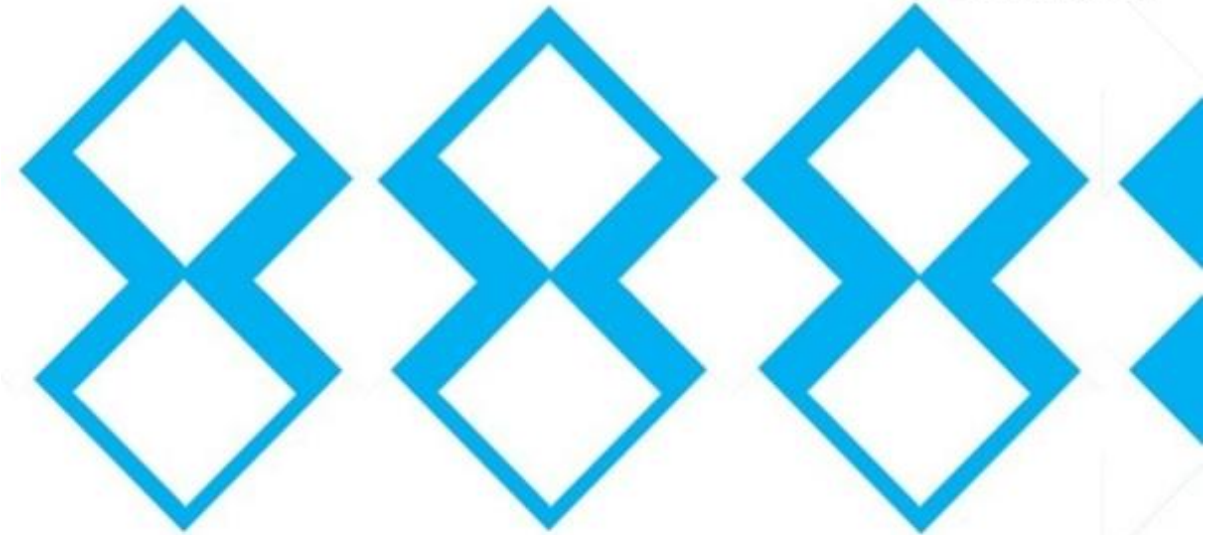


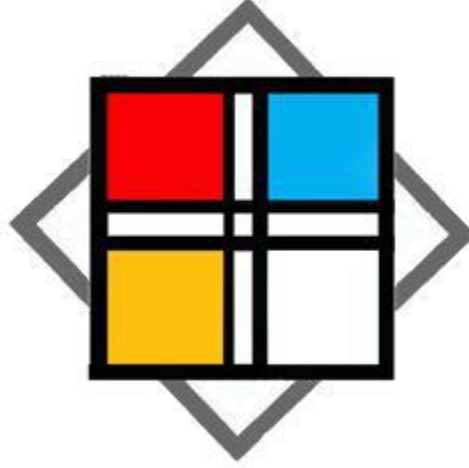
ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ
Journal of Mother Tongue Education

ISSN:2147-6020



Ekim 2017 Cilt:5 Sayı:4

October 2017 Volume:5 Issue:4



Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED – JOMTE
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020

2017 Sonbahar, Cilt: 5 Sayı:4
2017 Autumn, Volume: 5 Issue: 4

Genel Yayın Yönetmeni
Editor in Chief
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Yayın Yönetmenleri
Editors
Doç. Dr. Bayram BAŞ
Doç. Dr. Bilginer ONAN
Doç. Dr. Özay KARADAĞ

English Language Editor
Yrd. Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL

Yayın Yönetmeni Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Osman TURHAN

Indexed by,



Dergimiz TUBİTAK ULAKBİM, ASOS, TEİ, IC, DOAJ, MLA ve ERIH PLUS tarafından dizinlenmektedir.

Yayın Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof.Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi
Prof.Dr. Alemdar YALÇIN	Gazi Üniversitesi
Prof.Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof.Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof.Dr. Musa ÇİFCİ	Uşak Üniversitesi
Prof.Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Prof.Dr. Celal DEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof.Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram BAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Bilginer ONAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Özay KARADAĞ	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Halit KARATAY	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç.Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Doç.Dr. Duygu UÇGUN	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Doç.Dr. Gökhan ARI	Düzce Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. S. Kürşad DOLUNAY	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç.Dr. Kadir Vefa TEZEL	Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri

Reviewers of This Issue

- Prof. Dr. Ali GÖÇER
Prof. Dr. Celal DEMİR
Doç. Dr. Adem İŞCAN
Doç. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN
Doç. Dr. Alpaslan OKUR
Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN (iki makale hakemi)
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK
Doç. Dr. Bayram BAŞ (Üç makale hakemi)
Doç. Dr. Bilginer ONAN (iki makale hakemi)
Doç. DR. Bülent ARI (iki makale hakemi)
Doç. Dr. Duygu UÇKUN
Doç. Dr. Esra Lüle MERT (iki makale hakemi)
Doç. Dr. Gökhan ARI (iki makale hakemi)
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ (iki makale hakemi)
Doç. Dr. Latif BEYRELİ
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU (Üç makale hakemi)
Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN
Doç. Dr. Muhammed Eyyüb SALLABAŞ
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ
Doç. Dr. Özay KARADAĞ
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
Doç. Dr. Sedat MADEN
Doç. Dr. Yusuf DOĞAN (iki makale hakemi)
Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI (iki makale hakemi)
Yrd. Doç. Dr. Aybala ÇAYIR
Yrd. Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT

Yrd. Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Yrd. Doç. Dr. Dilek CERAN
Yrd. Doç. Dr. Esra Nur TIRYAKI
Yrd. Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR (Üç makale hakemi)
Yrd. Doç. Dr. Hanife ÖZER
Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK
Yrd. Doç. Dr. Mehtap GÜNEŞ ÖZDEN
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur KAN
Yrd. Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ
Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY
Yrd. Doç. Dr. Serap UZUNER YURT
Yrd. Doç. Dr. Suna CANLI (iki makale hakemi)
Dr. Arzu ÇEVİK
Dr. Başak UYSAL
Dr. Selami ALAN
Dr. Ülker ŞEN (iki makale hakemi)

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

- Ortaokul Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Beceri ve Tutumlarının Geliştirilmesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi** 557-570
Analysis of Teacher Opinions on the Improvement of Poetry Analysis Skills and Attitudes of Middle School Students
İzzet ŞEREF
- Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi** 571-588
The Effect of the Reading Habit on the Transition from Primary to Secondary Education Exam (TPSE)s
Taner AKSOY
- Eğik El Yazısıyla Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin, Eğik El Yazısına İlişkin Durumları** 589-607
The Case of High School Students, who Learned Reading and Writing through Italic Handwriting, regarding Italic Handwriting
Özcan PALAVAN, Necati GEMALMAZ
- Dördüncü Sınıf Fen ve Teknoloji Derslerinin Diyalojik Öğretim Açısından Analizi Üzerine Bir Araştırma** 608-626
A Research Study on the Analysis of the Fourth Grade Science and Technology Course in Terms of Dialogic Teaching
Hacer ULU
- Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kültürel Öğeleri Kullanma Durumlarının İncelenmesi** 627-648
Investigation of Primary School Teachers' Use of Cultural Items in Turkish Classes
Özgür BABAYİĞİT
- Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi** 649-663
Evaluation of Text Books which are Used for Teaching Turkish to Syrian Students based on Teacher Opinions
Nurşat BİÇER, Bekir Sittik KILIÇ
- 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Öykülerin Metin Üst Yapı Unsurları Doğrultusunda Çözümlemesi** 664-684
The Analysis of 4th Grade Students' Stories in terms of Text Superstructure Elements
Songül KÜRECİ, Muhammet ÖZDEN
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi** 685-703
Evaluation of (Secondary School) Learning Outcomes in Reading in the Turkish Curriculum
Gökhan ARI

İÇİNDEKİLER
CONTENT

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Yazma Tutumlarına Dair Ölçek Geliştirme <i>Developing a Scale to Assess the Free Writing Attitudes of Faculty of Education Students</i> Bilge BAĞCI AYRANCI, Fahri TEMİZYÜREK	704-716
Türkçe Öğretiminde Etkinlik Stratejisi Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Tespiti: 5. Sınıf Türkçe Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı Örneği <i>An Assessment of Activity Development Strategy in Teaching Turkish: The Case of 5th Grade Turkish Workbook and Teacher's Book</i> Bayram BAŞ, Osman TURHAN, Fatma KARACA	717-746
Yurtdışında Yaşayan Türklerin Eğitiminde Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurlarının Yeri <i>The Place of Intangible Cultural Heritage Elements in the Education of Turks Living Abroad</i> Nahide İrem AZİZOĞLU, Alpaslan OKUR	747-757
Dobruca- Köstence Ağzı Zarf-Fiilleri ve Anadolu Ağzları Zarf-Fiilleri Üzerine Değerlendirmeler <i>An Examination of Verbal Adverbs in the Dobruca-Köstence Dialect and Anatolian Dialects</i> Jale ÖZTÜRK	758-773
İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/Eszen Üniversitesi Örneği) <i>Views of Bilingual Prospective Turkish Teachers towards Bilingualism (Duisburg/Eszen University Example)</i> Gökhan Haldun DEMİRDÖVEN, Alpaslan OKUR	774-805
Ana Dili Öğretiminde Yapılandırmacı Hedefler Üzerine Bir Tasnif Çalışması <i>A Classification Study on Constructivist Objectives in Mother Tongue Education</i> Bilginer ONAN	806-822
Türkçe Öğretim Programlarında Bilimsel Süreç Becerisi Olarak "Gözlem" <i>"Observation" as a Scientific Process Skill in the Turkish Teaching Curriculum</i> Müzeyyen ALTUNBAY	823-836
Yabancı Çizgi Filmlerde "Kardeşlik" İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme <i>An Evaluation of "Brotherhood" Relationships in Foreign Cartoons</i> N. Hümeýra ÖZDEMİR EREM, Oğuzhan YILMAZ	837-853
Kuramsal ve İşlevsel Dil Öğretiminde Tiyatronun Rolü ve Önemi <i>The Role and Importance of Theater in Theoretical and Functional Language Teaching</i> Gıyasettin AYTAŞ	854-860

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Dik Temel Yazı ve Bitişik Eğik Yazı Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri <i>Prospective Primary School Teachers' Opinions on the Usage of Manuscript Handwriting and Cursive Handwriting</i> Serdar ARCAGÖK, Gizem KOBAK, Mehmet Kaan DEMİR, Çavuş ŞAHİN	861-879
Karşılaştırmalı Edebiyat Açısından Necip Fazıl'ın Yunus Emre Tiyatrosu ile Nihat Asyalı'nın Yunus Diye Göründüm Tiyatrosunun İncelenmesi <i>The Analysis of Necip Fazıl's Yunus Emre Theatre and Nihat Asyalı's Yunus Diye Göründüm Theatre in Terms of Comparative Literature</i> Metin AKYÜZ	880-887
Ali Ekrem Bolayır'ın Nazariyât-ı Edebiyye Dersleri Adlı Kitabının Cümleler Bölümünün Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından Değerlendirilmesi <i>Evaluation Of The Sentences Section Of Nazariyât-I Edebiyye Dersleri Of Ali Ekrem For Coherence And Cohesion</i> Nuray ÜÇKARAKAYA	889-923
Türkçe Anadili Konuşucuları İçin Konuşma Becerisi Değerlendirme Çerçevesi Önerisi <i>An Assessment Framework on Speaking Skills of Turkish Native Speakers</i> B. Ümit BOZKURT	924-947
Using an Online Vocabulary Memorization Tool versus Traditional Vocabulary Exercises <i>Geleneksel Kelime Alıştırılmalarına Karşı Çevrim içi Bir Kelime Aracının Kullanımı</i> Arif BAKLA, Ahmet ÇEKİÇ	948-966
5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi <i>Examination of the Appropriateness of Listening Texts in the 5th Grade of Turkish Textbooks to Students' Level</i> Emre YAZICI, Mehmet KURUDAYIOĞLU	967-984
Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Posta Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi <i>Evaluation of Electronic Mail Writing Skills of University First Grade Students</i> Hüseyin ÖZÇAKMAK, Sakine HAKKOYMAZ	985-997
Gençlik Edebiyatı (Kitap Tanıtımı) <i>Youth Literature</i> Osman KARA	998-1001



Ortaokul Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Beceri ve Tutumlarının Geliştirilmesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*

*İzzet ŞEREF***

Öz

Bu çalışmanın konusu, şiir öğretimi yapan Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin şiir çözümleme becerilerinin ve şiir tutumlarının geliştirilmesi ile ilgili görüşlerini incelemek ve değerlendirmeler yapmaktır. Konu gereği çalışmanın amacı ise, ortaokul öğrencilerinin şiir çözümleme becerilerinin ve tutumlarının geliştirilmesi ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek ve alan yazın ışığında incelemektir. Bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu Erzurum il merkezindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri arasından uygun örnekleme tekniğiyle seçilen 16 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmanın verileri, dört tane çoktan seçmeli, dört tane ise açık uçlu olmak üzere sekiz sorunun yer aldığı “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu”yla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırmalarda kullanılan veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen veriler; tasnif edilmiş, tablolar hâlinde sunulmuş ve ilgili alan yazınla birlikte tartışılmıştır. Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin şiir çözümleme becerilerinin geliştirilmesinde ve tutumlarının iyileştirilmesinde hâlihazırda uygulanan yöntem ve etkinliklerin yeterli olmadığını düşündükleri anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: şiir öğretimi, Türkçe öğretmeni görüşleri, şiir tutumu

Analysis of Teacher Opinions on the Improvement of Poetry Analysis Skills and Attitudes of Middle School Students

Abstract

The subject of this study is to examine and evaluate the opinions of Turkish teachers who teach poetry on the improvement of poetry analysis skills and poetry attitudes of middle school students. The purpose of the study was to determine the views of Turkish teachers about the development of poetry analysis skills and attitudes of middle school students and to examine them in the light of the field literature. Qualitative research design was used in this study. The research group of the study was composed of 16 Turkish teachers selected from Turkish teachers working in secondary schools in the central district of the city of Erzurum with appropriate sampling technique. The data of this study were collected, using the “Semi-structured Teacher Interview Form”, in which there were eight questions, four of which were multiple-choice questions and the other four were open-ended questions. The data obtained in the research were analyzed using content analysis which is one of the data analysis techniques used in qualitative research studies. The obtained data are sorted, presented in tabular form, and discussed in the light of the related literature. In conclusion, it is understood that Turkish teachers think that the methods and activities currently employed to improve the poetry analysis skills and the attitudes of middle school students are not enough.

Keywords: poetry teaching, Turkish teacher’s views, poetry attitude

* Bu araştırma, 12-14.05.2017 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, KKEF, Türkçe Eğitimi Bölümü. Erzurum. e-posta: izzet.seref@windowslive.com

Giriş

Dil, bireyin hayatın her alanında kendini ifade etme aracıdır. Bu sebeple millî eğitimin temel hedeflerinden biri hiç şüphesiz, kendini yazılı ve sözlü olarak iyi derecede ifade edebilen bireyler yetiştirmektir. Bu hedef, dil öğretimini temel eğitim ve öğretimin önemli bir parçası hâline getirmiştir.

Dil öğretimi, çok yönlü ve çok uyaranlı materyallerle yürütülmesi gereken bir süreçtir. Çok materyal olarak şiir metinleri bu sürecin olmazsa olmaz malzemelerindedir. Çünkü şiir bir dilin tüm imkânlarının orijinal bir biçimde kullanıldığı, en güzel söyleyiş tarzının somut olarak ortaya konulduğu özgün bir alandır.

Düzyazı için dil bir araçtır. Ancak şiir için dil araçtan daha çok bir mekândır. Yani dil, şiirin evidir. Şiirin dil ile olan ilişkisi, kurmaca metinlerin dil ile olan ilişkisinden daha sıktır. Bu yüzden bir dilin tüm özelliklerini en seçkin ve en işlevsel şekilde yansıtan ürünler şiir metinleridir. Söz konusu metinlerin bu yönü, Türkçenin öğretimindeki önemini ortaya çıkarmaktadır.

Şiir ile öğrencilerin ana dili olarak Türkçe yeterlilikleri her açıdan geliştirilebilir. Söz gelimi şiir ile öğrencilerin söz varlığı zenginleştirilebilir, çünkü şiirde kullanılan her kelime bir seçimin sonucudur, aynı zamanda şiirdeki her kelimenin farklı çağrışımları veya yan anlamları vardır. Diğer yandan şiir aracılığıyla öğrencilerin dinleme, özellikle de konuşma ve yazma gibi temel dil becerileri geliştirilebilir (Erdal, 2013, s. 179; Yardımcı ve Tuncer, 2002, s. 188; Arıcı ve Ungan, 2011, s. 259; Baş, 2015, s. 35; Göçer, 2010, s. 350).

Kısacası şiirin ana dili olarak Türkçenin öğretimindeki önemi tartışılmayacak kadar büyüktür. Bu durum şiir öğretiminin en doğru ve en etkili şekilde nasıl yapılabileceği konusunu da beraberinde getirmiştir. Şiir çok yönlü bir dil ürünü olduğu için şiir öğretimi de çok boyutlu ele alınması gereken bir husustur. Bilişsel ve duyuşsal boyut, şiirin öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken temel alanlardır. Bu iki boyut, şiir öğretiminde uygulanacak yöntemlerin, programların ve materyallerin oluşturulmasında özellikle dikkate alınmalıdır. Çünkü şiirin hem bilgisel yönü hem de duyuşsal/sezgisel alanlarla ilişkilendirilebilecek özellikleri bulunmaktadır.

Çok boyutlu bir alan olan şiir öğretiminin en önemli taraflarından biri Türkçe öğretmenleridir. Şiir öğretimi için hazırlanan ders içerikleri ve bunların oluşturulmasında kullanılan yöntem ve program kadar, öğretimi yapanlar olarak Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretim sürecindeki rolü çok büyüktür. Onların bu konudaki öneri ve görüşleri şiir öğretiminin daha başarılı ve faydalı neticeler vermesinde önemli bir etkidir. Aynı zamanda bu süreci Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda şekillendirmek ana dili öğretiminin daha somut sonuçlar vermesini sağlayabilir.

Ortaokul Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Beceri ve Tutumlarının Geliştirilmesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin şiir çözümleme beceri ve tutumlarının geliştirilmesi ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek ve alan yazın ışığında incelemektir. Aynı zamanda Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretimini daha etkili kılacak yöntemler ve etkinlikler hakkındaki düşüncelerinden hareketle alanda çalışma yapacak araştırmacılara önerilerde bulunmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

Ortaokul öğrencilerinin şiir çözümleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nedir?

Ortaokul öğrencilerinin şiir konusundaki tutumlarının iyileştirilmesi için Türkçe öğretmenlerinin düşünceleri nedir?

Türkçe öğretmenlerinin ortaokullarda şiir öğretiminin önemsenip önemsenmediği ile ilgili düşünceleri nedir?

Türkçe öğretmenlerinin ortaokullarda şiir öğretiminde uygulanan yaklaşıma dair düşünceleri nedir?

Türkçe öğretmenlerinin ortaokullarda şiir öğretiminin başarıya ulaşip ulaşmadığına dair düşünceleri nedir?

Türkçe öğretmenlerinin ortaokullarda şiir öğretiminde kullanılan materyallerin yeterli olup olmadığına dair düşünceleri nedir?

Araştırmanın Önemi ve Alan Yazındaki Yeri

Şiir, yazıldığı dilin aynası olarak dil öğretiminin temel materyallerinden biri olma özelliğine sahiptir. Şiir yoluyla ortaokul öğrencilerinin Türkçeyi kullanma yetenekleri üst düzeye çıkarılabilir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin şiir çözümleme beceri ve tutumlarının iyileştirilmesi amacıyla Türkçe öğretmenlerinin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Çalışma hem bu yönüyle hem de şiir öğretimi yapan kitle olarak Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini alan yazına kazandıracığı için önemlidir. Araştırmayı farklı kılan temel nokta ise alan yazında yeterince ele alınmayan bir konu olarak şiir öğretimini hedefliyor olmasıdır. Özellikle ulusal alan yazında çok az çalışmada doğrudan ve dolaylı olarak değinilmiştir. Kurudayıoğlu (2003); Demir ve Duman (2004); Bağatır (2006); Kıbrıs (2008); Kırkgöz (2008); Avcı, Yüksel, Soyer ve Balıkçioğlu (2009); Açık Önkaş (2010); Haşıcı (2010); Karadeniz (2012); Mutlu (2012); Yıldırım (2012); Uçgun (2013); Kaya (2013); Ünal ve Sevimli (2014) ve Güney (2016) bu tür çalışmalardan sayılmaktadır. Uluslararası alan yazında ise şiir öğretimi ile doğrudan ilgili olan ve daha çok uygulamaya dayanan araştırmaların varlığı görülmektedir. Brain (1968); Ducharme (1968); Esbensen (1975); Snider (1975); Benton (1984); Collom (1985); Smith (1985); Wade ve Sidaway (1990); Bizzaro (1993); Somers (1999); Ray (1999); Benton (1999); Benton

(2000); Elster ve Hanauer (2002); Cahnmann (2003); Hunley (2007); Sekeres (2007); Wilson (2007); Cumming (2007); Gordon (2008); Myhill ve Wilson (2012) ve Wilson (2013) bu doğrultuda yapılmış olan çalışmalardır.

Uluslararası alan yazının şiir öğretiminin hem teorik hem de uygulama/tecrübe yönüyle sıkça ilgilendiği, araştırmacıların eğitim öğretimin ilk yıllarından itibaren şiir öğretimini önemsedikleri ve sıkça bu içeriklerde çalışmalar yaptıkları bilinmektedir. Diğer yandan aynı zenginliğin özellikle de uygulama açısından ulusal alan yazında yeterince olmadığı söylenmelidir. Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretimi ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu çalışmanın, alandaki eksikliği giderecek adımlardan biri olduğu söylenebilir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili derinlemesine bilgi sağlarlar. Nitel araştırmalar, geleneksel araştırma yöntemleriyle ifade edilmesi zor olan sorulara cevap bulmak için gereklidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 254). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin şiir çözümü becerilerinin ve tutumlarının geliştirilmesiyle ilgili öğretmen görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

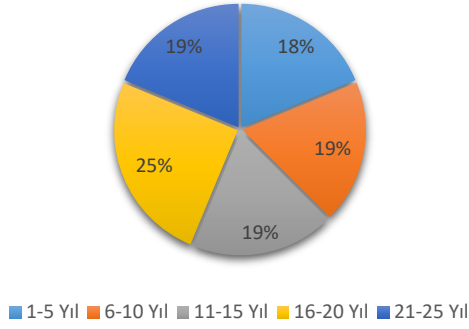
Çalışmada öncelikle literatür taraması yapılmış ve bu sürecin sonunda, ulaşılan bilgiler ışığında “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” hazırlanmış, uzman görüşleri neticesinde forma araştırmada kullanmak üzere son şekli verilmiştir. Araştırma grubu bölümünde ifade edilen teknik doğrultusunda görüşlerine başvurulacak öğretmenler tespit edilmiş ve form, ilgili öğretmenlere ulaştırılmıştır. Daha sonra öğretmenlerden toplanan formlar içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Elde edilen görüşler sınıflandırılmış, tablolar hâlinde sunulmuştur. Sunulan görüşler yine literatür ışığında ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır.

