Onunki ☒ D) kapıdaki

21. Aşağıdaki kelimelerden hangisi, hem yapım hem çekim eki almıştır?

- A) Kitapçılar
B) Akıllı
C) sınıfımız
D) kitaplar

22. "gölgelik" kelimesinin kökü, hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A) Göl
B) Gölge
C) gölge
D) gölgelik

23. Aşağıdaki kelimelerden hangisi, yapı bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) Hanımeli
B) Dikkatsiz
C) dikkatli
D) tehlikeli

24. Aşağıdaki kelimelerden hangisi, sayıca diğerlerinden fazla yapım eki almıştır?

- A) bencil
B) katılımcı
C) ısıtılar
D) emekliler

25. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimeler hangisinde birden fazla yapım eki almış bir sözcük vardır?

- A) Aynılık dolu yıllar, acı bir lezzet veriyor insana.
B) Sen dağlarda gezen, yavru bir ceylansın.
C) Sınıfça gidelim o parka.
D) Kapalı yollar bir biracılıyor.

26. "Yazı" kelimesi, hangi cümlede yapım eki alarak yeni bir kelime oluşturmuştur?

- A) Yazıda birçok konudan bahsetmiş.
B) Dostluk ile ilgili yazıyı iki kez okudum.
C) İlk derste öğretmen yazılı yaptı.
D) Yazıya yeni bir başlık bulmak gerekir.

27. "İyilikten ancak güzellik doğar." cümlesinde kaç kelime yapım eki almıştır?

- A) 1
B) 3
C) 2
D) 4

28. "Aramana gerek yok, benim cebimde bozukluklar vardı." cümlesinde yapım eki almış kaç tane kelime vardır?

- A) 1
B) 3
C) 2
D) 4

29. "Çöpçülerden" kelimesinin sırasıyla kökü ve ekleri, hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A) kök-yapım eki-çekim eki-çekim eki
B) kök-çekim eki-yapım eki-yapım eki
C) kök-çekim eki-çekim eki-çekim eki
D) kök-yapım eki-yapım eki-çekim eki
E)

30. Ayşe, aşağıdaki cümlelerden yüklemi türüne göre diğerlerinden farklı olan cümleyi bulmayı istemektedir. Buna göre Ayşe, kaç numaralı cümleyi seçmelidir?

- I. Sık sık derin düşüncelere dalan bir kızdı
II. Dönüş yolu daha kısa sürdü sanki
III. Eve gidene kadar soğurdu bunlar
IV. Çok garip bir gerginlik oldu aramızda

A) I B) II C) III D) IV

II. BÖLÜM

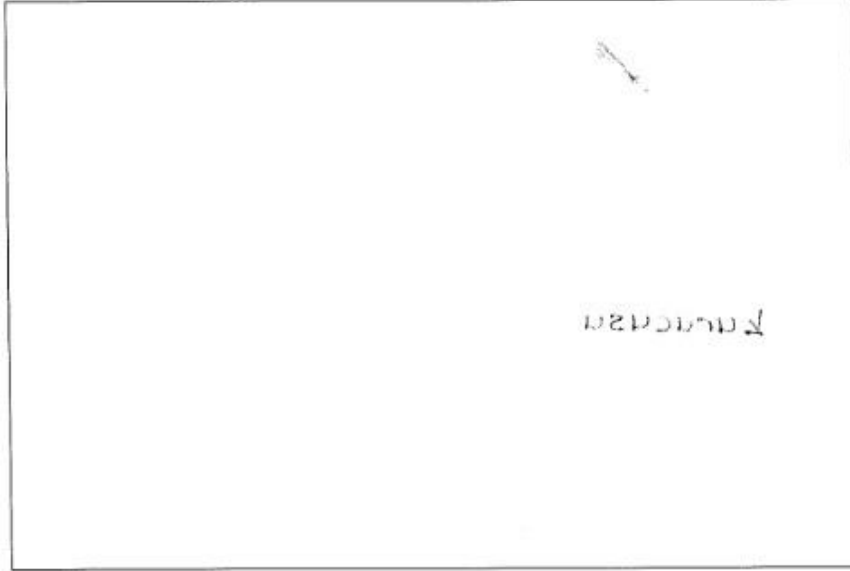
Metni dinleyiniz. Metinde yer alan ve tespit edebildiğiniz yapım eki almış olan kelimeleri aşağıdaki kutuya yazınız. Dinlerken not alabilirsiniz.

kurucusu

III. BÖLÜM

Aşağıdaki konulardan bir tanesini seçiniz. Seçtiğiniz konu ile ilgili en az 100 kelimelik bir metin yazınız.

- Kendiniz tanıtınız.
- Nerede yaşamak istediniz? Neden?
- Çocukken hangi mesleği seçmeyi hayal ederdiniz?
- İzlediğiniz ve beğendiniz bir filmi tanıtınız.
- Ailenizi tanıtınız.