Araştırma Grubu

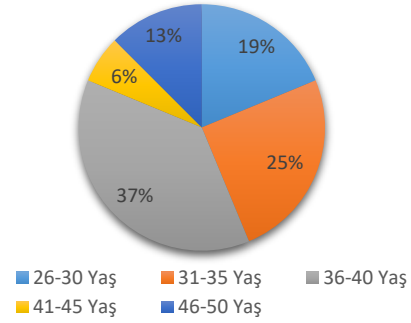
Bu çalışmanın araştırma grubunu Erzurum il merkezindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri arasından uygun örnekleme tekniğiyle seçilen 16 Türkçe öğretmeni (9 bay, 7 bayan) oluşturmaktadır. Uygun örnekleme tekniğinde araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum, örnek üzerinde çalışır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011: 91). Seçilen öğretmenlerin yaş, mesleki deneyimleri aşağıdaki şekillerde gösterilmiştir:

Ortaokul Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Beceri ve Tutumlarının Geliştirilmesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin Mesleki Tecrübeleri



Öğretmenlerin Yaş Dağılımları



Öğretmenlerin üçünün 26-30, dördünün 31-35, altısının 36-40, birinin 41-45, ikisinin 46-50 yaş aralığında olduğu; üçünün 1-5, üçünün 6-10, üçünün 11-15, dördünün 16-20, üçünün 21-25 yıl aralığında deneyime sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin seçiminde, çalıştıkları okulların sosyoekonomik konumu ve okullardaki öğrencilerin akademik başarıları da dikkate alınmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerden gönüllü olanlarla görüşmeye özen gösterilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın verileri "Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu"yla toplanmıştır. Formda dört tane çoktan seçmeli, dört tane ise açık uçlu olmak üzere sekiz soruya yer verilmiştir. Konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, şiir öğretimi ile ilgili temel noktalara yönelik sorular oluşturulmuştur. Formdaki soruların hedeflenen içeriği ölçüp ölçemeyeceğiyle ilgili dil ve eğitim bilimleri alanlarından uzman görüşü alınmıştır. Görüşlerine başvuru üç uzmandan ikisi eğitim bilimleri, biri ise dil alanında çalışmaktadır. Üç uzmanca değerlendirilen formların tutarlılığına bakılmış ve tutarlılık yüzde % 80 olarak hesaplanmıştır. Alınan görüş doğrultusunda forma son şekli verilmiş ve elde edilen form uygulamada kullanılmıştır. Bu çalışmadaki araştırmacıların rolü konuyla ilgili ön çalışmaları yapmak, verileri toplamak, verileri çözümlmek ve sonuçları raporlaştırmaktır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırmalarda kullanılan veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, konu hakkında betimleyici bilgi sağlamak, bilgileri düzenlemek ve anlaşılır hâle getirmek, diğer araştırma sonuçlarını kontrol etmek ve hipotezleri test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011: 270). Görüşme formlarındaki ifadeler, temalar altında fişlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Ulaşılan veriler tablolar hâlinde frekans ve yüzde değerleri dikkate alınarak sunulmuştur.

Bulgular

Türkçe Öğretmenlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Becerilerinin Geliştirilmesi için Yapılandırmacı Yaklaşım'a Alternatif Yöntemler Hakkındaki Düşünceleri

Tablo 1. Ortaokul öğrencilerinin şiir çözümleme becerilerinin geliştirilmesi için Yapılandırmacı Yaklaşım'a alternatif yöntemler hakkındaki öğretmen görüşleri

	%	f
Şairin hissettikleri ve düşündükleri dikkate alınarak bir yöntem geliştirilebilir.	4.76	1
Eleştirel bakış açısı dikkate alınarak bir yöntem tasarlanabilir.	9.52	2
Öğrencinin gelişim ve algı düzeyine göre bir yöntem geliştirilebilir.	4.76	1
Yaratıcı düşünmeyi harekete geçirecek bir yöntem kullanılabilir.	4,76	1
Müziği ve ritmi önemseyen bir yol tercih edilebilir.	9.52	2
Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirici yöntemler kullanılabilir.	4.76	1
Büyük oranda öğrencilerin katılımcı olabilecekleri bir yöntem geliştirilebilir.	4.76	1
Şiir yazma, şiirsel anlatım ve sözcüklerin şiirdeki anlam derinlikleri üzerine kurulu yöntem kullanılabilir.	9.52	2
Şiir okuma ve ezberleme temelli yöntem tasarlanabilir.	9.52	2
Drama ve konuşma etkinliklerini önceleyen yöntem kullanılabilir.	14.28	3
Her yönüyle şiire odaklanan yöntem kullanılabilir.	4.76	1
Şiiri değişik açılardan sorgulamaya imkân tanıyan yöntem tercih edilebilir.	4.76	1
Uygulamaya dayalı yöntem geliştirilebilir.	4.76	1
İstasyon tekniğine benzer yöntem geliştirilebilir.	4.76	1
Şiirin bir buluş, keşif ve tat olduğunu öğrencilere hissettiren bir yöntem kullanılabilir.	4.76	1
Toplam	100	21

Tabloya bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin drama ve konuşma etkinliklerini önceleyen; eleştirel bakış açısı temelli; müziği ve ritmi önemseyen; şiir yazma, şiirsel anlatım ve sözcüklerin şiirdeki anlam derinlikleri üzerine kurulan; şiir okuma ve ezberlemeye dayanan yöntemlerin ortaokul öğrencilerinin şiir çözümleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabileceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin daha çok öğrencileri aktif kılacak yöntemleri önemsedikleri ve bir metin olarak şiire odaklanan stratejilerin başarıyı yakalamada daha etkili olacağını düşündükleri görülmektedir.

Türkçe Öğretmenlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Becerilerinin Geliştirilmesi için Alternatif Ders İçerikleri ve Etkinlikler ile İlgili Düşünceleri

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin şiir çözümleme becerilerinin geliştirilmesi için alternatif ders içerikleri ve etkinlikler ile ilgili öğretmen görüşleri

	%	f
Şiir dinletileri düzenlenebilir.	21.6	6
Drama ile şiir çalışmaları yapılabilir.	3.6	1
Şair-şiir ilişkisini vurgulayan etkinlikler yapılabilir.	7.2	2
İmgeleri sorgulayan etkinlikler gerçekleştirilebilir.	14.4	4
Tamamen şiire yer veren üniteler tasarlanabilir.	3.6	1
Derse başlamadan önce şiir okuma etkinlikleri düzenlenebilir.	3.6	1
Düz yazı etkinliklerinden farklı etkinlikler tasarlanabilir.	3.6	1
Sesli şiir okuma etkinlikleri yapılabilir.	3.6	1
Derslerde farklı türlerde şiirlere sıkça yer verilebilir.	7.2	2
Şiirin duygusunu ve ezgisini sezdirecek etkinliklere yer verilebilir.	3.6	1

Ortaokul Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Beceri ve Tutumlarının Geliştirilmesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Şiirin müzikle ilişkisini vurgulayan etkinlikler oluşturulabilir.	7.2	2
Şiir okuma ve yazma yarışmaları yapılabilir.	14.4	4
Öğrencilere şiir yazmanın ve kelimelerle oynamanın hazzını tattırarak etkinlikler tasarlanabilir.	3.6	1
Şairlerin tanıtıldığı içerikler ve etkinlikler hazırlanabilir.	3.6	1
Toplam	100	28

Ortaokul öğrencilerinin şiir çözümleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlı uygulanabilecek etkinlik ve ders içerikleri ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin sunulduğu tabloya bakıldığında şiir dinletilerinin, imgeleri sorgulayan etkinliklerin, şiir okuma ve yazma yarışmalarının dikkat çektiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler aynı zamanda şair-şiir ilişkisini vurgulayan, farklı türlerde şiirlere yer veren, şiirin müzikle olan bağını somutlaştıran etkinliklerin ortaokul öğrencilerin şiir çözümleme becerilerini iyileştireceğini ifade etmişlerdir.

Türkçe Öğretmenlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Şiir Tutumlarının Geliştirilmesi için Alternatif Yöntemler ile İlgili Düşünceleri

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin şiir tutumlarının geliştirilmesi için alternatif yöntemler ile ilgili öğretmen görüşleri

	%	f
Şairlerin şiirleriyle tanıtıldığı yöntemler kullanılabilir.	11.8	2
Şairleri sevdirecek, onların hayatlarını vurgulayan yöntemler kullanılabilir.	17.6	3
Şiirin estetik bir değer olduğunu hissettiren yöntemler geliştirilebilir.	5.88	1
Çağrışımlardan hareketle şiir öğretim yöntemleri tasarlanabilir.	17.6	3
Öğrencilerin sevdikleri şiirlerden hareketle antoloji oluşturma çalışmalarına dayanan yöntemler kullanılabilir.	17.6	3
Öğrencilere şair kimliği yüklemeye dayalı yaklaşımlar tasarlanabilir.	11.8	2
Toplam	100	17

Ortaokul öğrencilerinin şiir tutumlarının artırılmasında uygulanabilecek yöntemler ile ilgili görüşlerin yer aldığı Tablo 3'e göre Türkçe öğretmenlerinin şairleri sevdirecek, onların hayatlarını vurgulayan yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Diğer yandan şiirdeki çağrışımları önemseyen ve bu çağrışımları sorgulayan, öğrencilerin sevdikleri şiirlerden antolojiler oluşturmayı hedefleyen stratejilerin söz konusu hususta göz önünde bulundurulması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Tablodan hareketle öğretmenlerin şiirin estetik yönüne odaklanan, şair ve şiir ilişkisini her yönüyle ortaya koymaya çalışan yöntemleri önemsedikleri söylenebilir.

Türkçe Öğretmenlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Şiir Tutumlarının Geliştirilmesi için Alternatif Ders İçerikleri ve Etkinlikler ile İlgili Düşünceleri

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin şiir tutumlarının geliştirilmesi için alternatif ders içerikleri ve etkinlikler ile ilgili öğretmen görüşleri

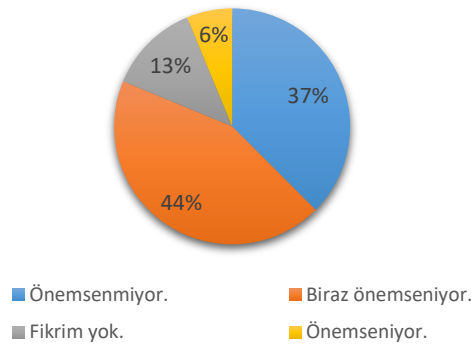
	%	f
Teneffüslerde şiir dinletileri yapılabilir, hatta öğrencilerin seslendirdikleri şiirler yayınlanabilir.	9.3	3
Öğrencilerin güzel şiir okuyanları örnek almalarını sağlayıcı etkinlikler kullanılabilir.	12.4	4

Şairler okullara davet edilebilir, oturumlar düzenlenebilir.	15.5	5
Öğrencilere şiir dinleti örnekleri izlettirilebilir.	21.7	7
Şiir okuma ve ezberleme etkinlikleri ya da yarışmaları düzenlenebilir.	18.6	6
Ezgiye göre şiir yazma etkinlikleri yapılabilir.	6.2	2
Düzyazıyı şiire çevirme etkinlikleri gerçekleştirilebilir.	3.1	1
Sınıflarda şiir kürsüsü oluşturulabilir.	3.1	1
Okul koridorlarına farklı şiirler asılabilir.	3.1	1
Şiir okuma saati konulabilir.	3.1	1
Şiir temelli oyunlar oynanabilir.	3.1	1
Toplam	100	32

Tablo 4’te ortaokul öğrencilerinin şiir tutumlarının geliştirilmesi için Türkçe öğretmenlerinin ifade ettikleri görüşler yer almaktadır. Görüşler değerlendirildiğinde şiir dinleti programları izletmek, şiir okuma ve ezberleme yarışmaları tertip etmek, şairleri okullara davet etmek ve şairlerle oturumlar düzenlemek, öğrencilerin güzel şiir okuyanları örnek almalarını sağlamak, teneffüslerde öğrencilerin seslendirdikleri şiirle yayın yapmak gibi etkinliklerin öğretmenlerce tavsiye edildiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden ikisi ise ezgiye göre şiir yazma etkinliğinin öğrencilerin şiir tutumlarını geliştireceğine inanmaktadırlar.

Türkçe Öğretmenlerinin Ortaokullarda Şiir Öğretiminin Önemsenip Önemsenmediği Hakkındaki Düşünceleri

Şekil 1’de Türkçe öğretmenlerinin ortaokullarda şiir öğretiminin önemsenip önemsenmediğine dair görüşleri verilmiştir. Şekle bakıldığında öğretmenlerin yüzde 37’sinin şiir öğretiminin önemsenmediğini, yüzde 44’ünün biraz önemsendiğini, yüzde 6’sının ise önemsendiğini düşündükleri görülmektedir. Yüzde 13’ü ise bu konuda herhangi bir fikir beyan etmemiştir.



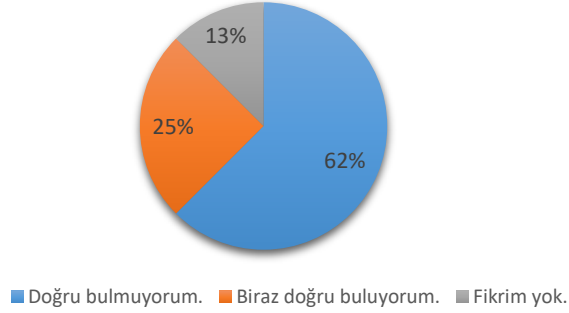
Şekil 1. “Şiir öğretimi önemsenmekte midir?” sorusuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri

Türkçe Öğretmenlerinin Ortaokullarda Şiir Öğretiminde Uygulanan Yaklaşım Hakkındaki Düşünceleri

Türkçe öğretmenlerinin ortaokullarda şiir öğretiminde uygulanan yaklaşımı doğru bulup bulmadıkları ile ilgili görüşleri Şekil 2’de sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin yüzde 62’sinin hâlihazırda uygulanan şiir öğretim yaklaşım ve stratejilerini doğru bulmadığı, yüzde 25’inin biraz doğru bulduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yüzde 13’ü ise bu hususta fikrinin olmadığı

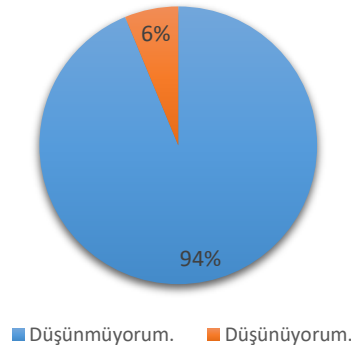
Ortaokul Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Beceri ve Tutumlarının Geliştirilmesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

görülmektedir. Yani öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu konuda olumsuz görüş bildirdikleri söylenebilir.



Şekil 2. "Şiir öğretiminde uygulanan yaklaşımı doğru buluyor musunuz?" sorusuna dair öğretmenlerin görüşleri
Türkçe Öğretmenlerinin Ortaokullarda Şiir Öğretiminin Başarıya Ulaşıp Ulaşmadığı Hakkındaki Düşünceleri

Şekil 3'te şiir öğretiminin başarıya ulaşip ulaşmadığı ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşleri sunulmaktadır. Şekle göre öğretmenlerin yüzde 94'ü söz konusu sürecin başarısız olduğunu, yüzde 6'sı ise başarılı olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Buradan hareketle uygulamaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun şiir öğretiminin başarısız olduğunu belirttikleri söylenebilir.



Şekil 3. "Şiir öğretimi başarıya ulaşıyor mu?" sorusu ile ilgili öğretmenlerin görüşleri
Türkçe Öğretmenlerinin Ortaokullarda Şiir Öğretimi ile İlgili Materyal/Ders İçeriklerinin Yeterliliği Hakkındaki Düşünceleri

Türkçe öğretmenlerinin ortaokullarda şiir öğretimi ile ilgili olan materyal ya da ders içeriklerinin yeterliliği ile ilgili düşüncelerini gösteren Şekil 4'e göre öğretmenlerin yüzde 50'si söz konusu materyallerin yeterli olmadığını, yüzde 44'ü ise biraz yeterli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden yüzde 6'sı ise bu hususta herhangi bir fikrinin olmadığını ifade etmiştir. Kısacası Türkçe öğretmenlerine göre şiir öğretiminde hâlihazırda kullanılan materyal veya ders içerikleri başarıya ulaşmada yeterli olmadığı söylenebilir.



Şekil 4. "Şiir öğretimi ile ilgili materyaller yeterli midir?" sorusu ile ilgili öğretmenlerin görüşleri

Sonuç ve Tartışma

1. Ortaokul öğrencilerinin şiir çözümlene becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin farklı görüşlere (drama temelli, müzik-şiir ilişkisini vurgulayan, tamamen şiire odaklanan yöntem gibi) sahip oldukları fakat bu düşüncelerin şiir inceleme yöntem bilgisi hususunda ele alınması ve geliştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Aynı zamanda farklı bakış açılarına sahip bütüncül yöntemlerin de şiir öğretiminde kullanılabileceği ifade edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin bu görüşleri, öğrencilerin şiir çözümlene becerilerini geliştirmede başarıya ulaşmanın yollarından biri olarak görülebilir. Çünkü şiir, çok yönlü metindir. Bu nedenle tek bir yöntemle ele alındığında yeterince anlaşılır olmayabilir. Bu konu ile ilgili olarak Karadeniz (2012) yaptığı çalışmada şiir metinlerinin çoğulcu bakış açısına göre tasarlanmış modern şiir çözümlene yöntemleriyle ele alındığında daha iyi anlaşıldığını ve böylelikle öğrencilerin şiir çözümlene becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Aynı şekilde Dunning (1966) de öğrencilerin şiir çözümlenede başarıya ulaşabilmelerinin yolunun farklı yöntemleri kullanmaktan geçtiğini ifade etmiştir. Kılıç (2002) ise daha geniş çerçeveden bakarak ana dili öğretiminde kullanılan şiir metinlerinin değişik çerçevelerden incelenmesi gerektiğini, ancak o zaman hem metin öğretiminde hem de ana dili öğretiminde başarının sağlanabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin müzik-şiir ilişkisini vurgulayan yöntemlerin üzerinde durmaları da ayrıca tartışılmalıdır. Şiirin müzikle olan ilişkisi aşikârdır. Hatta Vladimir Mayakovski "Şiir Nasıl Yapılır" adlı eserinde şiiri tamamen müziğe, diğer bir ifadeyle ritme dayandırmış, şiir yazarken öncelikle ritmin belirlenmesi, daha sonra ortaya çıkan müziğin kelimelerle somutlaştırılması gerektiğini ifade etmiştir. Kısacası o, şiirin temelini müzik olduğunu ileri sürmüştür. Bu düşünce birçok şair veya eleştirmen tarafından da tekrar edilmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin şiirin öğretiminde müziği önemsemeleri ve bu kopmaz ilişkiyi görünür kılabilecek yöntemlerin geliştirilmesi gerektiğini düşünmeleri dikkate alınmalıdır. Şiir derslerinde/etkinliklerinde bu alakayı öğrencilere sezdirebilecek yöntemlerin geliştirilmesi şiir öğretiminde başarı sağlayabilir.

Ortaokul Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Beceri ve Tutumlarının Geliştirilmesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

2. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin şiir çözümleme becerilerinin geliştirilmesi hususunda farklı etkinliklere yer verilebileceğini düşündükleri görülmüştür. Bunlardan dikkat çekenleri; şiir dinletileri düzenlemek, imgelere yoğunlaşan etkinlikler hazırlamak, şiir okuma ve yazma yarışmaları tertipleme, şiir-müzik ilişkisini vurgulayan çalışmalardır.

Şiir, okurun duygu ve düşünce dünyasına sınırsız özgürlük tanıyan edebî bir türdür. Bu yönüyle şiir metninin, Türkçe öğretmenlerine zengin bir etkinlik alanı sunduğu söylenebilir. Şiir dinletileri düzenlemek bu etkinliklerden biridir. Bu tür organizasyonlar öğrencilerin şiire olan bakışlarını değiştirip geliştirebilir. Bunun sonucunda ise şiir çözümleme kabiliyetleri gelişmiş olan öğrenciler yetiştirilebilir. Yine öğretmenlerin görüşlerine göre şiirde imgeye yönelen etkinlikler de öğrencilerin şiir inceleme yeteneklerini iyileştirmede kullanılabilir. Öğretmenlerin bu düşüncelerinin şiir literatüründe de karşılığı vardır. Şiirin dünyasında imgenin yeri göz ardı edilemeyecek kadar büyüktür. Şiir, bir noktada imgelerden örülmüş dilsel bir bütünlüktür. Dolayısıyla şiirde imgeyi soruşturan ve imgenin şiirin dünyasındaki yerini ortaya koymaya çalışan etkinlikler öğrencilerin hem şiir çözümleme becerilerini geliştirebilir hem de eleştirel düşünme becerilerini artırabilir.

3. Türkçe öğretmenleri öğrencilerin şiir tutumlarını artırmak amacıyla duyuşsal sayılabilecek birçok yöntem ve etkinlik örneği ifade etmişlerdir. Bunlardan dikkat çekenleri; şairleri sevdirecek, onların hayatlarını vurgulayan yöntemler, çağrışımlardan hareketle şiir öğretim yöntemleri, öğrencilerin sevdikleri şiirlerden hareketle antoloji oluşturma çalışmaları, öğrencilere şiir dinleti örnekleri izletmek, şiir okuma ve ezberleme etkinlikleri ya da yarışmaları tertip etmek, şairleri okullara davet etmek, öğrencilerin güzel şiir okuyanları örnek almalarını sağlayıcı etkinliklerdir.

Tutum, davranışları barındıran karmaşık zihinsel bir durum şeklinde açıklanabilir (Ayık ve Ataş, 2014: 28). Tutumun, duyuşsal alanla ilgili bir kavram olduğu söylenebilir (Demir ve Acar, 2005: 409). Duyuşsal alan, dış dünyadan gelen etkilere doğrudan tepki veren ama süreç içerisinde değişip gelişebilen soyut bir alandır. Tutumun duyuşsal alanla olan ilişkisi düşünüldüğünde, zaman içerisinde değişebilen bir durum olduğunu söylemek yanlış olmaz. Yani tutumda, bilgisellik özelliği taşıyan bilgi ve durumlar gibi doğrudan somut sonuçlar almak mümkün değildir. Şiir tutumunun geliştirilmesi ise öncelikle sürece ve süreç içerisinde yapılan etkinliklerin içeriğine bağlıdır. Diğer yandan şiirin bilgiden daha çok sezgi ve hisle ilgili bir tür olduğu düşünüldüğünde, şiire yaklaşımda şiir tutumunun şiir bilgisinden daha önemli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin şiir tutumlarının iyileştirilmesinin, şiir çözümleme becerilerini de olumlu yönde etkileyeceği ifade edilebilir. Buradan hareketle duyuşsal alanı harekete geçirici şiir çözümleme yöntemleri ve şiir etkinliklerinin kullanılması gerektiği söylenebilir. Nitekim çalışmada fikirleri sunulan Türkçe öğretmenleri, çağrışım temelli yöntemlerin, şair ve şiir ilişkisini ortaya koymayı hedefleyen etkinliklerin öğrencilerin şiir tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu söylemeleri dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda şairleri bizzat okullara

davet ederek ya da öğrencileri onların hayatlarına özendirerek etkinlikler düzenleyerek de öğrencilerin duyuşsal olarak şiirle olan alakalarının iyileştirilebileceğini ifade etmeleri de önemsenmelidir.

4. Türkçe öğretmenlerinin; şiir öğretiminin yeterince önemsenmediğini, şiir öğretiminde uygulanan yaklaşımın doğru olmadığını, şiir öğretimi ile ilgili var olan materyal ya da ders içeriklerinin yeterli olmadığını ve şiir öğretiminin başarıya ulaşmadığını düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, araştırmacılar ve özellikle programcı uzmanlar tarafından sorgulanmalı, hâlihazırda kullanılan şiir öğretim materyalleri ve yöntemleri gözden geçirilmelidir. Diğer yandan şiirin ana dili öğretiminin önemli bir aracı olduğu düşünülürken, hem Türkçe öğretim programında hem de öğretmen kılavuz kitaplarında şiir metinlerinin daha dikkatli bir şekilde işlenmesi gerekir. Özellikle öğretmenler ve öğrencilerin şiire karşı tutumlarının artırılması şiirin öğretiminin daha önemle ve özenle yapılmasına zemin hazırlayabilir.

Öneriler

1. Şiir öğretimi ile ilgili farklı örneklerde öğretmenlerin görüşlerini ele alan çalışmalar yapılabilir. Bu tür araştırmalar şiir öğretimi ile ilgili daha genel ve geçerli sonuçlar ortaya koymada yardımcı olabilir.

2. Şiir öğretimi ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin ve ders içeriklerinin yeterliliğine yönelik eleştirel temelli araştırmalar yapılabilir. Tabii öncelikle şiir öğretimine dair öğretmen yeterliklerinin neler olabileceği üzerinde durulmalı, aynı zamanda şiir öğretimini hedefleyen ders içerikleri ile ilgili planlar oluşturulmalıdır.

3. Şiir öğretiminde uygulanabilecek yöntem ve etkinlikler geliştirmek adına çalışmalar yapılabilir ve ortaya çıkan içeriklerin başarıya ulaşmada etkili olup olmadıklarına yönelik uygulamalı çalışmalar planlanabilir.

Kaynaklar

- Açık Önkaş, N. (2010). Türkçe eğitiminde fonetik-semantik ilişkili şiir öğretimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 80-97.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2011). Çocuk Edebiyatı Türleri ve Çocuk Eğitimine Katkıları. Tacettin Şimşek (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı* içinde (s. 215-318). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M. ve Balıkcıoğlu, S. (2009). Şiir bilgisi konusu için tasarlanmış farklılaştırılmış sınıf ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel ve duyuşsal değişimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 1043-1084.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Bağatır, G. (2006). Vecihi Timuroğlu'nun ve Friedrich Schiller'in şiirlerinde biçem karşılaştırması ve sözkonusu biçemlerin öğretimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ortaokul Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Beceri ve Tutumlarının Geliştirilmesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Benton, P. (1984). Teaching poetry: The rhetoric and the reality. *Oxford Review of Education*, 10(3), 319-327.
- Benton, P. (1999). Unweaving the rainbow: Poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education*, 25(4), 521-531.
- Benton, P. (2000). The conveyor belt curriculum? Poetry teaching in the secondary school II. *Oxford Review of Education*, 26(1), 81-93.
- Bizzaro, P. (1993). *Responding to student poems: Applications of critical theory*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Brain, P. (1968). *English through poetry writing: A creative approach for schools*. Itasca: F. E. Peacock Publishers.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cahnmann, M. (2003). The craft, practice, and possibility of poetry in educational research. *Educational Researcher*, 32(3), 29-36.
- Collom, J. (1985). *Moving windows: Evaluating the poetry children write*. New York: Teachers & Writers Collaborative.
- Cumming, R. (2007). Language play in the classroom: Encouraging children's intuitive creativity with words through poetry. *Literacy*, 41(2), 93-101.
- Demir, Ö. ve Acar M. (2005). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Adres Yayınları.
- Demir, M. ve Duman, B. (2004). Şiir okumaya dayalı Türkçe öğretimi. *İlmî Araştırmalar Dergisi*, 17, 89-98.
- Ducharme, E. R. (1968). *Close reading and the teaching of poetry in english education and in secondary schools*. Michigan: University Microfilms.
- Dunning, S. (1966). *Teaching literature to adolescents: Poetry*. New York: Scott, Foresman and Company Press.
- Elster, C. A. ve Hanauer, D. I. (2002). Voicing texts, voices around texts: Reading poems in elementary school classrooms. *Research in the Teaching of English*, 37(1), 89-134.
- Erdal, K. (2013). Şiir. Ömer Yılar ve Lokman Turan (Ed.). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 179-188). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Esbensen, B. J. (1975). *A celebration of bees: Helping children write poetry*. Minneapolis: Winston Press.
- Gordon, J. (2008). True soundings: The findings of the 2007 ofsted report 'poetry in school' and pupils' responses to poetry they hear. *Changing English*, 15(2), 223-233.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyarınlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXVII, 341-369.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970-985.
- Haşıcı, D. (2010). Klasik şiir öğretiminde yapısal olarak leff ü neşre sanatından yararlanma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hunley, T. C. (2007). *Teaching poetry writing*. Toronto: Multilingual Matters.
- Karadeniz, A. (2012). *Modern çözümleme yöntemlerinin şiir çözümleme becerisine etkisi ve şiir öğretiminde kullanılabilirliği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.
- Kıbrıs, İ. (2008). Okuma ve yazma çalışmalarında şiir etkinliklerinden nasıl yararlanılabilir? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 53-66.
- Kılıç, A. (2002). Bir metni farklı bir şekilde işlemenin anlama düzeyine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27 (103), 53-61.

- Kirkgöz, Y. (2008). Using poetry as a model for creating english poems. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 94-106.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XIII, 287-309.
- Mayakovski, V. (2016). *Şiir nasıl yapılır*. İstanbul: Altı Kırkbeş Yayınları.
- Mutlu, B. (2012). *Divân şiirinde deniz imgesi ve şiir öğretiminde kullanılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Billimleri Enstitüsü, İzmir.
- Myhill, D. A. ve Wilson, A. (2012). Ways with words: Teachers' personal epistemologies of the role of metalanguage in the teaching of poetry writing. *Language and Education*, 26(6), 553-568.
- Ray, R. (1999). The diversity of poetry: How trainee teachers' perceptions affect their attitudes to poetry teaching. *The Curriculum Journal*, 10(3), 403-418.
- Sekeres, D. C. (2007). Poetry in the grade: Getting started. *International Reading Association*, 60(5), 466-475.
- Smith, R. J. (1985). *Using poetry to teach reading and language arts: A handbook for elementary school teachers*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Snider, S. J. (1975). Cognitive and affective learning outcomes resulting from the use of behavioral objectives in teaching poetry. *The Journal of Educational Research*, 68(9), 333-338.
- Somers, A. B. (1999). *Teaching poetry in high school*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe eğitiminde motivasyonu artırmaya yönelik uygulamalar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(4), 354-362.
- Ünal, F. T. ve Sevimli, F. (2014). Şiir okuma performansını değerlendirme ile ilgili görüşler ve bir değerlendirme formu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 96-112.
- Wade, B. ve Sidaway, S. (1990). Poetry in the curriculum: A crisis of confidence.
- Wilson, A. (2007). Finding a voice? Do literary forms work creatively in teaching poetry writing? *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 441-457.
- Wilson, A. (2013). A joyous lifeline in a target-driven job: Teachers' metaphors of teaching poetry writing. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 69-87.
- Yardımcı, M. ve Tuncer, H. (2002). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Yıldırım, E. (2012). *Şiirin Türkçe eğitimindeki işlevi ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin yerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.



Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi*

*Taner AKSOY***

Öz

Okuma alışkanlığı eğitim sistemimizin öğrencilere kazandırmaya çalıştığı becerilerin başında gelmektedir. Ancak okuma alışkanlığının istenen düzeyde olduğunu söylemek mümkün gözükmemektedir. TEOG sınavının aile ve öğrenciler üzerindeki tesiri düşünüldüğünde, TEOG sınavı ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi öğrencilerin okumaya karşı tutumunu olumlu yönde etkileyecektir. Araştırmanın amacı TEOG sınavı ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Yapılan çalışma iki durumun birbiriyle olan ilişkisini ortaya koymayı amaçladığı için ilişki tarama modeli içinde değerlendirilebilir. 217 8. sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini olarak seçilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını ölçmek üzere Ortaokul Okuma Alışkanlığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin Türkiye genelinde merkezi bir sınav olarak gerçekleştirilen “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)” sınavının altı ayrı dersine ait puanları ile okuma alışkanlığı ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlığının ortanın üzerinde olduğu; TEOG sınavı kapsamında bulunan altı dersin test puanlarıyla okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: TEOG, okuma alışkanlığı, okuma

The Effect of the Reading Habit on the Transition from Primary to Secondary Education Exam (TPSE)

Abstract

Reading habit is one of the most important skills our education system aims our students to have. However, it does not seem possible to state that the reading habit is at the satisfactory level in students. When the impact of the TPSE test on families and students is examined, determining the relationship between the TPSE exam and reading habit will positively affect the attitude of students towards reading. The purpose of the study is to verify whether there was a meaningful relationship between the TPSE test and the reading habit. The study used the relational screening model as it aimed to reveal the relationship between two situations. 217 8th grade students were selected as the sample of the study. In order to measure the students' reading habits, the “Secondary School Reading Habit Scale” was used. In the survey, the relationship between the students' scores in the six subjects tested on the TPSE held in Turkey as a central examination and the scores they obtained from the reading habit scale was examined. In this research, it was found that the students' reading habits were above the average and that there was a significant positive meaningful correlation between the students' reading habits and their TPSE test scores of the six subjects.

Keywords: TPSE, reading habit, reading

* Bu çalışma Taner Aksoy'un Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Öğretmenliği Anabilim dalında Prof. Dr. Ömer Özkan danışmanlığındaki, aynı adlı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü. Ankara, Türkiye. e-posta: taneraksoy55@gmail.com

Giriş

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin liselere yerleşme puanının bir bölümünü belirlemek için uygulanan bir sınavdır. Sınav; Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden, her bir ders için yirmi çoktan seçmeli sorudan oluşan testlerle yılda iki kez gerçekleştirilmektedir. Bu soruların doğru cevaplanabilmesinin ilk basamağı okunup anlaşılabilmesidir. Okuma alışkanlığı okuma-anlama becerisini etkileyen bir faktördür. Dolayısıyla öğrencilerin okuma alışkanlıklarının, sınav sonuçlarıyla ortaya konulan akademik başarı üzerinde etkili olması beklenen bir durumdur.

Geçmişten günümüze temel eğitimden ortaöğretime geçiş için Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) gibi sınavlar merkezi olarak uygulanmıştır. Bu sınavlar arasında uygulama bakımından farklar olmasına rağmen temel amaç ve mantık aynıdır: Lise ve dengi kurumlara öğrenci seçmek ve bu seçme işleminde belirlenen bazı derslerdeki akademik başarıyı ölçüt olarak kullanmak. Bu serinin sonuncu sınavı TEOG' dur.

2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan TEOG sınavı, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ni temel alarak hazırlanan Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi ile kamuoyu bilgisine sunulmuştur (Tebliğler Dergisi, Ocak 2014). Bu yönergeye göre Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Yabancı Dil derslerinden öğretim programları esas alınarak iki sınavı olanların birinci, üç sınavı olanların ikinci sınavları ortak olarak yapılır. Sorular, programda belirlenen kazanımlar etrafında eleştirel düşünme, analiz yapma, problem çözme, sonuç çıkarma, yorumlama gibi üst düzey becerileri ölçecek şekilde hazırlanır.

Bu sınavı daha önceki türevlerinden ayıran en önemli özellikleri; yılda iki kez yapılışı, sınavın kapsamının o ders dönemi kazanımlarıyla sınırlı tutulması, mazeret yani telafi imkânının olması, liselere giriş puanı olarak tek başına değil okul başarısıyla değerlendirilmesidir. Önceki sınavlar sekizinci sınıfın sonunda yapılır ve yedi yılın kazanımları da göz önünde tutulurdu. Sınava giremeyenler için herhangi bir telafi söz konusu değildi. Ayrıca bu sınavlar okul başarısı dikkate alınmadan tek başına liselere giriş puanını belirlerdi. Önceki sınavların bu gibi nedenlerle öğrencileri gereğinden fazla yorduğu, öğrencilerin okuldan ziyade sınavı önemsedikleri sonuçları çıkarılarak daha insancıl ve öğrenci yanlısı bir sınav olarak görülen TEOG sınavı uygulanmaya başlanmıştır.

Okuma alışkanlığı kavramı okuma ve alışkanlık kavramlarının senteziyle meydana gelmiş bir kavramdır. Bu yönüyle okuma alışkanlığı kavramının anlaşılabilmesi bu iki kavramın bilinmesiyle yakından ilgilidir. Okuma, insanın çevresini anlamak için kullandığı bir beceridir. Bu konuyla ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Özdemir(1990, s.13)'e göre okuma, zihinsel bir faaliyet olup basılı

sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanır. Rozan'dan aktaran Özbay(2011, s.1) ise kavrama ve yorumlama süreçlerini dışarıda bırakarak okumayı belli kurallara göre sözcükleri seslendirme olarak tanımlar. Ancak genel eğilime baktığımızda Rozan'ın bu bilişsel süreçleri dışarıda tutan tanımı pek kabul görmez. Okuma, fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte işe koşulduğu karmaşık bir dil becerisidir (Özbay, 2011, s. 2). Okuma becerisi belli bir eğitimi gerektirir. Bu eğitimin nihai hedeflerinden biri okuma alışkanlığıdır (Özbay, 2011, s.75). Alışkanlık 'bir şeye alışmış olma durumu, itiyat, huy, ünsiyet' (TDK, 2015, s.95) demektir. Bu durumda okuma alışkanlığı, okuma işine alışmış olma, onu devam ettirme durumudur. Yani okuma alışkanlığını kazanmış bir birey için okuma artık günlük yaşamın yemek, içmek kadar sıradan ve bir o kadar vazgeçilmez işidir.

Okuma alışkanlığı, okuma becerisini içselleştirme durumudur. Okuma alışkanlığını kazanmış bir birey okuma becerisinin barındırdığı analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerilere okuma alışkanlığı kazanamamış bireylere oranla daha yakındır.

Okuma becerisi ve bu becerinin süreklilik kazanmış hali olan okuma alışkanlığı sadece Türkçe dersi başarısıyla ilişkilendirilmiştir. Ancak okuma alışkanlığının sadece Türkçe dersindeki başarıyı değil, diğer derslerdeki başarıyı da etkilediği çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Acıyan, 2008; Aksoy ve Doymuş, 2011; Albayrak, 2001; Aslanoğlu, 2007; Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014; Ceran ve Deniz, 2015; Dindar ve Demir, 2006; Gökteş ve Gürbüz Türk, 2012; Güngör, 2009; Kasımoğlu, 2014; Keskin ve Baştuğ, 2010; Sertöz, 2003; Tatar ve Soylu, 2006). Bu yönüyle altı dersi kapsayan TEOG sınavı ile okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi adına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı TEOG sınavı ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını varsa bu ilişkinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin TEOG testlerinden elde ettikleri puanlar ile okuma alışkanlığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin TEOG testlerinden elde ettikleri puanlar ile kitapların becerilere yansımaları alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin TEOG testlerinden elde ettikleri puanlar ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin TEOG testlerinden elde ettikleri puanlar ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yapılan çalışma iki durumun birbiriyle olan ilişkisini ortaya koymayı amaçladığı için ilişkisel tarama modeli içinde değerlendirilebilir. İlişkisel tarama modelleri birden çok değişken içerisinde birlikte farklılaşmanın varlığını ve derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2014, s. 81).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi temel alınarak oluşturulmuştur. Bu yöntemde amaç, çalışma problemine taraf olacak bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 136). Okuma alışkanlığı, sosyo-ekonomik faktörlere bağlı olarak bireyler arasında farklılık gösterir. Bu sebeple evren içerisinde Ankara'nın alt, orta ve yüksek sosyo-ekonomik bölgelerinden birer okul ve bu okullarda öğrenim gören toplam 217 8.sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini olarak seçilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin cinsiyet durumu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet Durumu

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	111	51,2
	Kız	106	48,8
	Toplam	217	100

Araştırmaya dâhil edilen toplam 217 öğrencinin 111'i (%51,2) erkek, 106'sı (%48,8) kızdır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmamızın iki temel veri kaynağı vardır: 2016-2017 1. dönem TEOG sınavı sonuçları ve öğrencilerin okuma alışkanlığı. TEOG sınavı sonuçlarına gerekli izinler alınarak MEB'e ait e-okul sistemi üzerinden ulaşılmıştır.

Okuma alışkanlığını belirlemek için ise Tok, Küçük ve Kırmacı (2015) tarafından geliştirilen Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde 15 adet sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin üç faktörlü bir yapısı vardır. Bunlar kitapların becerilere yansımaları, kitapla kurulan ilişki kitaptan hareketle anlatıma yönelmedir. Yapılan analiz sonucunda ölçekteki 15 madde için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması ölçek güvenilirliği için yeterlidir. Bu durum geliştirilen "Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği"nin güvenilir bir ölçek olduğunun göstergesidir.

Verilerin Toplanması

Veriler, ölçeğin gerekli izinler alınarak araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanması ile toplanmıştır. Böyle bir yol seçilmesinin temel sebebi uygulama esnasında meydana gelebilecek yanlış anlaşılmaları en aza indirmektir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin Türkiye genelinde merkezi bir sınav olarak gerçekleştirilen “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)” sınavının altı ayrı dersine (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Yabancı Dil) ait puanları ile okuma alışkanlığı ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. TEOG sınavının altı dersine ait puanlar ile okuma alışkanlıkları ölçeğinin üç alt boyutu ve genel toplam puanı olmak üzere araştırmada toplam 10 puan ilişki analizine alınmıştır.

Öğrencilerin TEOG sınavından elde ettikleri puanlar ile okuma alışkanlığı ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkinin “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” ile analiz edilmesi düşünülmüştür. Ancak adı geçen analiz yöntemi istatistikte parametrik analizler grubunda yer alan bir analiz yöntemidir. Parametrik bir test olan “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı”nın kullanılabilmesi için belli varsayımların karşılanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005; Özdamar, 2013). Bu varsayımlar:

- İlişki analizine alınacak her değişkenin en az eşit aralık düzeyindeki bir ölçekle ölçülmüş olması gerekmektedir. Bu araştırmadaki TEOG puanları ile okuma alışkanlığı ölçeği bu türden bir ölçektir. Dolayısıyla bu varsayım karşılanmaktadır.
- Örneklem ya da araştırma grubunda yer alan birey sayısı en az 30 olmalıdır (parametrik testler için büyük örneklem varsayımı, merkezi limit teoreminden gelir). Bu araştırmada 217 öğrenciden elde edilen veri seti ile çalışılmıştır. İlişki analizine 217 öğrencinin tamamı dâhil edilmiştir. Dolayısıyla bu varsayım karşılanmaktadır.
- Üzerinden toplam puan alınan (bu araştırmada TEOG başarısı ve okuma alışkanlığı) değişkene ait puanlar normal dağılım göstermelidir. Normallik varsayımı. Bu varsayımın test edilmesi gerekmektedir.

Bu varsayımlar doğrultusunda, TEOG puanları ile okuma alışkanlığı ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Bunu belirleyebilmek için “Kolmogorov–Smirnov Tek Örneklem Testi (KS)”nden yararlanılmıştır. Bu testte dağılımın olmadığı yargısı, H_1 hipotezini temsil etmektedir (Kalaycı, 2005). Bu nedenle SPSS’de yapılan çözümlene sonucunda istatistiksel anlamlılık değerinin 0,05’den büyük olması normalliğin

göstergesidir. Kolmogorov–Smirnov tek örneklem testi, bir iyi uyuşum testidir. Bu test, bir küme örneklem değeriyle (gözlenen puanlarla) belirli bir teorik dağılımdaki uyuşum derecesini inceler. Kuramsal dağılıma göre ortaya çıkabilecek birikimli (cumulative) frekans dağılımını belirleyip bunu, gözlenen birikimli frekans dağılımıyla karşılaştırır (Siegel, 1977). Yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. *TEOG Puanları ile Okuma Alışkanlığı Ölçeği ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Kolmogorov–Smirnov (KS) Normal Dağılım Testi Sonuçları*

Değişken	Kolmogorov–Smirnov (KS)		
	N	sd	p
Okuma Alışkanlığı Genel Toplam	217	217	0,044
Kitapların Becerilere Yansıması	217	217	0,000
Kitaplarla Kurulan İlişki	217	217	0,000
Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme	217	217	0,000
TEOG Türkçe	217	217	0,019
TEOG Matematik	217	217	0,000
TEOG Fen Bilimleri	217	217	0,001
TEOG TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	217	217	0,000
TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi	217	217	0,000
TEOG Yabancı Dil	217	217	0,000

Tablo 2’deki KS testi sonucu incelendiğinde gerek TEOG sınavının her derse ait alt testlerinde gerekse okuma alışkanlığı ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarının tamamında puanlarının anlamlılık değerlerinin anlamlı olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Bu sonuç ölçeğe ait puanların normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır.

Büyüköztürk (2003), Green ve Salkind, (2008), Kalaycı (2005) ile Özdamar’ın (2013) belirttiği gibi, normal dağılım varsayımı karşılanmadığı durumlarda karşılaştırma ya da ilişki analizlerinde parametrik yöntemlerin kullanılması uygun değildir. Bu nedenle değişkenlerden elde edilen puanlar arası ilişki analizi yapılırken “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” yönteminin yerine bu yöntemin non–parametrik karşılığı olan “*Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı*” yöntemi kullanılmıştır.

Bilimsel araştırmalarda anlamlılık testleri uygulanırken iki tane kritik değer kullanılabilir. Bunlardan birisi 0,05 değeri ise 0,01 anlamlılık düzeyidir. 0,05 anlamlılık düzeyinde %95 güven aralığı ve %5 hata payı kabul edilmektedir. 0,01 anlamlılık düzeyinde ise %99 güven aralığında ve %1 hata payı kabul edilmektedir. Fizik, kimya, tıp gibi doğa ve tabiat bilimleri daha hassas ölçümler yapabilmeleri sebebi ile %1 hata payı ile çalışabilmektedirler. Ancak sosyal bilimler, davranış ve eğitim bilimleri gibi alanlarda değişkenlerin fazlalığı ve kontrol altına alınmasındaki güçlükler gibi nedenlerle %5 hata payı ile çalışılması tercih edilmektedir. Bu araştırmada da 0,05 kritik değeri anlamlılık testleri

Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi

için kritik değer olarak kabul edilmiş ve %5 hata payı ile çalışılmıştır. Elde edilen ilişki analizi sonuçları da bu kritik değere göre yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular özetlenmiştir.