EK-6 SONTEST ÖRNEK VERİ FORMU

26 Ders
4 Yarıyıl

D-1

Son Test

Değerli Katılımcı,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapan bir araştırmacıyım. Yapım eklerinin yurt dışındaki Türklere eğitsel oyun temelli bir öğretim modeliyle sezdirilmesini amaçlayan tezim için aşağıdaki ön testi eksiksiz olarak doldurmanız, araştırmam açısından büyük önem arz etmektedir. Vereceğiniz cevaplar, herhangi bir akademik değerlendirmeye tabi tutulmayacak, sadece eğitsel amaçlı kullanılacaktır.

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mohammed Al-Khudhur

I. BÖLÜM

Aşağıdaki soruları okuyarak size göre en doğru olan cevabı işaretleyiniz. Bu bölüm için süreniz, 20 dakikadır.

1. Aşağıdaki kelimelerden hangisi yapısı bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) alıcı
B) satıcı
C) bacı
D) börekçi

2. Aşağıdaki kelimelerden hangisi sadece bir tane yapım eki almıştır?

- A) kalemlikten
B) kitapçılık
C) boyacılık
D) işsizlik

3. Aşağıdaki kelimelerden hangisi diğerlerinden yapısına göre farklıdır?

- A) ölü
B) bulutlu
C) şeftali
D) bilgisiz

4. I. bilgisizlikten II. Kerküklü III. çiçekçilik IV. sözlükçülük

Yukarıda yer alan kelimeler, aldıkları ek sayısına göre sıralandığında en az ek alan ve en çok ek alan kelimelerin sıralaması, hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A) III, II, IV, I
B) III, II, I, IV
C) II, III, IV, I
D) I, II, III, IV

5. Aşağıdaki kelimelerden hangisi diğerlerinden yapısına göre farklıdır?
 A) silgi B) bilgi
 C) sevgi D) hangi
6. Aşağıdaki kelimelerden hangisi aldığı ekle yeni bir anlam kazanmamıştır?
 A) tüpçü B) tuzlu
 C) kalemlik D) evi
7. Aşağıdaki kelimelerin hangisinde hem yapım eki hem çekim eki vardır?
 A) kitaplar B) kusursuz
 C) askı D) demirciler
8. Aşağıdaki kelimelerden hangisi birden fazla yapım eki almıştır?
 A) perde B) yabancılık
 C) huzursuz D) dilenci
9. "Sabah, yazlıktan yeni dönmüştük" cümlesinde yer alan hangi kelime hem yapım eki hem de çekim eki almıştır?
 A) yazlıktan B) sabah
 C) yeni D) dönmüştük
10. Aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili kelimelerden hangisi, hem yapım hem çekim eki almıştır?
 A) Kalemlerimden birini sen al.
 B) Tahtayı nöbetçi sildi.
 C) Öğrenciler ödevlerini getirdiler.
 D) Sınıfımızda kitaplık bulunuyor
11. İsimlere küçültme anlamı katan ek, aşağıdakilerden hangisidir?
 A) -İlk
 B) -cİ
 C) -cİk
 D) -İİ
12. Aşağıdaki eklerden hangisi "odun" sözcüğünün anlamını değiştirir?
 A) -lAr -cU
 B) -dAn -a
13. Bir sözcüğün üzerinde bulunan bütün ekler atıldığında anlamlı olarak kalabilen en küçük parçadır.
 Buna göre aşağıdaki kelimelerden hangisi kök durumundadır?
 A) Boya B) bilgin
 B) Çalgı D) süzgeç

14. Aşağıdaki kelimelerden hangisi yapıca diğerlerinden farklı bir ek almıştır?

- A) Köylü B) bakıyor
B) Bayraktan D) sınıfta

15. Türkiye Türkçesinde kök hâlindeki kelimelere önce yapım eki sonra çekim eki gelir.
Buna göre aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili kelimelerden hangisi, kurala uygun bir örnektir?

- A) Evdeki hesap çarşıya uymaz.
B) Teyzemgilde bu mahalleye taşınmış.
C) Sınavdaki bazı sorular çok zordu
D) Evde bazı sorunları annemsiz de çözebiliyoruz.

16. Bazı fiil kök veya gövdeleri yapım eki olarak isme dönüşebilirler.

Bu bilgiye göre, hangi seçenekte yukarıda açıklamaya uygun örnek vardır?

- A) Kitap, cepte taşınan bir çiçek bahçesidir.
B) Yazar bu romanı yurt dışında yazmış.
C) Bu metnin türü masaldır.
D) Kitapların faydaları çocuklara iyi kavratılmalıdır.