Araştırma kapsamında “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)” sınavının altı ayrı dersine (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Yabancı Dil) ait puanlar elde edilmiştir. Ek olarak okuma alışkanlıkları ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; kitapların becerilere yansımaları, kitaplarla kurulan ilişki ve kitaptan hareketle anlatıma yönelmedir. Elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. *Betimsel İstatistikler*

Değişken	N	Betimsel İstatistikler					
		Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)	Ortanca	Mod	Minimum Puan	Maksimum Puan
Okuma Alışkanlığı Genel Toplam	217	49,01	11,58	50	49	15	73
Kitapların Becerilere Yansımaları	217	24,64	5,78	25	27	7	35
Kitaplarla Kurulan İlişki	217	15,91	5,37	16	15	5	25
Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme	217	8,42	2,62	8	9	3	15
TEOG Türkçe	217	54,33	20,00	55	50	10	95
TEOG Matematik	217	46,15	20,10	45	35	0	95
TEOG Fen Bilimleri	217	66,18	21,47	65	50	20	100
TEOG TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	217	60,14	23,34	65	45	5	100
TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi	217	71,45	19,70	75	90	15	100

TEOG Yabancı Dil	217	46,31	21,51	40	25	10	100
------------------	-----	-------	-------	----	----	----	-----

Okuma alışkanlığı ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 75'tir. Bu ölçekten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 49,01'dir. Ortanca 50 ve mod 49 bulunmuştur.

Kitapların becerilere yansımaları alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35'tir. Bu ölçekten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 24,64'tür. Ortanca 25 ve mod 27 bulunmuştur. Öğrencilerin okuma alışkanlığında kitapların becerilere yansımalarının yüksek olduğu söylenebilir.

Kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25'tir. Bu ölçekten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 15,91'dir. Ortanca 16 ve mod 15 bulunmuştur. Öğrencilerin okuma alışkanlığı aracılığıyla kitaplarla kurduğu ilişkinin yüksek olduğu söylenebilir.

Kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan 15'tir. Bu ölçekten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 8,42'dir. Ortanca 8 ve mod 9 bulunmuştur.

TEOG Türkçe testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür. Bu testten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 54,33'tür. Ortanca 55 ve mod 50 bulunmuştur. Öğrenciler Türkçe testinden orta düzeyde başarı sağlamıştır.

TEOG Matematik testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür. Bu testten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 46,15'tir. Ortanca 45 ve mod 35 bulunmuştur. Öğrenciler Matematik testinden ortanın altında başarı sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin puan yığılımı aritmetik ortalamasının altındadır.

TEOG Fen Bilimleri testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür. Bu testten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 66,18'dir. Ortanca 65 ve mod 50 bulunmuştur. Öğrenciler Fen Bilimleri testinden ortanın üstünde başarı sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin puan yığılımı aritmetik ortalamasının altındadır.

TEOG TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür. Bu testten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 60,14'tür. Ortanca 65 ve mod 45 bulunmuştur. Öğrenciler TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinden ortanın üstünde başarı sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin puan yığılımı aritmetik ortalamasının altındadır.

TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür. Bu testten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 71,45'tir. Ortanca 75 ve mod 90

Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi

bulunmuştur. Öğrenciler Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testinden ortanın üstünde başarı sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin puan yığılımı aritmetik ortalamasının üstündedir.

TEOG Yabancı Dil testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür. Bu testten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 46,31'dir. Ortanca 40 ve mod 25 bulunmuştur. Öğrenciler Yabancı Dil testinden ortanın altında başarı sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin puan yığılımı aritmetik ortalamasının altındadır.

TEOG Test Puanları-Okuma Alışkanlığı İlişkisi

Araştırmanın ilk sorusu "Öğrencilerin TEOG testlerinden elde ettikleri puanlar ile okuma alışkanlığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusudur. Bu soruya cevap aranırken "verilerin analizi" başlığında açıklandığı üzere puanlar normal dağılım göstermediği için "Spearman Brown Sıra Faktörü Korelasyon Katsayısı" hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. TEOG Test Puanları ile Okuma Alışkanlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki

Değişkenler	N	r	p
TEOG Türkçe-Okuma Alışkanlığı Genel Toplam	217	0,216	0,001
TEOG Matematik-Okuma Alışkanlığı Genel Toplam	217	0,262	0,000
TEOG Fen Bilimleri-Okuma Alışkanlığı Genel Toplam	217	0,289	0,000
TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük-Okuma Alışkanlığı Genel Toplam	217	0,137	0,044
TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi-Okuma Alışkanlığı Genel Toplam	217	0,258	0,000
TEOG Yabancı Dil-Okuma Alışkanlığı Genel Toplam	217	0,256	0,000

TEOG Türkçe testi ile okuma alışkanlığı ölçeği genel toplam puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,216$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda okuma alışkanlığı arttığında TEOG Türkçe testi puanlarının da artacağı, okuma alışkanlığı puanları azaldığında TEOG Türkçe testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

TEOG Matematik testi ile okuma alışkanlığı ölçeği genel toplam puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,262$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda okuma alışkanlığı arttığında TEOG Matematik testi puanlarının da artacağı, okuma alışkanlığı puanları azaldığında TEOG Matematik testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

TEOG Fen Bilimleri testi ile okuma alışkanlığı ölçeği genel toplam puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,289$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda okuma alışkanlığı arttığında TEOG Fen Bilimleri testi puanlarının da artacağı, okuma alışkanlığı puanları azaldığında TEOG Fen Bilimleri testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi ile okuma alışkanlığı ölçeği genel toplam puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,137$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda okuma alışkanlığı arttığında TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi

puanlarının da artacağı, okuma alışkanlığı puanları azaldığında TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi ile okuma alışkanlığı ölçeği genel toplam puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,258$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda okuma alışkanlığı arttığında TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanlarının da artacağı, okuma alışkanlığı puanları azaldığında TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

TEOG Yabancı Dil testi ile okuma alışkanlığı ölçeği genel toplam puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,256$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda okuma alışkanlığı arttığında TEOG Yabancı Dil testi puanlarının da artacağı, okuma alışkanlığı puanları azaldığında TEOG Yabancı Dil testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

TEOG Test Puanları-Kitapların Becerilere Yansımaları

Araştırmanın ikinci sorusu “Öğrencilerin TEOG testlerinden elde ettikleri puanlar ile kitapların becerilere yansımaları alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “verilerin analizi” başlığında açıklandığı üzere puanlar normal dağılım göstermediği için “Spearman Brown Sıra Faktörü Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5. *TEOG Test Puanları ile Kitapların Becerilere Yansımaları Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

Değişkenler	N	r	p
TEOG Türkçe-Kitapların Becerilere Yansımaları	217	0,283	0,000
TEOG Matematik-Kitapların Becerilere Yansımaları	217	0,325	0,000
TEOG Fen Bilimleri-Kitapların Becerilere Yansımaları	217	0,319	0,000
TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*Kitapların Becerilere Yansımaları	217	0,237	0,000
TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi-Kitapların Becerilere Yansımaları	217	0,317	0,000
TEOG Yabancı Dil-Kitapların Becerilere Yansımaları	217	0,319	0,000
TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi-Kitaplarla Kurulan İlişki	217	0,181	0,007

TEOG Türkçe testi ile kitapların becerilere yansımaları alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,283$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitapların becerilere yansımaları arttığında TEOG Türkçe testi puanlarının da artacağı, kitapların becerilere yansımaları azaldığında TEOG Türkçe testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

TEOG Matematik testi ile kitapların becerilere yansımaları alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,325$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitapların becerilere yansımaları arttığında TEOG Matematik testi puanlarının da artacağı, kitapların becerilere yansımaları azaldığında TEOG Matematik testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi

TEOG Fen Bilimleri testi ile kitapların becerilere yansımaları alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,319$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitapların becerilere yansımaları arttığında TEOG Fen Bilimleri testi puanlarının da artacağı, kitapların becerilere yansımaları azaldığında TEOG Fen Bilimleri testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi ile kitapların becerilere yansımaları alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,237$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitapların becerilere yansımaları arttığında TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puanlarının da artacağı, kitapların becerilere yansımaları azaldığında TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi ile kitapların becerilere yansımaları alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,317$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitapların becerilere yansımaları arttığında TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanlarının da artacağı, kitapların becerilere yansımaları azaldığında TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

TEOG Yabancı Dil testi ile kitapların becerilere yansımaları alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,319$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitapların becerilere yansımaları arttığında TEOG Yabancı Dil testi puanlarının da artacağı, kitapların becerilere yansımaları azaldığında TEOG Yabancı Dil testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

TEOG Test Puanları-Kitaplarla Kurulan İlişki

Araştırmanın üçüncü sorusu “Öğrencilerin TEOG testlerinden elde ettikleri puanlar ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “verilerin analizi” başlığında açıklandığı üzere puanlar normal dağılım göstermediği için “Spearman Brown Sıra Faktörü Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6. TEOG Test Puanları ile Kitaplarla Kurulan İlişki Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki

Değişkenler	N	r	p
TEOG Türkçe-Kitaplarla Kurulan İlişki	217	0,157	0,020
TEOG Matematik-Kitaplarla Kurulan İlişki	217	0,226	0,001
TEOG Fen Bilimleri-Kitaplarla Kurulan İlişki	217	0,250	0,000
TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük-Kitaplarla Kurulan İlişki	217	0,091	0,180
TEOG Yabancı Dil-Kitaplarla Kurulan İlişki	217	0,224	0,001

Tablo 6 incelendiğinde arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,157$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitaplarla kurulan ilişki arttığında TEOG Türkçe testi puanlarının da artacağı, kitaplarla kurulan ilişki azaldığında TEOG Türkçe testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

TEOG Matematik testi ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,226$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitaplarla kurulan ilişki arttığında TEOG Matematik testi puanlarının da artacağı, kitaplarla kurulan ilişki azaldığında TEOG Matematik testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

TEOG Fen Bilimleri testi ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,250$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitaplarla kurulan ilişki arttığında TEOG Fen Bilimleri testi puanlarının da artacağı, kitaplarla kurulan ilişki azaldığında TEOG Fen Bilimleri testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ($r=0,091$, $p>.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitaplarla kurulan ilişki azaldığında ya da arttığında TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puanlarının da azalacağı ya da artacağı söylenemez.

TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,181$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitaplarla kurulan ilişki arttığında TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanlarının da artacağı, kitaplarla kurulan ilişki azaldığında TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

TEOG Yabancı Dil testi ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,224$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitaplarla kurulan ilişki arttığında TEOG Yabancı Dil testi puanlarının da artacağı, kitaplarla kurulan ilişki azaldığında TEOG Yabancı Dil testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

TEOG Test Puanları-Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme

Araştırmanın dördüncü sorusu “Öğrencilerin TEOG testlerinden elde ettikleri puanlar ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “verilerin analizi” başlığında açıklandığı üzere puanlar normal dağılım göstermediği için “Spearman Brown Sıra Faktörü Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 7’de özetlenmiştir.

Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi

Tablo 7. TEOG Türkçe Testi Puanları ile Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki

Değişkenler	N	r	p
TEOG Türkçe-Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme	217	0,039	0,566
TEOG Matematik-Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme	217	0,063	0,355
TEOG Fen Bilimleri-Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme	217	0,111	0,104
TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük-Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme	217	-0,007	0,924
TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi-Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme	217	0,090	0,186
TEOG Yabancı Dil-Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme	217	0,060	0,379

TEOG Türkçe testi ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ($r=0,039$, $p>.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundaki artma ya da azalmanın TEOG Türkçe testi puanlarındaki artma ya da azalma ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

TEOG Matematik testi ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ($r=0,063$, $p>.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundaki artma ya da azalmanın TEOG Matematik testi puanlarındaki artma ya da azalma ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

TEOG Fen Bilimleri testi ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ($r=0,111$, $p>.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundaki artma ya da azalmanın TEOG Fen Bilimleri testi puanlarındaki artma ya da azalma ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan alınan puanlar arasında negatif yönde, çok düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ($r=-0,007$, $p>.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundaki artma ya da azalmanın TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puanlarındaki artma ya da azalma ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ($r=0,090$, $p>.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundaki artma ya da azalmanın TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanlarındaki artma ya da azalma ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

TEOG Yabancı Dil testi ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ($r=0,060$, $p>.05$) belirlenmiştir. Bu durumda kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundaki artma ya da azalmanın TEOG Yabancı Dil testi puanlarındaki artma ya da azalma ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Okuma alışkanlığı genel toplam puanı ortalaması 49,01'dir. Kitapların becerilere yansımaları alt boyutu puanı ortalaması 24,64; kitaplarla kurulan ilişki alt boyutu puanı ortalaması 15,91; kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutu puanı ortalaması 8,42 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puan dikkate alındığında öğrencilerin okuma alışkanlığının genel olarak ortanın üzerinde olduğu söylenebilir. Kitapların becerilere yansımaları ve kitaplarla kurulan ilişkinin ortanın üzerine olduğu söylenebilir. Ancak kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutunda öğrencilerin orta düzeyde oldukları söylenebilir. Yavaş (2013) öğrencilerin okuma oranının yüksek olduğunu, Şahin (2009) ve Karakaş (2005) öğrencilerin boş zamanlarında en çok kitap okumaktan hoşlandığını, Balcı (2009) okuma alışkanlığına ilişkin tutumun yüksek olduğunu çalışmalarında ortaya koymaktadırlar. Arıcı (2005), Kaynar (2007) ve Bayis (2010) ise çalışmalarında okuma alışkanlığının düşük olduğunu belirtmektedirler.

TEOG Türkçe testi ile okuma alışkanlığı ölçeği arasında olumlu yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kitapların becerilere yansımaları ve kitaplarla kurulan ilişki alt boyutlarıyla TEOG Türkçe testi arasında olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutu ile TEOG Türkçe testi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Genel olarak okuma alışkanlığı arttıkça TEOG Türkçe testi puanlarının da artacağı söylenebilir. Ceran ve Deniz (2015), Sallabaş (2008), Yavaş (2013)'in araştırmalarında elde ettikleri bulgular, ilgili araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

TEOG Matematik testi ile okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Kitapların becerilere yansımaları alt boyutuyla TEOG Matematik testi puanları arasında olumlu yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kitaplarla kurulan ilişki alt boyutuyla TEOG Matematik testi arasında olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutu ile TEOG Matematik testi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Genel olarak okuma alışkanlığı arttıkça TEOG Matematik testi puanlarının da artacağı söylenebilir. Kıvrak (2015) ve Tüzer (2016)'in elde ettiği bulgular araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

TEOG Fen Bilimleri testi ile okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Kitapların becerilere yansımaları alt boyutuyla TEOG Fen Bilimleri testi puanları arasında olumlu yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kitaplarla kurulan ilişki alt boyutuyla TEOG Fen Bilimleri testi arasında olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutu ile TEOG Fen Bilimleri testi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Genel olarak okuma alışkanlığı arttıkça TEOG Fen Bilimleri testi puanlarının da

Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi

artacağı söylenebilir. Tüzer (2016)'in çalışmasının bulguları "TEOG Fen Bilimleri testi sonuçlarının okuma alışkanlığıyla olumlu ilişkisi vardır." önermesini desteklemektedir.

TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi ile okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Kitapların becerilere yansımaları alt boyutuyla TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kitaplarla kurulan ilişki ve kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutlarıyla TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Genel olarak okuma alışkanlığı arttıkça TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puanlarının da artacağı söylenebilir. Ceran ve Deniz (2015) ve Şen (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulguları araştırmanın bu sonucuyla örtüşmektedir.

TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testi ile okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Kitapların becerilere yansımaları alt boyutuyla TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanları arasında olumlu yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kitaplarla kurulan ilişki alt boyutuyla TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testi arasında olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutu ile TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Genel olarak okuma alışkanlığı arttıkça TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanlarının da artacağı söylenebilir. Ceran ve Deniz (2015), Sallabaş (2008) ve Bağcı (2010)'nın bulguları araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir.

TEOG Yabancı Dil testi ile okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Kitapların becerilere yansımaları alt boyutuyla TEOG Yabancı Dil testi puanları arasında olumlu yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kitaplarla kurulan ilişki alt boyutuyla TEOG Yabancı Dil testi arasında olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutu ile TEOG Yabancı Dil testi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Genel olarak okuma alışkanlığı arttıkça TEOG Yabancı Dil testi puanlarının da artacağı söylenebilir. Alanyazında okuma alışkanlığıyla yabancı dil puanını ilişkilendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Özet olarak araştırmada; Öğrencilerin okuma alışkanlığının ortanın üzerinde olduğu, TEOG sınavı kapsamında bulunan altı dersin (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil) test puanlarıyla okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu, okuma alışkanlığı düzeyinin artmasıyla TEOG sınavı puanlarının da artacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak araştırmacı ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulabilir:

1. Ortaokul öğrenci, veli ve öğretmenleri TEOG sınavına yönelik olarak test çözme teknikleri üzerinde durmaktadır. Bu durum öğrencilerin okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Oysa görülmektedir ki okuma alışkanlığına verilen önem TEOG sınavı başarısını da artıracaktır.

2. Öğrenciler ve veliler okuma alışkanlığının TEOG sınavına etkisi yönünde bilinçlendirilmeli, böylelikle okullar ezberci dersane mantığından uzaklaştırılmalıdır.

3. Okuma alışkanlığı sadece Türkçe dersi bünyesinde düşünülmektedir. Oysa araştırma sonucunda görülmüştür ki bütün dersler okuma alışkanlığından en az Türkçe dersi kadar etkilenmektedir. Bu sebeple okuma alışkanlığı bütün derslerin ortak paydası haline getirilmelidir.

4. Okuma alışkanlığının diğer derler üzerindeki etkisi örneklem grubu büyütülerek ve ders sayısı artırılarak araştırılabilir.

5. Okuma alışkanlığının bireysel ve toplumsal faydaları araştırılarak, bu faydalar somut verilerle paydaşlara yansıtılabilir. Bu sayede toplumun okuma alışkanlığına verdiği önem artırılabilir.

Kaynaklar

- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, G., & Doymuş, K. (2011). Fen ve teknoloji dersi uygulamalarında işbirlikli okuma-yazma-uygulama tekniğinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 381-397.
- Albayrak, M. (2001). İlköğretim okullarının 1. kademesinden 11. kademesine geçişte matematik eğitimi ile ilgili ortaya çıkan problemler. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı* (s. 513-517). Ankara: MEB Basımevi.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Acedemy Education Sciences*, 5(4), 2018-2033. <http://www.newwsa.com> sayfasından erişilmiştir.
- Balci, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466.
- Bayis, S. (2010). *4. 5. 6. ve 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Ceran, D., & Deniz, K. (2015). TEOG sınav sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109.

Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi

- Dindar, H., & Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87- 96.
- Göktaş, Ö., & Gürbütürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (IJOCS)*, 4(2), 52-66.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh (Analyzing and Understanding Data—Fifth Edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Karakaş, Ö. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerine bir araştırma (MEB tavsiyeli 100 temel eser örneğinde)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasımoğlu, M. (2014). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kaynar, İ. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2010). Sosyal bilgiler dersi okuma çalışmalarında yönlendirilmiş okuma düşünme aktivitesinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Kıvrak, Y. (2014). *Okuma anlamadaki başarının matematik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Özbay, M. (2011). *Anlama Teknikleri: 1 Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdamar, K. (2013). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (9. Baskı)*. Eskişehir: Nisan Kitabevi, 1. Cilt.
- Özdamar, K. (2013). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (9. Baskı)*. Eskişehir: Nisan Kitabevi, 2. Cilt.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sertöz, T. (2003). İlköğretim okullarının 6. sınıflarında okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Siegel, S. (1977). *Davranış bilimleri için parametrik olmayan istatistikler* (Çev.: Yurdal Topsever). Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları. No: 274. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215-232.
- Şen, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin serbest zamanlı okuma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Tatar, E., & Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.
- Tok, M., Küçük, B., Kırmacı, Ö. (2015). Ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 694-716.
- Türk Dil Kurumu. (2015). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

- Tüzer, A. (2016). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Yavaş, S. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Eğik El Yazısıyla Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin, Eğik El Yazısına İlişkin Durumları

*Özcan PALAVAN**

*Necati GEMALMAZ***

Öz

Nitel olarak gerçekleştirilen bu araştırmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında eğik el yazısı ile ilkokuma ve yazma öğrenip liseye devam eden 65 öğrencinin eğik el yazısı hakkındaki düşüncelerinin neler olduğu, eğik el yazısı kullanmayı sürdürme durumları, eğik el yazısını kaçınıc sınıfa kadar kullandıkları ve eğik el yazısını bırakma nedenleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda 65 öğrenciden bitişik eğik yazı için 22 olumlu 156 olumsuz ifade alınmıştır. Öğrencilerin bitişik eğik yazıyı terk etmeye 3. sınıftan başladıkları görülmektedir. 3. sınıfta 2, 4. sınıfta 5, 5. sınıfta 11, 6. sınıfta 23, 7. sınıfta 10 ve 8. sınıfta 14 öğrencinin el yazısını terk ettiği ve 8. sınıf itibarıyla el yazısının tamamen terk edildiği çalışmada görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: bitişik eğik yazı, dik temel yazı, okuma yazma öğretimi, öğrenci, tutum

The Case of High School Students, who Learned Reading and Writing through Italic Handwriting, regarding Italic Handwriting

Abstract

In this qualitative research conducted in the 2013-2014 academic year, the opinions of 65 high school students, who learned to read and write through italic handwriting, on italic handwriting, whether they continued to use italic handwriting, until what grade they continued to use italic handwriting, and the reasons why they quit using italic handwriting were examined. In the study, 22 positive and 156 negative statements were obtained from the 65 students regarding italic handwriting. The results showed that terminating the use of italic handwriting starts in grade 3 and that 2 students in the 3th grade, 5 students in the 4th grade, 11 students in the 5th grade, 23 students in the 6th grade, 10 students in the 7th grade, and 14 students in the 8th grade ultimately stopped using italic handwriting.

Keywords: italic handwriting, basic writing, literacy teaching, student, attitude

Giriş

Sosyal bir varlık olan insanın çevresi ile sürekli iletişim halinde olması doğaldır. İletişim birçok yolla kurulabilir. Bu yollarından biri de “yazı”dır. Yazı, insanı çağdaş medeniyete ulaştırma yolunda kalıcı bir sistemdir. Bu kalıcı ve doğru iletişimde yazının öne çıkması, diğer buluşların yazı kadar medeniyete katkıda bulunmamasından kaynaklanmaktadır (Başaran ve Karatay, 2005). Bu önemli buluş her millet

* Yrd. Doç. Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Lefke, KKTC. opalavan@eul.edu.tr

** Öğretmen, Türkoğlu Anadolu Lisesi, Türkoğlu/Kahramanmaraş. selamnecati@hotmail.com

için farklı şekil ve semboller içermektedir. 1 Kasım 1928 'den beri Latin alfabesi temel alınarak oluşturulan Türk alfabesi ile tatbik edilmektedir.

Türk alfabesi iki temel yazı biçimini esas almakta olup bunlar, temel (düz) yazı ve bitişik eğik yazıdır. Eğik yazı, Latince "currere" sözcüğü ile karşılanmakta olup "koşmak" anlamına gelmekte iken İngilizcede "cursive" veya "joined up writing" ifadeleriyle karşılanmaktadır (Akyol, 2008; 55). Eğik yazı kavram olarak; yeterli bir motor ve kas becerisine ulaşan çocuklarda, bir sözcüğü oluşturan harflerin doğru bağlantılar yaparak, görünümünü bozmadan hızlı, akıcı, okunaklı ve sağa eğik yazılmasıdır (Bayraktar, 2006: 18; Kadioğlu, 2012a: 2). Eğik yazı öğrencilerin yazı yazarken kaleme daha az baskı yapması nedeniyle öğrencilerin ellerini daha rahat kullanabilmesini sağlamakta, böylece yazıda hız kazanmalarını temin etmektedir (Akkaya ve Kara, 2012).

Günümüz eğitim sistemlerinde bitişik eğik yazının Güneş (2007: 19)'e göre hızlı yazılması, dikkati geliştirmesi, kelime tanımayı kolaylaştırması, rakam ve işaretlerin kolay fark edilmesi, bağlantılı ve ayrıntılı düşünmeyi geliştirmesi vb. nedenlerden dolayı çoğu ülkede kullanıldığı görülmekte, hatta gelişmiş ülkelerde bitişik eğik yazı sadece dil eğitimiyle ilgili derslerde değil bütün alan derslerinde kullanılmaktadır. Her ne kadar 2006 Türkçe Öğretim Programıyla bitişik eğik el yazısı zorunlu hale gelmişse de el yazısının geçmişi Latin Harflerinin kabulünden önceye dayanır. Akman(1927) tarafından yazılan okuma-yazma yöntemleri üzerine geniş açıklamaların yer aldığı Usul-i Tedris adlı eserde, dönemin yazı çalışmaları hakkında bilgi verilir. Düz ve eğri yazı çalışmaları hakkında bilgiler, dönemin eğitimcilerinin görüşleri ve yazıların çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri anlatılır. Buradan yola çıkarak yazının düz mü yoksa eğik yazılması mı uygun olur noktasında, tartışmaların bir asır sürdüğü söylenebilir (Akt: Şahbaz ve Şahbaz, 2011: 810). Ülkemizde 1928 yılında latin harflerini kabul edilmesinden sonra okuma-yazma seferberliği başlatılmış ve halka bitişik eğik yazı tekniği kullanılarak yazma becerisi öğretilmeye çalışılmıştır (Şahin, 2012: 171). 1930 programında "El Yazısı" ifadesi bir bölüm olarak geçmiş ve öğrencilerden düzgün, okunaklı ve seri yazma alışkanlığı kazanımları programda belirtilmiştir. Bu programa göre öğrenciler birinci sınıfta basit kitap yazısı, ikinci sınıfta bitişik yazı, üçüncü sınıfta ise asıl el yazısı öğrenecek ve bunu diğer yıllarda da kullanacaklardır (Temizyürek ve Balcı, 2006: 30-41). 1930 programında el yazısının düz ya da eğik öğretilmesine karışılmamış, bunun o kadar önemli olmadığı, öğrencilerin her iki tarzda da yazabileceği belirtilmiştir (Uçgun, 2011:4). 1948 programı incelendiğinde, çocuğa okunaklı, işlek ve güzel bir el yazısı kazandırmak için göz ve el yetilerini geliştirmenin amaçlandığı görülmektedir. Birinci sınıftan itibaren kademeli olarak öğrencilere el yazısı ile ilgili çalışmalar yaptırılması istenmiş ve öğrencilerin 5. sınıfta eğik el yazısına geçmeleri uygun görülmüştür. 1968 programında, yazı bölümü programda ayrı bir

bölüm olarak konulmuştur. Bu program genel olarak 1948 programına benzemekte olup programda el yazısıyla ilgili konu, araç-gereç ve alıştırmaya gibi detaylandırmalar yapılmıştır (Özbay, 2006: 47).

1948-1968 programlarında öğrencilere okunaklı, işlek ve güzel bir el yazısı kazandırılmak istenmiştir. 1981 programında ise öğrenciler bitişik eğik yazı çalışmalarına ikinci sınıfta başlamakta ve el yazısını sadece yazı derslerinde kullanmaktadırlar. 1997 programının amaçlarında eğik yazıya vurgu yapılarak daha çok önem verilmiş ve bitişik eğik yazıyla ilgili örnekler programda yer almıştır (Arıcı, 2012:2; Coşkun, 2011:3). 2006 Türkçe Öğretim Programı ile ilkökuma yazmada devrim niteliğinde bir karar alınarak ses temelli cümle yöntemi benimsenmiş ve bitişik eğik yazı kullanımı okullarda zorunlu hale getirilmiştir. Bu programda bitişik eğik yazı eğitimi birinci sınıftan itibaren başlamakta ve programda el yazısı eğitiminin hangi sırayla ve nasıl verileceği, hangi yöntem veya yöntemlerin kullanılacağı belirtilmektedir (Akkaya ve Kara, 2012).

Çağdaş eğitim sisteminde bitiş eğik yazının öğrencilerin dilsel ve bedensel gelişimleri açısından önemi büyüktür (Güneş, 2006: 17). 2006 yılında Tüm yurt genelinde uygulamaya konulan ilkökuma yazma öğretiminin amacı, sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin de geliştirilmesi olarak görülmektedir (Güneş, 2006:17, Güneş, 2009:3).

İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerden anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturulması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan Ses Temelli Cümle Yöntemi, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir. Yöntemin fiş cümleleri gibi belirli kalıplarla ilkökuma yazma eğitimi yerine, çokluğa ve çeşitliliğe ağırlık vermekte olduğu ifade edilmekte ve bu sebeple ilkökuma yazma öğretim sürecinin öğrencilerin çeşitli hece, kelime ve cümlelerle okuma yazma öğretimini gerekli kılmakta olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2005). Burada yöntemin uygulanmasında dik temel harflerle yazma yerine bitişik eğik el yazısının tercih edilmesi de önemli bir faktördür. Bitişik eğik el yazısı, öğrencilerin kelime içindeki harfleri doğru öğrenmesinde etkili olmaktadır. Çünkü elin doğru hareket etmesi için, zihnen kelimenin içinde hangi harflerin bulunduğunu bilmek gerekmektedir (Bay,2008: 43)

İlköğretim birinci sınıftan itibaren hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okumanın, işlek ve estetik görünümlü bir yazı yazmanın temeli ilk okuma yazma eğitimi ile atılır (Duran ve Akyol, 2010; Göçer, 2008). Türkçe öğretim programında birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıya geçişle öğrencilerin, göze hoş gelen, estetik özelliğe sahip, işlek ve akıcı bir el yazısı yazma becerisine sahip olmaları amaçlanmıştır (Coşkun,Coşkun, 2012 762). Başaran ve Karatay'a (2005) göre ilkökul başlayan çocukların bitişik eğik yazıyı öğrenmesi dik temel harflere göre daha kolaydır. Çünkü bitiş eğik el yazısı,

dik temel harflere göre daha basit motor beceriler gerektirmektedir. Öğrenciler, dik temel harflerle yazı yazarken her harfin yazılışından sonra ellerini kaldırdıkları için harfler arasında oranlı ve uygun boşluk bırakma problemi olabilmektedir (Kılıçkan, 2004:65; Güneş, 2006: 17; Akyol, 2008: 56; Duran, 2009: 39). Dik temel harfler tek bir hamlede yazılamazken; eğik harflerin sadece bir başlangıç noktası olup, çoğu el kaldırmadan tek hareketle yazılabilmektedir. Bu durum çocuğun yazmasını kolaylaştırmaktadır (Akyol, 2008). Akyol (2008: 56), bir öğrencinin okuma yazmaya dik temel yazı ile başlamasının ve akabinde bitişik eğik yazıya geçmesinin doğru olmadığını belirtmiş, dik temel yazıdan bitişik eğik yazıya geçilmesinin dik temel yazıda edinilen kazanımların kaybedilmesine yol açacağını, bitişik eğik yazının dik temel yazıya göre daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Yapılan çeşitli araştırmalar ve çalışmalar neticesinde yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2005). Çünkü:

- Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmakta, bu da bitişik eğik yazı öğrenimini kolaylaştırmaktadır.
- Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, geri dönüşlere izin vermemesi yazının doğru yönde gelişimini sağlamak ve harflerin yazılış yönlerinin karıştırılmasını önlemektedir.
- Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncedeki süreklilik ile örtüşmekte ve böylece yazıda kazanılan akıcılık okuma becerisine yansımaktadır.
- Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.
- Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir (MEB, 2005: 256).

Belirtilen gerekçeler incelendiğinde birey için önemli kazanımların olduğu söylenebilir. Burada önemli olan bu kazanımların söylenmesinden çok kazandırılmış olmasıdır. Bu çerçevede 2005-2006 eğitim öğretim yılında tüm ülke genelinde uygulamaya konulan, bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğretim programının amacına ne kadar ulaştığı ya da ulaşamadığı önemli bir konudur. Özellikle ilköğretim eğitimini tamamlayan öğrencilerinin durumunun tespit edilmesi amaca ulaşmada ne kadar başarılı olduğunun bir göstergesi olacaktır.

Çalışmanın amacı: 2005-2006 eğitim öğretim yılında bitişik eğik el yazısı ile okuma yazma öğrenen, ilköğretimden mezun olup liseye devam eden öğrencilerin, eğik el yazısı kullanım düzeylerini belirleyip, eğik el yazısına yönelik görüşlerini ortaya koyarak eğik el yazısı uygulamasında istenen amaca ne kadar ulaşıldığını belirlemektir.

Eğik El Yazısıyla Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin, Eğik El Yazısına İlişkin Durumları

Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Eğik el yazısı ile okuma yazma öğrenip öğrenimine lisede devam eden öğrencilerin eğik el yazısı hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Eğik el yazısı ile okuma yazma öğrenip öğrenimine lisede devam eden öğrenciler eğik el yazısı kullanmayı sürdürüyorlar mı?
3. Eğik el yazısı ile okuma yazma öğrenip öğrenimine lisede devam eden öğrenciler, eğer bitişik eğik el yazısı kullanımını sürdürmüyorsa, eğik el yazısını kaçınıcı sınıfa kadar kullanmışlardır?
4. Eğik el yazısı ile okuma yazma öğrenip öğrenimine lisede devam eden öğrenciler, eğer bitişik eğik el yazısını kullanmayı sürdürmüyorsa, eğik el yazısını bırakma nedenleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel yöntemler içinde olgubilim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesi Türkoğlu Anadolu Lisesinde 9.sınıfta eğitim gören 65 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır; bu yöntemde, araştırmacılar bütün katılımcıları belirli ölçütler çerçevesinde seçmektedir (Patton, 2002). Bu örnekleme yönteminin özü araştırmanın amaçları doğrultusunda evrenin temsili bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Başka bir deyişle evrenin soruna en uygun bir kesimini ve kuramsal olarak önemli durumları gözlem konusu yapmaktır (Kalof, Dan ve Dietz, 2008).

Bu çalışma için öğrencilerin bitişik eğik el yazısı ile okuma yazma öğrenmiş olması ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında liseye devam ediyor olması ölçütleri koyulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubu Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	31	47,69
Erkek	34	52,31

Çalışma grubu cinsiyet dağılımının kız öğrencilerde % 47,69, erkek öğrencilerde % 52,31 olduğu görülmekte ve her iki grubun denk olmaya yakın olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada öğrencilerin eğik el yazısı kullanım durumlarını belirlemek amacıyla öğrencilere edebiyat derslerinde “edebiyat dersleri hakkındaki görüşlerini” belirtmek istedikleri bir yazı yazmaları

istenmiş ve bu yazı öğrencilerden toplanmıştır. Bu çalışma 23-27.09.2013 tarihleri arasında yapılmıştır. Bu çalışmadan sonra öğrencilerin eğik el yazısı ile ilgili durum ve görüşlerini ortaya koymak amacıyla bir nitel veri toplama yöntemi olan yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğrencilere yazılı şekilde sorular yöneltilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler S1, S2, S3 S65 olarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin eğik el yazısına ilişkin görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analiz yapabilmek için ilk olarak bütün kayıtların kelimesi kelimesine çözümlenmesi yapılmış ve veriler kodlanmıştır. Elde edilen verilerin anlamlı parçalara ayrılmasının ardından veriler, her bir bölümün kavramsal yapısını anlayabilmek için, taslak kategoriler ve temalar şeklinde organize edilmiştir. Son olarak kategoriler ve temalar arasındaki ilişkiler belirlenerek hem kategoriler hem de temalar çalışmanın amacına uygun bir şekilde organize edilerek açıklanmıştır. Tema ve kategoriler eğitim fakültesinde görev yapan alanda uzman bir öğretim üyesi ve bir Türkçe öğretmeni tarafından oluşturularak tema ve kategoriler hakkında görüş birliğinin sağlanmasına çalışılmıştır. Nitel çalışmalarda geçerliği sağlamada sıkça kullanılan doğrudan alıntılara bulgular bölümünde sıkça yer verilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerden elde edilen veriler ışığında “öğrencilerin eğik el yazısı hakkındaki düşünceleri”, “öğrencilerin eğik el yazısı kullanma durumu”, “öğrencilerin eğik el yazısını kullanma zamanları”, “öğrencilerin eğik el yazısı kullanmama nedenleri” temaları oluşturulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Eğik El Yazısı Hakkındaki Düşünceleri

Tema	Öğrencilerin Eğik El Yazısı Hakkındaki Düşünceleri	f
Kategori		
Olumlu Düşünceler		
Güzel bir yazı		21
Ayrıcalık		1
Olumsuz Düşünceler		
El yazısı zor		25
El yazısı yavaş		9
Sevmiyorum		8
El yazısı kötü görünüyor		7
Yaygın değil		6
Kaldırılmalı		6
Gereksiz		5
Çocukça		3
Ne kazandırıyor belli değil		2
Öğretmenler söylüyor ama kullanmıyor		1

Öğrencilerin el yazısı ile ilgili olarak görüşleri incelendiğinde olumlu olarak “Güzel bir yazı” ve “Ayrıcalık” noktasında kategorileme yapılmıştır. Öğrencilerin bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Güzel bir yazı

"El yazısını 1.sınıftan itibaren başladım ve bunu 8. sınıfa kadar devam ettirdim. El yazısı hakkında güzel olumlu şeyler düşünüyorum. El yazısı yazdığımda sanki daha güzel yazıyordum. Yazım daha da tertipli düzenli oluyor. El yazısını öğrenirken hiç zorlanmadım tam tersine daha çabuk öğrendim yani kısaca el yazısını seviyorum." (Ö9)

"El yazısı güzel bir yazı türüdür. Ama biz şimdi düz yazı yazıyoruz. Her yerde düz yazı görüyoruz. Onlara bakarak düz yazıya alışıyoruz. Düz yazı bence daha rahat oluyor. El yazısı da güzel ama çok sık kullanılmıyor. El yazısının kullanılmasını temelli [temenni] ederim. Çünkü düz yazıdan daha güzel." (Ö12)

"Aslında el yazısı güzel birşey tabii alıştıktan sonra. El yazısını öğrenirken biraz zorluk çektim. Çünkü kitaplar düz yazı ile yazılıyordu. El yazısını bütün ilkokullar öğreniyor olmalı çünkü okumayı daha güçlendiriyor yani daha çabuk öğrenmeyi amaçlıyor olabilir." (Ö20)

"El yazısı kolay, güzel bir yazı türüdür. Düz yazıyı öğrendiğim için üzgünüm." (Ö41)

"El yazısı okulun ilk başlarında çocuklar için en basit yazma şeklidir ve bu böyle devam ettirilir. Bence de el yazısı çok güzel ve olay bir yazı yazma şeklidir." (Ö47)

"El yazısı güzel bir yazı, yazması önem ve özen isteyen bir yazı güzel görünümlü bir yazı, eski tarihimizi yansıtan bir yazı." (Ö61)

Ayrıcalık

"Ben şu an el yazısı yazmayı isterdim. Çünkü düşünsenize sınıfta herkes düz yazı yazıyor sen el yazısı yazıyorsun. Bence el yazısı insanı farklı kılar. Ben şu an düz yazıya alıştım, el yazısını çok aramıyorum ama el yazısı yazmak da isterdim." (Ö52)

Öğrencilerin olumlu görüşleri incelendiğinde eğik el yazısını güzel ve farklı olarak görmelerine karşın el yazısını kullanan öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencilerin olumsuz görüşleri ise “El yazısı zor”, “El yazısı yavaş”, “Sevmiyorum”, “El yazısı kötü görünüyor”, “Yaygın değil”, “Kaldırılmalı”, “Gereksiz”, “Çocukça”, “Ne kazandırıyor belli değil”, “Öğretmenler söylüyor ama kullanmıyor” şeklindedir. Genel olarak durum incelendiğinde öğrencilerin olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerinden çarpıcı olanları aşağı verilmiştir:

El yazısı zor

"Bazı insanlar el yazısını yazarken daha kolay ve daha hızlı yazılabileceğini söylüyorlar fakat ben öyle düşünmüyorum. Çünkü ben düz yazıyı daha güzel, daha kolay ve daha hızlı yazdığımı inanıyorum ama bunu ölçmedim sadece kendi fikrimi söylüyorum."(Ö2)

"...el yazının öğrenmem çok zor oldu ama düz yazıyı öğrenmem zorlamadı beni. Bence herkes bildiği bir yazıyı yazmalı. Sadece resmi kurum ve kuruluşlarda zorunlu olunan yazı tipi kullanılmalı." (Ö4)

"El yazısı düz yazıya göre biraz daha dikkat istiyor. Bazı yerlerde karışıklık olabiliyor. Mesela "şiiir" yazarken "şür" diye okunabiliyor."(Ö18)

"...düz yazıya göre daha yorucu ve daha zordu.İlkokulda biz el yazısı kullanırken kitap düz yazı yazıyordu. Hoca da bir zorlanma oluyordu. Onun için bence düz yazı hem kolay yorucu da değil ve kitaplarda da aynı, bunun için de düz yazı da kalabiliriz." (Ö29)

"El yazısı yazmak düz yazıya göre daha zordur ve daha yavaş yazılır. Düz yazı yazıda daha hızlı ve rahat yazarız. El yazısını sevmememin bir sebebi de bizden büyükler düz yazı kullanırdı. Bizde düz yazının bir marifet olduğunu düşünerek hep düz yazı yazmak isterdik. Bu yüzden de el yazısını zor görürdük."(Ö32)

"Zor bir yazı olduğunu ve harflerin çok değişik bir şekilde olduğunu [olduğu için] beni yazı yazmaktan uzaklaştırıyor."(Ö39)

"El yazısı zor yazılan bir yazıdır. El yazısı kaldırılın. Düz yazının yazılışı da okunuşu da el yazısından iyi olduğu için el yazısı kaldırılın."(Ö41)

"El yazısı konusundaki düşüncem pek de iyi değil, öğrenci yazarken zorlanıyor ve sıkıcı oluyor. El yazısı öğrencinin yavaş yazmasını sağlıyor ama düz yazıda hızlı yazıyor ve bu daha iyi oluyor."(Ö57)

El yazısı yavaş

"El yazısı biz ve bizim gibi öğrencilerin hiç sevmediği bir yazıdır. Çünkü birinci sınıftan itibaren kitaplarda dahi düz yazı vardır. Biz de bu yüzden düz yazıyla daha okunaklı ve daha açıktır bu yüzden er zaman düz yazıyı seçiyorum. El yazısını hızlı yazmama özellikle lisede konuları yetiştirebilmek için bir şeyleri hızlı yazıp hızlı kavramamız gerekir. El yazısıyla bu mümkün değil." (Ö5)

"El yazısı yazmak için özen gösterilmelidir ve düzenli yazılmalıdır. Ben de el yazısı kullandığımda geride kaldığım için düz yazı yazmayı tercih ediyorum. Yani el yazısını yavaş yazınca geride kalıyorum hızlı yazarsam da düzensiz ve kötü bir yazı oluyordu."(Ö 15)

"El yazısı bence başlı başına bir saçmalaktır, zaman kaybıdır. İlkokul boyunca el yazısı kullanmaya mecbur tutulup ortaokulda düz yazıya geçme mecburiyeti öğrencileri yazısını değiştirirken

Eğik El Yazısıyla Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin, Eğik El Yazısına İlişkin Durumları

zor durumda bırakabiliyor. Derslerde geri kalabiliyor. Düz yazı el yazısından daha makul, düz yazı el yazısından daha hızlı yazılabilir. "(Ö19)

"El yazısı düz yazıdan daha yavaş yazılır çünkü harflerin şekli değiştir. Bir sürü garip kuralı vardır. Düz yazı daha iyi lisede öğretmenler yazı yazdırırken hızlı söylüyorlar yazımı daha kolay oluyor. "(Ö42)

" El yazısı Milli Eğitim [Bakanlığı] harfleri birleştirerek daha hızlı yazacağımı düşünüyordu ama düz yazı ile daha hızlı yazılıyor. El yazısı sadece görsellikte öne çıkıyor. "(Ö46)

Sevmiyorum

"El yazısı güzel bir şey ama yazmayı sevmediğim için kullanmıyorum. Düz yazıyı daha çok seviyorum..." (Ö8)

"...el yazıyı sevmiyorum yazmak da istemiyorum bundan sonra el yazısı yazsak bizim için ölüm fermanı olabilir..." (Ö33)

"El yazısı aslında güzel, kolay bir yazı çeşididir ama kullanmak istemiyorum. Sanki çocuk gibi, aslında ilkokulda da el yazısını bize öğretmeseler daha iyi olurdu diye düşünüyorum. "(Ö44)

"El yazısını yazmayı sevmiyorum, bence düz yazıdan da kolay geliyor bana yazılması ama nedense biz el yazısını kullanmıyoruz ama kullanmayı istemem." (Ö 58)

El yazısı kötü görünüyor

"El yazısı ilkokul birinci sınıfa başlarken yazması çok güzel bir yazı ve daha sonra git gide insan sıkılıyor el yazısından, bana göre öyle. İnsan daha hızlı yazayım derken yazıyı berbat bir hale getiriyor ve de bu durum öğretmenlerin pek hoşuna gitmeyecek hale geliyor ve bu yüzden de öğretmenler illaki öğrencilere kızacaklardır. Yazını düzelt diye falan... bence el yazısı 5. sınıftan sonra kullanılmamalı. "(Ö11)

"...altıncı sınıfta düz yazıya geçtim. Geçmemin sebebi de yazım çok güzel değil hele de el yazısıyla yazarsam daha çirkin oluyor. "(Ö 54)

"...dördüncü sınıf dahil olmak üzere düz yazı kullandım. El yazısının çirkin ve okunaklı olmadığını düşünüyorum." (Ö 65)

Yaygın değil

"El yazısı güzel bir yazı türüdür ama biz şimdi düz yazı yazıyoruz. Her yerde düz yazı görüyoruz. Onlara bakarak düz yazıya alışıyoruz... El yazısı da güzel ama çok sık kullanılmıyor." (Ö12)

"Dördüncü sınıftan itibaren kullanmadım. Çünkü o dönemde hiç kimse el yazısı kullanmıyordu..." (Ö20)

"...öğrenciler düz yazıyı öğrenmeye çalışıyor. Çünkü kitaplarında düz yazı, romanlarda hatta bilgisayarda düz yazı gördüğü için öğrenciler el yazısına değil de düz yazıya heves ediyor onun için el yazısı yazan kimse kalmıyor..."(Ö 22)