17. “göz” kelimesine aşağıdaki eklerden hangisi getirilirse görme güçlüğü çekenlere yardımcı olan alet ismi oluşur?

- A) -IÜk C)-cÜ
B) -Lu D)-cÜk

18. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki altı çizili kelime, diğerlerinden daha fazla yapım eki almıştır?

- A) Bu sporcuların başarılarını göz ardı edemezsiniz.
B) Bir akşamüstü adamın karşısına dikilmisti.
C) Kimi gürültüden bunalıyor, kimi yalnızlıktan sıkılıyor.
D) Zavallı adam uykusuzluktan bitkin düştü.

19. Aşağıdakilerin hangisinde “ acak, -ecek” eki, yapım eki görevinde kullanılmıştır?

- A) Daha bu hayatta göreceğ günlerimiz var.
B) Toplantıda bu sorunlarımız elbette konuşulacak.
C) Her şeyi sen yapacaksın ama bunu kimse bilmeyecek.
D) Bir gün kimse kalmayacak yanında.

20. Aşağıdaki kelimelerden hangisi, hem yapım hem çekim eki almıştır?

- A) Çözüyorsunuz C)halıcılar
B) Onunki D)kapıdaki

21. Aşağıdaki kelimelerden hangisi, hem yapım hem çekim eki almıştır?

- ✓ ☒ A) Kitapçılar C) sınıfımız
☐ B) Akıllı D) kitaplar

22. "gölgelik" kelimesinin kökü, hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- ✓ ☒ A) Göl C) gölge
☐ B) Gölgeli D) gölgelik

23. Aşağıdaki kelimelerden hangisi, yapı bakımından diğerlerinden farklıdır?

- ✗ ☐ A) Hanımeli C) dikkatli
☐ B) Dikkatsiz D) tehlikeli

24. Aşağıdaki kelimelerden hangisi, sayıca diğerlerinden fazla yapım eki almıştır?

- ✓ ☐ A) bencil ☒ C) ısıtılar
☐ B) katılımcı D) emekliler

25. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimeler hangisinde birden fazla yapım eki almış bir sözcük vardır?

- ✓ ☒ A) Aynılık dolu yıllar, acı bir lezzet veriyor insana.
☐ B) Sen dağlarda gezen, yavru bir ceyslansın.
☐ C) Sınıfça gidelim o parka.
☐ D) Kapalı yollar bir biracılıyor.

26. "Yazı" kelimesi, hangi cümlede yapım eki alarak yeni bir kelime oluşturmuştur?

- ✓ ☐ A) Yazıda birçok konudan bahsetmiş.
☐ B) Dostluk ile ilgili yazıyı iki kez okudum.
☒ C) İlk derste öğretmen yazılı yaptı.
☐ D) Yazıya yeni bir başlık bulmak gerekir.

27. İyilikten ancak güzellik doğar." cümlesinde kaç kelime yapım eki almıştır?

- ✓ ☒ A) 1 C) 2
☐ B) 3 D) 4

28. 'Aramana gerek yok, benim cebimde bozukluklar vardı.' cümlesinde yapım eki almış kaç tane kelime vardır?

- ✓ ☒ A) 1 C) 2
☐ B) 3 D) 4

29. "Çöpçülerden" kelimesinin sırasıyla kökü ve ekleri, hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- ✓ A) kök-yapım eki-çekim eki-çekim eki
B) kök-çekim eki-yapım eki-yapım eki
C) kök-çekim eki-çekim eki-çekim eki
D) kök-yapım eki-yapım eki-çekim eki
E)

30. Ayşe, aşağıdaki cümlelerden yüklemi türüne göre diğerlerinden farklı olan cümleyi bulmayı istemektedir. Buna göre Ayşe, kaç numaralı cümleyi seçmelidir?

- X I. Sık sık derin düşüncelere dalan bir kızdı
II. Dönüş yolu daha kısa sürdü sanki
III. Eve gidene kadar soğurdu bunlar
IV. Çok garip bir gerginlik oldu aramızda

A) I B) II C) III D) IV

II. BÖLÜM

Metni dinleyiniz. Metinde yer alan ve tespit edebildiğiniz yapım eki almış olan kelimeleri aşağıdaki kutuya yazınız. Dinlerken not alabilirsiniz.

terletecek, bitmez, yetistirilir
kurucusu, sayıyla

III. BÖLÜM

Aşağıdaki konulardan bir tanesini seçiniz. Seçtiğiniz konu ile ilgili en az 100 kelimelik bir metin yazınız.

- Kendiniz tanıtınız.
- Nerede yaşamak istediniz? Neden?
- Çocukken hangi mesleği seçmeyi hayal ederdiniz?
- İzlediğiniz ve beğendiniz bir filmi tanıtınız.
- Ailenizi tanıtınız.