Kaldırılmalı

" El yazısı bence gereksiz belki 4. 5. sınıfa kadar yazılabilir. 1. sınıf çocukları çok zorlanıyor bence kaldırılmalı. Hem de hayatımızın kalanında yani iş hayatında el yazısı kullanmıyoruz, niye ağırlıklı el yazısı görelim ki. "(Ö 28)

"Bence el yazısı kullanılmamalı çünkü zor oluyor ve el yazısı yazarsak çok hızlı olacağımızı sanmıyorum. Yani el yazısı yazarsak konuların sene sonuna yetişeceğini sanmıyorum." (Ö36)

Gereksiz

"Kullanmıyorum, kullanıma da hiç görmedim. Yani eğer kullanılırsa çok anormal karşılanır."(Ö21)

"El yazısının gereksiz olduğunu düşünüyorum."(Ö53)

Çocukça

"Artık büyüdüğümü düşünüyorum ve el yazısı yazmak istemiyorum..."(Ö3)

"Lisede bu yazıya bebek yazısı gözüyle bakılıyor ve ortaokuldan da gelen alışkanlık beni yazmamaya davet ediyor." (Ö21)

Ne kazandırıyor belli değil

"Bana göre el yazısı hiç güzel bir şey değil... aslında neden ilkokul birinci sınıfta el yazısını yazdığımızı hala anlamış değilim. Yazıların birleşerek yazımı [ile] ne elde ediyor [ediliyor] ne kazandırıyor ki? Birinci sınıftan bu yana merak ettiğim bir konuydu." (Ö26)

Öğretmenler söylüyor ama kullanmıyor

"...bize birinci sınıftan beri el yazısı yazın diyorlar. Bu söyleyenlerin öğretmen olmalarına rağmen kendileri bize örnek olacaklarına el yazısını kullanmıyorlar. "(Ö31)

Eğik El Yazısıyla Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin, Eğik El Yazısına İlişkin Durumları

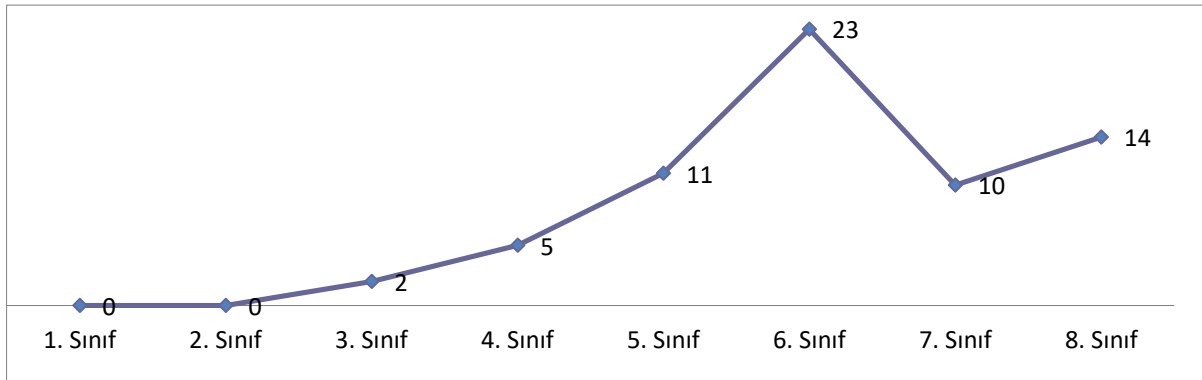
Tablo 3. Öğrencilerin Eğik El Yazısı Kullanım Durumu

Tema	Öğrencilerin Eğik El Yazısı Kullanım Durumu		
Kategori	n	f	%
Eğik el yazısı Kullananlar	0	0	0
Eğik el yazısı Kullanmayanlar	65	65	100

Öğrencilerin hepsi ilkokulda eğik el yazısı eğitimi aldığını belirtmiştir. Fakat eğik el yazısını ilköğretim hayatları boyunca devam ettirememişlerdir. Öğrencilerin bitişik eğik el yazısını ne zamana kadar kullandıkları ile ilgili durum şu şekildedir. Araştırmaya başlanmadan önce araştırma yapılacak grubun el yazısı kullanıp kullanmadığını belirlemek amacıyla öğrencilere edebiyat derslerinde “edebiyat dersleri hakkındaki görüşlerini” belirtmek istedikleri bir yazı yazmaları istenmiş ve bu yazı öğrencilerden toplanmıştır. Öğrencilerin görüşlerini dile getirdikleri ve yazı konusunda herhangi bir yönlendirmenin olmadığı bu çalışmada hiçbir öğrencinin el yazısı kullanmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Eğik El Yazısını Kullanım Zamanları

Tema	Öğrencilerin Eğik El Yazısını Kullanım Zamanları
Kategoriler	n
1. sınıf	65
2. sınıf	65
3. sınıf	63
4. sınıf	58
5. sınıf	47
6. sınıf	24
7. sınıf	14
8. sınıf	0



Şekil.1: Öğrencilerin el yazısını terk etme sınıfları ve öğrenci sayıları

Öğrencilerin el yazısını terk etme sayıları ve sınıflarına bakıldığında bitişik eğik yazıyı terk etmeye 3. sınıftan başladıkları görülmektedir. 3. sınıfta 2, 4. sınıfta 5, 5. sınıfta 11, 6. sınıfta 23, 7. sınıfta 10 ve 8. sınıfta 14 öğrencinin el yazısını terk ettiği ve 8. sınıftan itibaren el yazısının tamamen terk edildiği görülmektedir.

Öğrencilerin eğik el yazısını bırakmalarını etkileyen nedenler şu şekildedir:

Tablo 5. Öğrencilerin El Yazısını Bırakma Sebepleri

Tema	Öğrencilerin El Yazısını Bırakma Sebepleri	f
Kategori		
	El yazısı ile hızlı yazamıyorum	21
	Karışık ve düzensiz olduğu için	11
	Sevmediğim için	10
	Zorunluluktan kurtulduğum için	10
	Kendimi çocuk gibi hissediyorum	9
	Herkes düz yazı yazdığı için	9
	Zorlandığım için	6
	Branş öğretmenleri düz yazı istedi	5
	Kitaptan gördüm etkilendim	3

El yazısı ile hızlı yazamıyorum

"...el yazısını okuyamıyorum, hızlı yazamıyorum, okuduğumda el yazısını anlayamıyorum el yazısını okurken gözlerim yoruluyor, kelimeler birbirine giriyor." (Ö5)

"...el yazısı yavaş yazılırsa okunaklı olur ve o yüzden öğretmenlerimi hızlı söylediğinde el yazısı yazamayız yazarsak hem öğretmenin hızına yetişemeyiz yetişsek de okunaklı olmaz." (Ö7)

"...kullanmıyorum çünkü çok yavaş yazıldığı için." (Ö16)

"...düz yazıyı daha hızlı yazıyorum." (Ö46)

"...yazı yazarken geri kalıyorum zaman zaman yazım okunmuyor." (Ö50)

"Çünkü el yazısı yazarken yavaş yazıyorum ve öğretmenlerin söylediklerinden geri kalıyorum. Geri kalmamak için düz yazı yazıyorum." (Ö 64)

Karışık ve düzensiz olduğu için

"...yani el yazısı yavaş yazınca geride kalıyordum hızlı yazarsam da düzensiz ve kötü bir yazı oluyordu." (Ö15)

"El yazısı bence daha karışık ve düzensiz." (Ö37)

"Bence el yazısı çok kötü ilkokulda el yazısı yazdık şimdi düz yazı yazıyoruz. Bu yüzden yazdığım yazılar karışıyor." (Ö43)

"Birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar yazdım el yazısını. Daha sonra altıncı sınıfta düz yazıya geçtim. Geçmemin sebebi de yazım çok güzel değil. Hele de el yazısıyla yazarsam daha çirkin oluyor." (Ö54)

Eğik El Yazısıyla Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin, Eğik El Yazısına İlişkin Durumları

"El yazısının çirkin ve okunaklı olmadığını düşünüyorum." (Ö65)

Sevmediğim için

"Ben el yazısını fazla sevmiyorum. Lise derslerinde de el yazısı kullanma zorunluluğu da olmadığı için kullanmıyorum." (Ö29)

"El yazısını zor olduğu için sevmiyorum." (Ö35)

"...el yazısını yazmayı sevmiyorum..." (Ö47)

Zorunluluktan kurtulduğum için

"Yedinci sınıftan itibaren el yazısı yazmadım çünkü 8. Sınıfta sebest bırakıldık bende el yazısı yazmayı bıraktım." (Ö 3)

"Ben el yazısını fazla sevmiyorum. Lise derslerinde de el yazısı kullanma zorunluluğu olmadığı için kullanmıyorum." (Ö29)

"...birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kullandık nedeni zorunluymuş." (Ö 35)

"Beşinci sınıfa kadar el yazısı kullandık çünkü düz yazı yasaktı. Altıncı sınıfta serbest oldu." (Ö42)

"...ortaokulda hocalar zorunlu tutuyordu lisede öyle değil." (Ö58)

Çocuk gibi hissediyor

"Çünkü el yazı yazmasını sevmiyorum kendimi çocuk gibi hissediyorum." (Ö 2)"...artık büyüdük lise çağına geldik. Yazarsam kendimi çocuk gibi hissediyorum." (Ö8)

"Artık liseli olduk el yazısı yazarsak herkes bize güler." (Ö10)

"Lisede bu yazıya bebek yazısı gözüyle bakılıyor ve ortaokuldan gelen alışkanlık bizi yazmamaya davet ediyor." (Ö 21)

"Kimse yazmıyor el yazıyla kendimi çocuk hissediyorum." (Ö 33)

Herkes düz yazı yazdığı için

"Altıncı sınıftan itibaren bıraktım. Çünkü herkes düz yazı yazıyordu ben de yazayım dedim." (Ö10)

"Beşinci sınıftan sonra el yazısı kullanmadım. Ortaokulda bazı arkadaşlarım düz yazı yazıyordu ve ben de yazdım ve düz yazıya alıştım." (Ö 13)

"...yedinci sınıfa geçtiğimde ise öğretmenler ve bazı bizden büyük öğrenciler el yazısını kullanmıyordu. Ben de büyümüş olduğumu fark ettim ve onlar nasıl yazı yazıyorlarsa ben de onlar gibi

dik yazı yazdım. Müfettiş bile geldiğinde bize neden el yazısı yazmadığımızı sorduğunda ise büyük sınıflar ve öğretmenler el yazısının kullanılmıyor demiştim. "(Ö31)

"...sınıfta herkes düz yazı yazıyordu." (Ö 44)

Zorlandığım için

" Yazarken zorlanıyorum daha yavaş oluyor. "(Ö 32)

"Zor bir yazı olduğu ve harflerin çok değişik bir şekilde olduğu için beini yazı yazmaktan uzaklaştırıyor." (Ö 39)

"El yazısı konusundaki düşüncem pek de iyi değil. Öğrenci yazarken zorlanıyor ve sıkıcı oluyor. El yazısı öğrencinin yavaş yazmasını sağlıyor. "(Ö 57)

Branş öğretmenleri düz yazı istedi

"...ortaokulda düz yazı yazmaya başladım. Bazı hocalar düz yazı yazmamızı istiyordu." (Ö 12)

"Yedinci sınıfta [el yazısını] bırakma sebebi branş öğretmenlerinin el yazısını kabul etmemesiydi." (Ö 19)

Kitaptan gördüm etkilendim

"...altıncı sınıftan itibaren ders kitaplarında gördüm, etkilendim, o yüzden yazmaya çalıştım, yazabildim, o günden sonra tekrar el yazısı yazamadım..."(Ö 7)

" Büyüklerim ve kitaptan gördüğüm için düz yazı yazmak istedim. "(Ö 14)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bitişik eğik yazı yönteminin estetik gelişme, hızlı yazma ve hızlı düşünmeye destek sağladığı belirtilmekle birlikte (Turan ve Akpınar, 2008) yapılan çalışma sonucunda 2005 yılında yeni bir yaklaşım ile hazırlanan eğik el yazısı ile okuma yazma öğretim programının istenilen şekilde neticelendirilemediği görülmektedir. Eğik el yazısını öğrenen ve kullanmaya başlayan öğrencilerin 3. sınıftan itibaren bu yazıyı terk ettikleri görülmektedir. Terk etme yıllar geçtikçe artış göstermiş ve çalışma grubundaki öğrencilerin 8. sınıfa geldiklerinde el yazısı kullanmayı tamamen bıraktıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan 65 öğrencinin (% 47,64) 31'i kız, (% 52,31) 34'ü erkektir. Araştırmaya katılan 65 öğrencinin %100'ünün 9. sınıfa geldiğinde eğik el yazısını kullanmadığı görülmüştür. Öğrencilerin eğik el yazısını kullanmaları sınıf bazında değerlendirildiğinde 1. sınıfta; 65, 2. sınıfta; 65, 3. sınıfta; 63, 4. sınıfta; 58, 5. sınıfta; 47, 6. sınıfta; 24, 7. sınıfta; 14 ve 8. sınıfta; 0 öğrencinin eğik el yazısı kullandığı görülmektedir. Gittikçe azalıp 8. sınıf seviyesinde eğik el yazısının kullanımının kalmadığı görülmektedir. Dolayısıyla lisede 9. sınıf seviyesinde yapılan araştırmamızda da 9. sınıf

Eğik El Yazısıyla Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin, Eğik El Yazısına İlişkin Durumları

seviyesinde eğik el yazısı kullanımının olmadığı görölmüştür. Akkaya ve Kara' nın (2012) 6. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin eğik el yazısını kullanma yüzdeliği % 60.1 olarak belirlenmiştir. Araştırmamızda ise 6. sınıflar seviyesinde el yazısını kullanma yüzdeliği % 36.9 olarak bulunmuştur. Konuyla ilgili araştırmalar literatürde sınıf bazında görölmediğinden diğer sınıflarla ilgili bir karşılaştırma yapılamamıştır.

Öğrencilerin eğik el yazısı hakkındaki düşünceleri teması, olumlu düşünceler ve olumsuz düşünceler olmak üzere değerlendirilmiştir. Olumlu düşünceler kısmında; eğik el yazısının güzel bir yazı olması (f=21) ve ayrıcalık (f=1) ifadeleriyle toplam (f=22) olumlu ifade toplanmış, olumlu görüşlerin % 23.4 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bitişik eğik yazıyla ilgili olumlu görüşleri, bu yazı türünün güzel bir yazı ve insanı farklı kılan bir etken olduğu yönündedir. Bu görüşler (Coşkun, 2011)'un ve (Çakır, 2012)'in çalışmalarında da bitişik eğik yazının "estetik olduğu" ifadeleriyle uyum sağlamaktadır. Çalışmamızda tespit edilen "ayrıcalık" durumunun (Kadioğlu, 2012a; Arıcı, 2012; Kırmızı ve Kasap, 2013)'in çalışmalarında da geçtiği belirlenmiştir. Bununla bitişik eğik yazının kişiye özgü karakteristik bir yapı taşıdığı ve kişiyi yazısı itibariyle diğer bireylere göre farklı hissettirdiği görüşleriyle örtüştüğu değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin eğik el yazısı hakkındaki olumsuz düşüncelerini ise; el yazısının zor yazılması (f=25), yavaş yazılması (f=9), öğrencilerin el yazısını sevmemeleri (f= 8), el yazısının kötü görünmesi (f=7), yaygın olmaması (f=6), kaldırılması gerektiği (f=6), gereksiz görölmesi (f=5), çocukça (f=3), kazanımının belli olmaması (f=2), öğretmenlerin uygulamaması (f=1) şeklinde toplam (f= 72) olumsuz ifade oluşturmaktadır. Olumsuz görüşler % 76.5 şeklinde belirlenmiştir. (Arıcı, 2012)'nın yaptığı çalışmada öğretmen olumsuz görüşlerinin % 65 olduğu görölmektedir. Araştırmamızın öğrenci odaklı bir çalışma olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu oranların, hem öğrenci hem öğretmen nezdinde eğik el yazısına karşı olumsuz tutumun yüksek olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin el yazısını bırakma sebepleri; el yazısı ile hızlı yazamama (f=21), karışık ve düzensiz olması (f=11), sevmemesi (f=10), ilköğretimin zorunluluğundan kurtulması (f=10), çocuk gibi hissettirmesi (f=9), herkesin düz yazı yazması (f=9), zorlanması (f=6), branş öğretmenlerinin düz yazı istemeleri (f=5), kitaplardaki düz yazılardan etkilenme (f=3) şeklinde 9 kategoride toplam (f=84) ifedede tespit edilmiştir. Eğik el yazısının karakteristiği; öğrencinin eğik el yazısına karşı şahsi zevk ve becerisi; yazının öğretmen ve öğrencilerce zorunluluk olarak değerlendirilmiş olması; öğrencinin, öğretmen, ders kitabı ve çevreden gördüğu etkilenmeler, eğik el yazısının bırakılış nedenlerinin geniş bir alana yayıldığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bitişik eğik yazıyı zor ve zorlayıcı olarak değerlendirdikleri görölmektedir. Elde edilen bu sonuçlar Kadioğlu'nun (2012a) yaptığı araştırmanın bulgularını

desteklemektedir. Öğrencilerle gerçekleştirilen söz konusu araştırmaya göre bitişik eğik yazıyla gerçekleştirilen ilkokuma yazma sürecinde yavaş yazılması, yazının okunaksız olması, harflerin iç içe girmesi, harf bağlantılarının zor olması, elin ağrması, eğik yazılamaması, öğrencilerin çabuk yorulması gibi zorluklarla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Yine alanda öğretmenlerin bitişik eğik el yazısına yönelik görüşlerini belirleyen çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin dik temel yazıyı; öğretiminin kolay olduğu, öğrencilerin çevrelerinde düz yazı görmelerinden kaynaklı öğretim kolaylığı sağladığı (Coşkun, 2011), yazı öğretiminde dik temel harfleri bitişik eğik yazıdan daha çok tercih ettiği (Şahin ve Akdal,2010), bitişik eğik yazıyı öğrenciler için zorlayıcı ve yorucu buldukları; bitişik eğik yazı öğretiminin zor olduğunu (Turan, Özercan ve Şahin, 2008; Durukan ve Alver, 2008; Arslan ve Ilgın, 2010; Çakır, 2012; Şahin, 2012; Akkaya ve Kara, 2012; Kırmızı ve Kasap, 2013) belirttikleri görülmektedir. Bu değerlendirmeler ışığında el yazısının öğretmenlerce de zor olarak değerlendirilmesi eğik el yazısının öğrenilmesinde öğrenciye verilecek motivasyonun düşük kalacağı ya da kaldığı endişesini doğurmakta, öğrenci ve öğretmenlerin zor olduğunu belirttikleri el yazısının bırakılmasının kolaylaştığı düşünülmektedir.

Bununla birlikte öğrencilerin eğik el yazısını yavaş buldukları (Kadioğlu, 2012b), öğretmenlerin de bitişik eğik el yazısını yavaş bulduklarını ya da dik temel yazıyı bitişik eğik el yazısından daha hızlı yazdıklarını belirttikleri (Kadioğlu, 2012b; Akkaya ve Kara, 2012; Çakır, 2012 ; Şahin,2012:175; Kırmızı ve Kasap, 2013), öğrencilerin el yazısını sevmedikleri (Akkaya ve Kara, 2012; Arıcı, 2012:5-6), bitişik eğik yazının okunaklı bulunmadığı (Bayraktar, 2006; Aytan, Güney ve Gün, 2010; Coşkun, 2011; Kadioğlu, 2012b; Akkaya ve Kara, 2012; Çakır, 2012; Şahin, 2012: 175; Arıcı, 2012: 6), bitişik eğik yazıyla ilgili araç ve gereçlere ihtiyaç duyulduğu (Turan ve Akpınar, 2008; Coşkun, 2011), ders kitaplarının dik temel harflerle (düz yazıyla) yazılmasının çocukları olumsuz etkilediği ve onları düz yazıya yönlendirdiği, çalışma kitaplarında öğrencilerin yazmaları için ayrılan bölümlerin de yeterli olmadığı (Arıcı, 2012), düz yazının toplumda, yaygın bir şekilde kullanıldığı (Akkaya ve Kara, 2012), bitişik eğik yazının kaldırılmasının istendiği (Çakır,2012; Kadioğlu, 2012a), eğik el yazısının gereksiz olarak değerlendirildiği (Coşkun, 2011; Çakır, 2012), “çocukça, çocuk gibi hissettirme” olarak ifade edildiği, hiçbir olumlu yanı olmadığı belirtilen (Kadioğlu (2012a) ve Arıcı (2012) 'ya göre bitişik eğik yazının zorunlu tutulmama durumunun bitişik eğik yazının terk edilmesine yol açtığı, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin ise zorunluluktan dolayı bitişik eğik yazı yazdıklarını ifade ettikleri (Çakır, 2012) alandaki çalışmalarda öğretmen ve öğrenci görüşleri olarak görülmektedir.

Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin önemli bir bölümünün bitişik eğik el yazısı konusunda olumsuz bir tutuma sahip olduğu (Coşkun, 2011) , bitişik eğik el yazısına olumsuz yaklaştığı (Çelenk, 2002) , bir an önce dik temel harfle ilk okuma yazma öğretimine geçmeyi istedikleri (Duran, 2011: 63-64) belirtilmiştir. Doğru ve güzel yazmanın öğretilmesinde yalnızca ilkokul öğretmenlerinin etkili olduğu

Eğik El Yazısıyla Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin, Eğik El Yazısına İlişkin Durumları

(Yıldırım ve Ateş, 2010), branş öğretmenlerinin bitişik yazı konusunda gereken duyarlılığı göstermediğı (Kırmızı ve Kasap, 2013), öğretmenlerin bitişik yazıyı zorunlu tutmadıkları görölmektedir (Çelenk, 2002; Arslan ve İlgin, 2010; Arıcı, 2012: 7-8). Sınıf öğretmenlerinin, bitişik yazının önemine ve gerekliliğine ilişkin yeterince bilgi sahibi olmamaları, bitişik yazı çalışmalarına diğer derslerde ve sonraki sınıflarda yeterince zaman ayrılmıyor olması (Artut ve Demir, 2004), yazı öğretiminin başarılı olmasında öğretmenin doğru ve güzel yazı yazmada öğrencilere örnek olmasının (Özer, 1987: 90-91) unutulması; öğrencilerin bitişik eğik yazıya karşı olumlu tutuma sahip olmalarının, konunun önemini kavramalarının, bu yazı türünü sevmelerini ve kullanmalarının önünde bir engel olarak değerlendirilmektedir.

Bitişik eğik yazı ilk defa mevcut öğretim programıyla ortaya çıkmış değildir. 1981 programına göre verilen eğitimde de bitişik eğik yazı ilköğretim ikinci sınıftan itibaren verilmekteydi. 2005 yılından itibaren ise ilköğretim birinci sınıftan itibaren sadece bitişik eğik yazının öğretilmesinin esas alındığı bilinmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında bitişik eğik yazı konusunda bu kadar çok sorunun ortaya çıkması ve bu konuda verilen eğitimin verimsiz olduğu düşüncesi beklenmemektedir. Aşağıda belirtilen hususların çalışma ışığında belirlenen sorunların çözümünde öneri olarak sunulması kararlaştırılmıştır.

- Öğretmenlere bitişik eğik yazı konusunda gereken motivasyonun ve bilgilendirilmenin sağlanması amacıyla üzerinde hassasiyetle durulan eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Bu eğitimlerin okul içinde, okul idarelerinin de bulunduğu bir çerçevede verilmesinin, okul idarelerinin de ilkokuma yazma faaliyetlerini yönlendirmelerini ve bu konuda tedbir almalarını sağlayabileği kanaatini doğurmaktadır. Eğitim programının, öğretim yöntem ve tekniklerinin, bitişik eğik yazının derinlemesine işleneceği bu çalışmalar neticesinde öğretmen faktörlü bitişik eğik yazı olumsuzluklarının aza indirileceği tahmin edilmektedir.
- İllokuma yazma faaliyetlerinin sadece sınıf öğretmenlerin işi olduğu düşüncesinin kaldırılması amacıyla branş öğretmenlerine konuyla ilgili uyarıların yapılması, öğretmenliğin öğrenciye model olma niteliğinin belirtilmesi ve bitişik eğik yazı uygulamalarına katkı sunacak motivasyonun ve ders işlenişinin sağlanmasına yönelik tedbirlerin alınması gerektiği ifade edilebilir.
- Uygulama çalışmalarında öğrencilere yanlış uygulanan faaliyetlerin tespit edilerek, bertaraf edilmesi sağlanabilir.
- Veli ve öğrencilerin birlikte bulunacakları çalışmalarla bilgilendirilmeleri ve bitişik eğik yazının amaç ve faydalarının velilere bildirilmesi gerekmektedir. Veli desteğinin, öğretmen-veli işbirliğinin sağlanması açısından büyük katkısı olduğu gibi, bu destek bitişik eğik yazı konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan velilerin doğrudan bilgilendirilmesi, yanlış okuma yazma davranışlarından kaçınılması bakımından da oldukça önem arz etmektedir. Bu konuda en azından velilere rehberlik

edebilecek ve öğretmen yönlendirmelerinin anlaşılmasını sağlayacak bir “veli kılavuz kitabının” hazırlanması önemlidir.

Kaynaklar

- Akkaya A., ve Ömer T. K. (2012). 6. Sınıf Öğrencilerinin Bitişik EĞİK Yazıda Yaşadıkları Sorunların Nedenleri Üzerine Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt-Sayı: 14-2
- Akyol, H. (2008). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Arıcı, B. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin, Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik EĞİK Yazı Hakkındaki Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, (3), s1-15.
- Arslan, D. ve Iğın H. (2010). Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik EĞİK Yazı ile İlgili Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 69-92.
- Artut, K. ve Demir H. (2004). *Güzel Yazı Teknikleri Öğretimi*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Aytan, T. Güney, N. ve Gün, M. (2010). İlköğretim Birinci Kademedeki Bitişik EĞİK Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. 9. *Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 20-22 Mayıs, Elazığ*, 1111-1114.
- Başaran, M. ve Karatay H. (2005). *EĞİK El Yazısı Öğretimi*. Millî Eğitim, 168. 18.11.2013 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/168/index3karatay.html>. adresinden erişildi.
- Bay, Y. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik EĞİK Yazıda Yaptıkları Hatalar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, H. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Bitişik EĞİK Yazı Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Çelenk, S. (2002). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim-Online*, 1(2) 40-47. 20.Ekim 2010 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr/vol3say2/v03s02m5.pdf> adresinden erişildi.
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*., Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duran, E. (2011). Bitişik EĞİK Yazı Harflerinin Yazım Şekillerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5) 275-289.
- Güneş, F. (2006). Niçin Bitişik EĞİK Yazı, *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (71), 17-19.
- Güneş, F. (2009).Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırmacı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11) 1-21
- Kadioğlu, H. (2012a). Bitişik EĞİK Yazıya İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, (31), 1-10.
- Kadioğlu, H. (2012b). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik EĞİK Yazma Becerisi, Hızı ve Tutumlarının İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kalof, L., Dan, A., & Dietz, T. (2008). *Essentials of social research*. Berkshire: Open University.
- Kılıçkan, H. (2004). *Doğru ve Güzel Yazı Yazmak Okullarda Yazı*. İnkılap Yayınları: İstanbul.

Eğik El Yazısıyla Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin, Eğik El Yazısına İlişkin Durumları

- Kırmızı, F.S. ve Kasap, D.(2013). İlkokuma Yazma Sürecinde Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerle Yapılan Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer 2013*, 1167-1186
- MEB (2005). *Türkçe Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi: Ankara.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Öncü Kitap: Ankara.
- Özer, A. (1987). *Güzel Sanatlar Eğitimi*. Ankara: AÖF Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research And Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Şahbaz, N.,K. ve Şahbaz, B.,B. (2011). Eyüp Hamdi Akman'ın Usul-İ Tedris'i Ve Eserin Türkçe Eğitimi Açısından Önemi. *Turkish Studies. 6(4) Fall ss.805-820*
- Şahin, A. (2012). Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 168-179.
- Şahin, A. ve Akdal, D. (2010). Öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaştıkları Problemler. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. 20-22 Mayıs, Elazığ, 157-161.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Öğretim Programları*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Bitişik Eğik Yazı Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 121-138.
- Uçgun, D. (2011-2001). "İlköğretim Programlarında Yazma Eğitimi". (Ed.: Murat Özbay), *Yazma Eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5) 57-7.



Dördüncü Sınıf Fen ve Teknoloji Derslerinin Diyalojik Öğretim Açısından Analizi Üzerine Bir Araştırma*

*Hacer ULU***

Öz

Bu araştırmanın amacı 4. sınıf fen ve teknoloji dersleri uygulama sürecini diyalojik öğretim açısından analiz etmek ve bu öğretimin uygulanmasına yönelik öneriler geliştirmektir. Durum çalışması deseninde tasarlanan araştırmada elde edilen veriler Mercer'in (2007) önerdiği bilgi üzerinde çalışma, iletişim açısından değişim, öğretmen davranışı ve öğrenci katılımı ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında yer alan iki sınıfta, öğrenme-öğretme süreci gözlemlenerek kayıt altına alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda diyalojik öğretimin göstergeleri olan bilgi üzerinde çalışma ölçütünde sınıf içi konuşmaların diyalojik öğretimin özelliklerini gösterdiği tespit edilirken iletişim açısından değişim, öğretmen davranışı ve öğrenci katılımı ölçütlerine göre diyalojik öğretimin özelliklerini göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: diyalojik öğretim, sınıf içi konuşmaları, fen ve teknoloji dersi

A Research on the Analysis Viewpoint Dialogical Teaching of Fourth Class Science and Technology Courses

Abstract

This research aimed to analyze teaching in 4th grade science and technology course in terms of dialogic teaching and develop suggestions for this teaching. The present research used case study design. Specifically, intend to apply the categories elaborated within the model elaborated by Mercer (2007). In particular, refer to working on knowledge, shifts in communicative approach, teacher actions and student engagement in order to analyze data collected. Within the scope of the study, learning-teaching process was observed and recorded in two classes. The volunteer elementary school classroom two teachers and students' speeches of with science and technology classroom inside were recorded. The findings showed that the some criterion of working on knowledge related to the speeches of classroom inside were close to dialogic teaching while criterions of shifts in communicative approach, teacher actions and student engagement weren't dialogic dimension.

Keywords: dialogic instruction, classroom inside talk and science and technology course

Giriş

Kendini ifade etme sürecinde bireyler dil becerilerinden konuşma ve yazma becerilerini kullanmaktadır. Bacanlı'ya (1999) göre okul öncesinde edinilen konuşma becerisine okul ortamına geçişle birlikte yazma da eklenince, kendini ifade etme becerisini geliştirmek adına bireyin birtakım

* Bu çalışma 3-5 Kasım tarihleri arasında 1. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmak üzere kabul edilmiştir.

**Dr. Öğr., Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü Bozhüyük ilkokulu, hacerule03@gmail.com

çalışmalar yapması gerekmektedir. Konuşma becerisi, öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları en önemli becerilerden birisidir fakat çok az kişi söyleyeceklerini planlar, analiz eder veya anlattıklarının başarıyı nasıl etkilediğini düşünür (Lefstein ve Snell, 2011). Bu becerinin öğretim sürecinde planlı ve sistematik yapılması oldukça önemlidir. Bir öğretim yöntemi olarak diyalogun kullanımı, Socrates'e kadar dayanmaktadır (Fisher, 2003). Socrates geleneğinde öğretmen, öğrencilerin bilgi edinme sürecinde araştırmalarını kolaylaştırmak ve katılımlarını artırmak için öğrenme sorumluluğunu öğrenciye yükler (Gotsman, 2010). Soru-cevap döngüseline dayalı öğretimin temelini atan Socrates'ten sonra farklı araştırmacılar da dilin öğretim sürecindeki önemine vurgu yapmışlardır. Mercer'e (2002) göre eğitimin birincil amacı öğrencilerin dili etkili bir düşünce aracı olarak kullanmasına yardımcı olmak ve onların entelektüel yetenek ile becerilerinin geliştirilmesine önemli katkıda bulunmaktır. Benzer biçimde Alexander (2008a) zamanla eğitimciler ve araştırmacıların öğrencilere bilgi aktarma yöntemlerini seçme sorunu ile karşı karşıya kaldıklarını belirterek dilin sadece düşünceyi ortaya koymakla kalmayıp aynı zamanda onu yapılandırdığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek ve eğitim programlarındaki kazanımlara ulaşmak için dilin önemi göz ardı edilmemelidir. Bizler çok fazla bilgiye sahip olsak da bunları karşımızdakine anlatırken uygun stratejileri seçemiyorsak çok da fazla yararlı olamayız. Bu yüzden anlatılacak konuya hâkim olmak kadar onu karşımızdakine nasıl sunduğumuz da önemlidir.

Konuşma becerisini kullanarak bir problemi çözmek, bir konu hakkında farklı bakış açılarını ortaya koymak, tartışma sonunda güvenilir bilgiye ulaşmak istiyorsak eğer ortaya konan fikirler kadar soruların nasıl sorulduğu ve hangi yöntemler kullanılarak yanıt arandığı da planlanmalıdır. Nitekim Socrates geleneği ve diyalojik öğretim, konuşma sürecinde üretilen sorulara verilen yanıtların sorgulanmasının önemine vurgu yapmaktadır. Evrenosoğlu'ya (2012) göre Socrates geleneğinde verilen cevaplar karşılığında sürekli yeniden üretilen sorular ile sorgulanmadan doğru olduğu kabullenilmiş varsayımların, çelişkilerin, tutarsızlıkların ortaya çıkarılması amaçlanır. Mercer (2002) diyalojik öğretim sürecinin bir şeyin gerçek doğasını, özünü ortaya koymayı amaçlayan bir soru yapısından hareket ettiğini belirtmektedir. Scott'a (2009: 2) göre "diyalojik öğretim bir öğretmen, bir öğrenci ya da bir grup öğrenci arasında iş birliği ve karşılıklı destek bağlamında uzun süren etkileşimlerden oluşur". Bu doğrultuda diyalojik öğretim öğretmenin sadece öğretim stratejilerini uygulamasını değil aynı zamanda öğrenciyi aktif öğrenme için ayrılmaz bir unsur olarak gören öğrenci katılımını gerektiren beş ilkeye dayalıdır:

1. Ortaklaşa: Öğretmen ve öğrenciler grup ya da sınıf olarak öğretim görevlerini birlikte ele alır,
2. Karşılıklı: Öğretmen ve öğrenciler birbirlerini dinler, fikirlerini paylaşır ve alternatif bakış açıları düşünür,
3. Destekleyici: Öğrenciler verdikleri cevaplardan utanç duymadan fikirlerini özgürce ifade eder ve ortak karara ulaşmak

için birbirlerine yardımcı olur, 4. Birikimli: Öğretmenler ve öğrenciler birbirlerinin fikirlerini inşa eder ve bunları tutarlı düşünme çerçevesinde yorumlar, 5. Amaçlı: Öğretmenler eğitim hedefleri ile sınıf iletişimini planlar ve yönlendirir (Alexander, 2008b: 37).

“Diyalojik öğretim” kavramı, ilk defa Alexander (2008b) tarafından ortaklaşa, karşılıklı, destekleyici, birikimli ve amaçlı ilkelere dayalı olduğu ifade edilmiştir. “Diyalojik” kavramı ise ilk defa Wertsch (1991) tarafından ortaya atılıp Scott vd. (2006) tarafından sınıf içinde tek anlama odaklanan otoriter sözcüğünün aksini ifade etmek için seçilmiştir (Akt. Baykal, 2014). Bazı araştırmacılar tarafından diyalojik öğretimin içeriği yanında doğal sınıf ortamlarında nasıl olması gerektiğine yönelik bazı öneriler ileri sürülmüştür. Lefstein (2006) diyalojik öğretimin akış ve yönünün korunması, başkalarının düşüncesinin sorgulanması, çekingen öğrencilerin karşılıklı diyaloga katılması, öğrenci eleştirisi ve katılımının yönlendirilmesi, Mercer ve Dawes (2008) derslerin bazı bölümlerinin açık tartışma oturumunda olması ve bu süreçte hemen değerlendirme yapılmadan bir dizi yanıt alınması, öğrenci görüşlerinin gerekçelerinin sorulması ve yapılacak açıklamaların öğrenci fikirleriyle ilişkilendirilmesi, Reznitskaya (2012) erk ilişkilerinin esnek olduğunu belirterek otoritenin grup üyeleri arasında paylaşılması ve öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim sunması, Ennis (1991) ise öğretmenlerin öğretim etkinlikleri, ders kitapları, metinler vb. yararlanmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda eğer bir öğretmen diyalojik düzeyde öğretim uygulamak istiyorsa öğrenci düşüncelerinin nedenleriyle beraber çeşitli kanıtlarla ortaya konulması ve asılsız iddiaların nasıl çürütülmesi gerektiğinin üstünlüklerinin farkında olmalıdır. Diyalojik öğretimi “sınıf ortamında öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade ettikleri, birbirlerinin fikirlerini sorgulayarak ve eleştirerek bilgi edinmeye katkıda buldukları ve öğretmenin öğrenci yanıtlarını dikkate alarak öğrenme akışını yapılandırdığı” öğretim olarak tanımlayabiliriz.

Ulusal literatürde diyalojik öğretimi konu edinen çalışmaların yaygın olduğunu söylemek güçtür. Yapılan araştırma sonuçları sınıf içi konuşmaların diyalojik öğretimin ölçütlerini yansıtmadığını (Ateş, Döğmeci, Güray ve Gürsoy, 2016), uygulanan programlarla diyalojik öğretimin yansıtılabileceğini (Kanadlı, 2012; Scott, Ametller, Mercer, Staarman ve Dawes, 2007) ve diyalojik öğretimin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirebileceğini (Bell, 2013; Egglezou, 2016; Hajhosseiny, 2012) göstermiştir. Ateş vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin genellikle kısa cevap gerektiren sorular sordukları, öğrenci cevaplarıyla çalışmadıkları ve öğrenci konuşmalarının/cevaplarının diğer öğrencilerin yaptığı konuşmalarla ilişkilendirilmediği tespit edilmiştir. Kanadlı (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere verilen bir eğitim sonucunda onların diyalojik öğretimi kullandıkları gözlenmiştir. Scott vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada günlük ve bilimsel görüşleri karşılaştırma, bilimsel görüş anlayışı geliştirme, bilimsel görüşü uygulama,

öğrenmeyi gözden geçirme adımlarını içeren öğretimin uygulanması sonucunda diyalojik öğretim ve anlamlı öğrenme arasında ilişki kurulduğu, Bell (2013) tarafından yapılan araştırmada iş birliğine dayalı çalışmaların diyalojik eğilimli olduğu, Egglezou (2016) tarafından yapılan araştırmada diyalojik öğretimin öğrencilerin konuşma sürecinde karşısındakini ikna etme ve asılsız düşünceleri çürütme becerisine olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Hajhosseiny (2012) tarafından yapılan araştırmada ise grup tartışmaları ve Sokratik diyalogun uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme ve sosyal iletişim (birbirlerini tanıma, dostluk ve samimiyet, diyalog eğilimi, sorumluluk, sınıf dinamikleri, öğretmenle iletişim, öğretmenle olan samimiyet) becerilerinde gelişme olduğu tespit edilmiştir. Diyalojik öğretim konusuna ilişkin sınırlı sayıda yapılan araştırmalara ilişkin bir değerlendirme yapıldığında ülkemizde bu öğretime yönelik uygulamalara yeterince yer verilmediği tespit edilirken bu öğretimin uygulanması noktasında önemli gelişme sağlanacağı öngörülmektedir.

Türkiye’de doğal sınıf ortamlarında diyalojik öğretimin gerçekleşip gerçekleşmediğini, öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeyleri ve yeterliliklerini, bu öğretimin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmeye katkısını ve grup çalışmalarıyla nasıl bütünleştirilebileceğini belirlemeye ihtiyaç vardır. Bu çerçevede araştırmanın temel amacı, yapılandırmacı öğretimin hâkim olduğu öğrenme sürecinde önemli rol oynayan öğretmenlerin fen ve teknoloji dersi uygulama sürecini diyalojik öğretim açısından analiz etmektir. Bu noktada doğal sınıf ortamlarında kullanılan öğretimin diyalojik analizinin bu konuda yapılacak çalışmalara temel teşkil edeceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışması özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, olayı ya da eylemi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir (Creswell, 2013). Çalışma kapsamında yer alan sınıflarda öğrenme – öğretme sürecinin diyalojik öğretim gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmış, sürece yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Yapılan araştırmada konuşma dizilerinin nitel analizi bu beceriye yönelik sosyal bir bakış açısı sunmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar’da bulunan bir ilkokuldaki dördüncü sınıf öğretmenleri (N=2) ve öğrencileri (N=55) oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcı seçimleri, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay bir durum seçtiği için bu örnekleme araştırmacıya hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubundaki öğretmen ve öğrencilere ilişkin demografik özellikler

Dördüncü Sınıf Fen ve Teknoloji Derslerinin Diyalojik Öğretim Açısından Analizi Üzerine Bir Araştırma

Tablo 1’de gösterilmiştir. Bulgular kısmında öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış olup kod isimler tercih edilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen ve Öğrencilere İlişkin Demografik Özellikler

Sınıf	A	Sınıf	B		
Seviye	4	Seviye	4		
Öğretmen	Cinsiyet	Kadın	Öğretmen	Cinsiyet	Erkek
	Kıdem	3		Kıdem	23
	Eğitim Durumu	Lisans		Eğitim Durumu	Lisans
Öğrenci	Mevcut	28		Mevcut	27

Veri Toplama Süreci

Çalışma sürecinde 4. sınıf fen ve teknoloji derslerinde eğitim-öğretim programı çerçevesinde işlenen dersler videoya kaydedilmiş ve bu kayıtlar yazıya aktarılmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında haftada 4 saat gözlemlemek üzere 12 haftada gerçekleştirilmiştir. Bu saatlerde ders içeriği dışında yapılan konuşmalar (disiplin, sosyal etkinlikler, sınavlar vb.) ya da öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları etkinlikler (boşluk doldurma, çoktan seçmeli test, özetleme vb.) kayda alınmamıştır. Toplamda 878 satırdan 26 271 kelimedenden oluşan veri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırıcı bir katkı sağlayacağından araştırmacı tarafından ses kayıtlarının alınması yanında öğretmen-öğrenci davranışları gözlenmiştir. Carson, Gilmore, Perry ve Gronhaug’a (2001: 132) göre “gözlem insanların davranışlarını, eylemlerini ya da özel durumları izlemenize imkân tanır”. Video kayıtları ile alan notları karşılaştırılarak tutarlı analiz yapılmasına özen gösterilmiştir. Çalışma öncesinde okul müdürü ve ders öğretmenleri araştırmanın amacı ve niteliği hakkında bilgilendirilmiş ve elde edilen bulguların yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı ve kimliklerinin kesinlikle gizli tutulacağı ifade edilmiştir.

Veri Analizi

Veri analizinde ders süreci sırasında çekilen video kayıtları yazıya aktararak ve alan notları dikkate alınarak betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Sürecin sonunda ise tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Veriler Mercer’in (2007) belirlemiş olduğu ölçütler dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Mercer bu ölçütleri bilgi üzerinde çalışma, iletişim açısından değişim, öğretmen davranışı ve öğrenci katılımı şeklinde ifade etmiştir. Göstergelere ilişkin tanımlamalar (Bkz: Ek 1) yapılan öğretimin analizinde referans noktalarını oluşturmuştur.

Analizin nasıl yapıldığının anlaşılması amacıyla (Mercer, 2007) tarafından yapılan araştırmadaki bir konuşma sürecinin analizi örneklendirilmiştir:

(Elektrik konusuyla ilgili ders anlatılıyor)

1. T: Herhangi bir sorunuz ya da yapmak istediğiniz bir şey var mı? Bu konuda sizin görüşünüzü alalım. Amy'e soralım.
2. S4: Pil ile ampul gerçekten loş ışık veriyor ve devre çalışıyor.
3. T: Seri devre mi?
4. S4: Paralel devre ile birlikte.
5. T: Dinliyor muyuz, Sam?
6. S4: Paralel devrede motor normal hızıyla çalışıyor ancak ampul daha aydınlık.
7. T: Çok iyi çalıştı, değil mi? Eğer hepimiz tahtanın altındaki resme bakarsanız, Amy ve Callum'un yaptığı devrenin çizimi. Seri devreye bir motor koymayı denediler ve ampul gerçekten loşlaştı, değil mi? Ve sonra ne yaptınız, paralel bir şekilde koydunuz ve ampule ne oldu?
8. S4: Daha parlaklaştı.
9. T: Peki bu konudaki fikirleriniz nedir? Callum ne diyeceksin? Amy ne diyeceksin?
10. S4: A'da kullanılan seri motor devresinde daha fazla güç kullanılırken paralel devrede daha az güç kullanıyor.
11. T: Bunu da direnç açısından düşünebilirdin değil mi?
12. S4: Direnç evet.

Öğretim sürecini öğretmen davranışları ölçütüne göre değerlendirdiğimizde öğretmenin öğrencilere soru sorduğu görülmektedir (1,3,5,9). Öğrencinin fikirlerini açıkladığı (2,6,10) ve öğretmenin diğer öğrencilerin çizimlerine atıfta bulunduğu tespit edilmiştir (7). Öğretmen öğrenci cevaplarına duyarlı olduğu ve onların çizimlerine atıfta bulunduğu için sürecin diyalojik öğretimin ölçütlerine uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmacının yazıya çevirdiği diyaloglar iki ayrı kişi tarafından tekrar kodlanmış ve tanım tablosundaki kodlarla karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliliği, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü [Güvenirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)] kullanılarak hesaplanmıştır. Kod güvenirliliği %85 olarak hesaplanmıştır.

Dördüncü Sınıf Fen ve Teknoloji Derslerinin Diyalojik Öğretim Açısından Analizi Üzerine Bir Araştırma

Bu sonuç (>%70) araştırmacı sınıflandırmalarının güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırma konusu hakkında bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri ile ilgili uzmanlığa sahip kişilerden araştırmayı çeşitli boyutlarda değerlendirmelerini istemek araştırmanın güvenilirliği konusunda alınabilecek gerekli hususlardan birisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgu ve Yorumlar

Veri analizi sonucunda uygulanan öğretim bilgi üzerinde çalışma ölçütüne göre diyalojik öğretimin özelliklerini gösterirken iletişim açısından değişim, öğretmen davranışı ve öğrenci katılımı ölçütlerine göre diyalojik öğretimin özelliklerini gösterdiği söylenemez. Bilgi üzerinde çalışma öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini belirleme, farklı bakış açılarını ortaya koyma ve bunlar arasında karşılaştırma yapma ile ilgilidir. Konuya ilişkin örnek öğretim süreci şu şekildedir:

1. Öğretmen: Evet çocuklar. Vücudumuza şekil veren, organları koruyan ve hareket etmemizi sağlayan yapılar vardı. Bunlar iskelet, kas ve eklemlerdi. Bu yapıların oluşturdukları sisteme ne ad veriliyordu?
2. Beyhan: Destek sistemi...
3. Öğretmen: Destek ve...
4. Anıl: Destek ve hareket sistemi.
5. Öğretmen: Destek ve hareket sistemi deniliyordu. Bunlardan birisi iskeletti. İskelet nelerden oluşuyordu?
6. Berke: Kemiklerden oluşuyordu.
7. Öğretmen: Farklı şekil ve uzunluktaki kemiklerin birbirine bağlanmasıyla oluşan kemik yapısına iskelet deniliyordu. Peki çocuklar iskeletin bazı görevleri vardı. Bunlar nelerdi?
8. Ayşe: Vücudun dik durmasını sağlıyordu.
9. Öğretmen: Evet vücudumuzun dik durmasını sağlıyordu. Bakın (şekil göstererek). Eğer iskelet olmasaydı vücudumuz dik duramazdı. Bu şekilde yığılmış bir şekilde dururdu. Bu yüzden iskelet vücudumuzun şekil almasına yardımcı olur.
10. Tunahan: Vücudumuzu dış etkilere koruyordu.
11. Esin: Vücudumuzun hareket etmesini sağlıyordu. Hatta defterimize eğer iskelet olmasaydı vücudumuzun hareket etmesi çok zorlaşırdı diye yazmıştık.
12. Öğretmen: İskeletin birçok görevi vardır. Peki kemik çeşitleri nelerdir?

13. Tunahan: Uzun ve kısa kemikler.
14. Öğretmen: Birde yassı kemikler vardı. Peki vücudumuzdaki uzun kemikler hangileriydi?
15. Berke: Kol ve bacak kemikleriydi (Öğretmen iskelet şekli üzerinde gösterir).
16. Öğretmen: Peki kısa kemikler hangileriydi?
17. Ömer: Bilek ve omurga kemikleriydi (Öğretmen iskelet şekli üzerinde gösterir).
18. Öğretmen: Yassı kemikler hangileriydi?
19. Fadime: Göğüs kafesi ve kaburga kemikleri (Öğretmen iskelet şekli üzerinde gösterir).
20. Öğretmen: Vücudumuza şekil veren iskelet bulunduğu yere göre bazı şekiller almaktaydı. Bunlar kafatası, omurga, göğüs kafesi ile kol ve bacak kemikleridir. Şimdi bunların özelliklerini öğrenmeye ne dersiniz? Örneğin kafatası kemiği (Öğretmen şekil üzerinde gösterir). Kafatası kemiği hangi kemiklerden oluşmuş olabilir. Kemikler düz değil. Küçük ya da büyük değilse hangi kemiklerdir.
21. Enes: Yassı kemikler.
22. Öğretmen: Evet yassı kemiklerden oluşmuştur. Alt çene dışında hiçbir tarafı hareket etmez. Peki omurga kemiklerinin özellikleri nelerdir? Gördüğünüz gibi içleri oyuktur. Sizce omurga hangi harfe benzemektedir?
23. Tunahan: S harfi.
24. Öğretmen: Bu kemiklerin içinden sinirler geçer. Bu kemiklerin zedelenmesi içlerinden geçen sinirlere zarar verir. Omurga kemikleri hangi kemiklerden oluşmuştur?
25. Sibel: Kısa kemikler.
26. Öğretmen: Kısa kemiklerden oluşmuştur. Göğüs kafesi kemikleri ise bakın kuş kafesi gibi örülmüştür. Nasıl ki kafes kuşları korumaya yararsa göğüs kafesi de akciğer gibi organları korumaya yarar. Sizce göğüs kafesi hangi kemiklerden oluşmaktadır.
27. Berke: Yassı kemikler.
28. Öğretmen: Neden?
29. Berke: Eğimli oldukları için yassı kemikler.

30. Öğretmen: Kol ve bacak kemikleri ise uzun kemiklerdir. Kol kemikleri gövdeye omuz eklemiyle bağlanır.

Öğretim sürecinde öğretmen ilk olarak bilgi inşasının zamansal yönetimini sağlamaktadır. Öğrenilen bilgileri hatırlatarak yeni öğrenilecek bilgilerle ilişki kurmaktadır. Aynı zamanda fikirler gözden geçirilerek öğrenilenler pekiştirilmektedir (1,2,3,4,5,6,7). Bazı açıklamaları görsel materyallerle destekleyerek alternatif bakış açısı sunmaktadır. Bu durum bilginin daha anlaşılır olmasına ve somutlaşmasına imkân tanır (9,15,17,19,20). Aynı zamanda bazı kavramların öğrenciler tarafından ifade edilinceye kadar açıklamasını isteyerek kendisi cevap vermemiştir (2,3,4), (20,21), (22,23). Öğretmenin konuşma boyunca iskelet konusuyla ilgili terimler kullandığı görülmektedir (destek ve hareket sistemi, uzun-kısa ve yassı kemik, akciğer, göğüs kafesi vb.). Bu açıdan öğretmen öğrencilerde bilimsel bakış açısı geliştirmektedir. Bazı öğrencilerin bir ders kitabı veya kendi notlarına atıfta bulunarak öğretmenlerinin sorularına cevap verdikleri gözlenmiştir. Bu durum bilimsel bilgileri kullanma konusunda öğrencilerin sorumluluk aldığını göstermektedir (11). Öğretmenin ön bilgileri öğrencilere hatırlatarak yeni öğrenilenlerle ilişki kurması, bilgileri somutlaştırmak için görsel materyallere başvurması ve terimler kullanması bilgi üzerinde çalışma açısından sınıfta diyalojik öğretimin hâkim olduğunu göstermektedir.

Öğretim süreci iletişim yaklaşımındaki değişim ölçütüne göre değerlendirildiğinde diyalojik öğretime uygun olduğu söylenemez. Bu ölçütte fikirlerin araştırılması birtakım etkili kararların alınmasına yol açmalıdır fakat sınıfta bu düzeyde öğretim gerçekleşmemiştir. Diğer taraftan öğretmenin öğrencilerin kullandığı ifadeleri açma eyleminde bulunmadığı görülmektedir. Konuya ilişkin örnek öğretim süreci şu şekildedir:

1. Öğretmen: Şehir planlamaları nasıl olmalıdır?
2. Seda: Yapılacak olan yeni şeylerin planlı yapılmasıdır.
3. Öğretmen: Şehir ve bölge planlama en genel anlamda her türlü yerleşmede fiziksel/mekânsal gelişmelerin bir plan çerçevesinde biçimlenmesinin yapılmasıdır.
4. Bera: Şehir planlarında ne tür mekânların planlaması yapılır?
5. Sefa: Yollar, okullar...
6. Mine: Otogar, evler...
7. Öğretmen: Başka neler olabilir.
8. Bera: Müze, alışveriş merkezleri...

9. Öğretmen: Pazar yerleri, kültür merkezleri, ticaret, sanayi, toplu işyerleri, konaklama tesisleri, imalathane, konser salonları, sinema, tiyatro, eğitim, sağlık, dini, kültürel ve idari tesisler, açık ve kapalı spor tesisleri ile park, çocuk bahçesi gibi yerlerin planlaması yapılır. Pazar yerleri belediye hizmet alanı, ticaret, turizm gibi yerler çalışma alanı, park ve çocuk bahçesi oyun alanları, kurslar eğitim alanlarıdır. Peki tüm alanlar yapılırken nelere dikkat edilmelidir?
10. Bera: Güzel ve sağlam olmasına.
11. Öğretmen: Estetik, kültürel, ekonomik, doğal ve kullanışlı olmasına dikkat edilmelidir. Estetik derken göze hitap etmelidir. Gözü rahatsız edici olmamalıdır. Renk uyumu olmalıdır. Fiziksel açıdan yapının sağlam olmasına dikkat edilmelidir. Kültürel derken yörenin tarihi özellikleri korunmalıdır. Yapının tarihi yapısını yansıtan özelliklerini bozacak nitelikte olmamalıdır. Doğal derken göl, dağ, ova, tepe gibi oluşumlar göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanışlılık derken orada yaşayan insanların ihtiyaçlarına hitap edebilir olmalıdır.
12. Öğretmen: Nasıl ki çocuklar şehir planlamalarında farklı ihtiyaçlar gözetilerek planlama yapıyorsa vücudumuzun sağlığını korumak için de farklı besinlere ihtiyacımız vardır. A,B,C,D,E vitamini gibi. Hepsinin vücudumuzda farklı işlevi vardır. Her biri vücudumuzun farklı besin ihtiyacını karşılar ve yarar sağlar.

Diyalojik öğretimin anahtar bir özelliği öğretmenin öğrencilerin fikirlerini anında değerlendirmemesidir. Konuşma sürecinde öğretmenin öğrencilerin fikirlerini anında değerlendirdiği ve açıklama yaptığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenci cevaplarını yorumlamamakta ve sorgulamamaktadır (2,3), (4,5,6,7,8,9), (10,11). Öğrencilerin kısa ve kalıplaşmış ifadeler kullandıkları görülmektedir. Öğretmenin kullandığı ifadeler öğrenci cevaplarını geliştirmeye teşvik etmemekte ve cevapların irdelemesine yol açan fikirler sunulmamaktadır. Genişletilmiş konuşma dizileri aracılığıyla öğrencinin yorumlamasını ve değerlendirmesini sağlayan (başlatma-yanıt-istem) süreç takip edilmemektedir. Öğretmen farklı bakış açıları bulabilmek için öğrencilerin söylemlerini açmamaktadır. Bu açıdan otoriter iletişim kurulduğu görülmektedir.

Öğretim süreci öğretmen davranışları ölçütüne göre değerlendirildiğinde diyalojik öğretimin özelliklerine uygun olduğu söylenemez. Konuya ilişkin örnek öğretim süreci şu şekildedir:

1. Öğretmen: Çevremize baktığımızda hareket eden ve etmeyen birçok varlık var. Hareket etmeyen cisimlere örnek verebilir misiniz?
2. Eda: Yerdeki taşlar, duran araba, evler...

3. Öğretmen: Peki hareket eden varlıklar nelerdir?
4. Enes: Helikopter, uçak, tren, köpek, kedi...
5. Öğretmen: Başka neler var?
6. Berke: İnsan, bulut...
7. Öğretmen: Peki bunlar üzerinde konuşalım mı? Bunlar nasıl hareket yapar? Helikopter pervanesi dönme hareketi, tavşan zıplama hareketi, araba dümdüz ileriye gitme hareketi, salıncak sallanma hareketi... Dönme dolap ne hareketi yapar?
8. Batuhan: Dönme hareketi yapar.
9. Öğretmen: Topaçta dönme hareketi yapar. Annemiz bize kek yaparken blender döner. Vıv vıv diye. Sallanma hareketi sadece salıncakta mı vardır? Saatlerin altında olur. Saatlerin sarkacını ya da beşiğini örnek verebiliriz. Birde hamak var. Birde çekme hareketi var. Pencereyi açarken...
10. Tunahan: Pencereyi kapatırken...
11. Öğretmen: Sırayı önümüze çekerken çekme hareketi yaparız. Ağaçtan kiraz alırken çekme hareketi yaparız. Birde bunun tam tersi olan bir hareket var. Çok üşüdüm. Pencereyi kapatıyorum. Kapıyı kapatıyorum. Çekmeceden bir şey aldım kapatıyorum. Bu ne hareketidir?
12. Seher: Kaktırma hareketi.
13. Öğretmen: Kaktırma değil itme hareketi. Uçurtmayı uçururken havalanması için koşarız. O zaman hangi hareketi uygularız.
14. Anıl: Dönme.
15. Öğretmen: Dönme değil, çekme hareketi.

Öğretim süreci değerlendirildiğinde öğretmen öğrencilerin fikirlerine atıfta bulunmaktadır fakat onların bazı bilgileri keşfetmelerini sağlamamaktadır. Örneklerden yola çıkarak temel bilgiyi kendisi açıklamaktadır. Öğrenciler hareket eden varlıklara örnekler vermektedir (2,4,6) fakat bu varlıkların ne tür harekette (dönme, sallanma vb.) bulduklarını öğretmen açıklamaktadır. Öğretmen öğrenci fikirlerinin sebeplerini ya da gerekçelerini sormamakta, kısa açıklama yaptıktan sonra dönme dolabın ne hareketi yaptığını sormaktadır (7). Öğrenci dönme hareketi yaptığını söyler (8). Öğretmen öğrenciden açıklama yapmasını istememiştir. Onları diğer arkadaşlarının fikirlerini yorumlamaya teşvik eden bir yönlendirme yapmamaktadır. Bir öğrencinin kullandığı yanlış bir terim “kaktırma hareketi” hakkında herhangi bir yorum yapmamakta ve onun düşüncesinin sebebini

sormamaktadır. Bu durum o anda öğretmenin öğretim sürecinde öğrenci algısına duyarlı olmadığını göstermektedir (12,13). Öğrenci fikirlerinin sıralanmasında ve ifade edilmesinde zaman etkili biçimde kullanılmamaktadır. Öğretmen öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri konusunda çalışma ortamı oluşturmadığından onların birbirlerini dinlemeleri zorlaşmaktadır. Etkin dinleme gerçekleşmemektedir.

Öğretim süreci öğrenci katılımı ölçütüne göre değerlendirildiğinde diyalojik öğretimin özelliklerine uygun olduğu söylenemez. Diyalojik öğretim ilerledikçe öğrencilerin çoğu etkin katılımcı olarak kendi bakış açısını ifade etmeli ve arkadaşlarının fikirlerine atıfta bulunmalıdır fakat konuşma sürecinde öğrencilerin çoğunun etkin katılımcı olduğu söylenemez. Konuya ilişkin örnek öğretim süreci şu şekildedir:

1. Öğretmen: Mıknatısın ne gibi özelliği vardı?
2. Sefa: Çekme özelliği vardı.
3. Betül: Birde itme özelliği vardı.
4. Öğretmen: Mıknatıs etkisinin en şiddetli olduğu uçlara ne ad veriliyordu?
5. Mehmet: Kutup adı veriliyordu.
6. Öğretmen: Bir mıknatıs nasıl durur?
7. Ömer: Kuzey-güney doğrultusunda yönelerek durur.
8. Öğretmen: Kuzeyi gösteren kutba ne deniliyordu?
9. Feride: N denir. Güneyi gösteren kutba ise S denir.
10. Öğretmen: Elektrik yüklerinde olduğu gibi mıknatısların aynı kutupları birbirini iter, zıt kutupları ise birbirini çeker. Şimdi mıknatısların hangi maddeleri çekip çekmediklerini deneyerek görelim. Elimde bir mıknatıs var. Rastgele bir madde alıyorum elime. Mıknatıs iğneyi çeker mi? (Deneyerek gösterir).
11. Feride: Evet çeker.
12. Öğretmen: Birde atacı deneyelim.
13. Öğrenciler (hep birlikte): Evet.
14. Öğretmen: Elimde bir plastik var. Mıknatıs plastiği çeker mi?
15. Öğrenciler (hep birlikte): Hayır çekmez.
16. Öğretmen: Peki tahta, kâğıt, deri, cam...

17. (Öğrenciler hep birlikte mıknaşın bu maddeleri çekmediğini söylerler).
18. Öğretmen: Birde tornavida, çivi ve demir tozunu deneyelim (Sırayla dener).
19. (Öğrenciler hep birlikte mıknaşın bu maddeleri çektiğini söylerler).

Öğretim süreci analiz edildiğinde başlangıçta öğretmen daha önce işledikleri dersin konusu hakkında öğrencilere soru sorarak bilgiyi inşa etmektedir (1,4,6,8). Diyalojik öğretim sürecinde öğrencilerin çoğu etkin katılımcı olarak kendi bakış açısını ifade eder ve arkadaşlarının bakış açısını yorumlar. Arkadaşlarının söylediklerine atıfta bulunur, muhtemelen belirli fikirleri kabul edip etmediklerini sebepleriyle birlikte açıklar, sıklıkla farklı sorular üretir ve böylece devam eden sorgulamalar dizisi oluşur. Öğrenciler öğretmenlerinin sordukları sorulara (mıknaşın hangi maddeleri çekip çekmediği) kalıplaşmış cevaplar (evet, hayır) vermektedir (11,13,15,17,19). Öğrenciler herhangi bir soru sormamakta ya da arkadaşlarının düşüncelerine atıfta bulunmamaktadır. Bu doğrultuda öğretim süreci değerlendirildiğinde diyalojik öğretime uygun olduğu söylenemez.

Sonuç ve Tartışma

Öğretim süreci bilginin üzerinde çalışma ölçütüne göre değerlendirildiğinde diyalojik öğretimin özelliklerini göstermektedir. Öğretmenler daha önce öğrenilen bilgileri hatırlatarak yeni öğrenilecek bilgilerle ilişki kurulmasını sağlamaktadır. Bazı açıklamaları görsel araçlarla destekleyerek alternatif bakış açısı sunmaktadır. Bu durum bilginin daha anlaşılır olmasına ve somutlaşmasına olumlu yönde katkıda bulunmaktadır. Bu süreçte öğretmen farklı terimler kullanmaktadır. Bazı öğrencilerin bir ders kitabı veya kendi notlarına atıfta bulunarak öğretmenlerinin sorularına cevap verdikleri görülmektedir. Öğretim süreci iletişim açısından değişim ölçütüne göre değerlendirildiğinde ise diyalojik öğretimin özelliklerini göstermemektedir. Öğretmenin öğrencilerin fikirlerini anında değerlendirdiği ve açıklamayı kendisinin yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin ise kısa ve kalıplaşmış ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenin kullandığı ifadeler öğrenci cevaplarını geliştirmeye teşvik edici ve onların düşüncelerini irdelemelerini sağlayacak düzeyde değildir. Otoriter iletişim hâkimdir. Bu sonuç yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Akış, 2012; Ateş vd., 2016). Akış (2012) tarafından yapılan çalışmada otoriter söylemi kullanan öğretmenlerin (N=2) öğrenci cevapları için bekleme süresinin kısıtlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca soruların öğrenciler tarafından cevaplanma oranı düşüktür. Soruların büyük kısmı öğretmen tarafından cevaplandırılmıştır. Ateş vd. (2016) tarafından yapılan Türkçe ve sosyal bilgiler öğretim sürecinin değerlendirildiği çalışmada öğretmen (n=4) sorularıyla başlayan süreç genellikle cevapların taranması ve öğretmenin açıklamalarıyla sonlandırılmıştır. Diğer taraftan Baykal (2014) tarafından beş farklı fen sınıfında sınıf içi konuşmaların değerlendirildiği çalışmada öğretmenler öğrencilerin cevap vermelerini beklemiş daha sonra da nedenlerini açıklamalarını istemiştir. Böylece öğretmenler

doğru cevaba odaklanmak yerine farklı cevapları irdeleyerek öğrencilerin açıklamaları arasında ilişki kurmuştur. Sınıfta doğru ya da yanlış olsun öğrenci fikirlerine yer verilmiş ve onların akıl yürütmeleri sağlanmıştır. Bu açıdan Baykal'ın (2014) yaptığı araştırmada öğretim sürecinin diyalojik öğretimin özelliklerini gösterdiği tespit edilmiştir. Fen ve teknoloji derslerinde öğretim sürecinin analizini içeren sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu sebeple araştırmadan edilen sonuçların var olan araştırmalarla ilişkilendirilmesi daha sınırlı kalmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmaların sınırlı olması sınıf uygulamaları, öğretmen yeterliği ve gelecekte yapılması gereken araştırmalar noktasında dikkate değer çabalara ihtiyaç duyulduğunu gözler önüne sermektedir.

Öğretim süreci öğretmen davranışları ölçütüne göre değerlendirildiğinde diyalojik öğretimin özelliklerini taşıdığı söylenemez. Öğretmen öğrencilerin fikirlerine atıfta bulunmaktadır fakat onların bazı bilgileri keşfetmelerini sağlamamaktadır. Örneklerden yola çıkarak temel bilgiyi kendisi açıklamaktadır. Öğrenci fikirlerinin sebeplerini ya da gerekçelerini sormamakla birlikte onları diğer arkadaşlarının fikirlerini yorumlamaya teşvik etmemektedir. Araştırma bulguları yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Ateş vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler istedikleri yönde ve nitelikte cevap alamadıklarında genellikle kısa, kalıplaşmış ya da muğlak geribildirimler vermiş, soruyu bir başka öğrenciye yönlendirmiş, beklediği cevapları aldıklarında onaylamış ya da öğrencinin söylediğini tekrarlamış, kimi zaman övücü geribildirimlere yer vermişlerdir. Akış (2012) tarafından yapılan araştırmada otoriter söylemi kullanan öğretmene göre farklı fikirlerin bulunması ve fikirlerin tartışılması önemli değildir. Fikirlerin gerekçelendirilmesine gerek yoktur. Öğretmen bilginin kaynağıdır. Öğrenci doğru cevabı bulamadığında bilgiyi doğrudan aktarır. Bakış açılarını birbirleri ile karşılaştırma, öğrenci fikirlerini canlandırma ve bunlar üzerinde çalışma gibi davranışlarda bulunmaz. Driver, Newton ve Osborne (2000) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin fen derslerinde düşündüklerini ifade etmek, arkadaşlarının fikirlerini öğrenmek ve birbirleriyle tartışmak için fırsat bulamadıkları ve öğretmenlerin öğrencilerini bu noktada cesaretlendirmediği belirlenmiştir. Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin sınıf içi diyaloglarda aktif olmadıkları söylenebilir. Diğer taraftan Hajhosseiny (2012) tarafından yapılan araştırmada grup tartışmalarının ve Sokratik diyalogun uygulandığı gruptaki öğrencilerin eleştirel düşünme ve sosyal iletişim (birbirlerini tanıma, dostluk ve samimiyet, diyalog eğilimi, sorumluluk, sınıf dinamizmi, öğretmenle iletişim, eğitimle olan samimiyet) becerilerinde gelişme olduğu tespit edilmiştir. Fen sınıflarındaki diyalojik öğretim fikirlerin karşılaştırılmasını, bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konmasını, yeni fikirlerin üretilmesini gerektirir. Ulaşılan sonuçlar göz önüne alındığında, çok yönlü analizleri içeren araştırmalar yapılmadığı sürece öğretim sürecini değerlendirmeye ilgili yapılacak karşılaştırmalarda yanlış yorumlar ortaya çıkabilecektir. Diyalojik öğretim özelliği gösteren öğretim sürecinin sınıf içi

atmosferini olumlu etkilediğinin kanıtlanması, literatürde var olan tartışmalara yeni bir boyut kazandırması açısından önemlidir.

Öğretim süreci öğrenci katılımı ölçütüne göre değerlendirildiğinde ise öğrencilerin çoğu kalıplaşmış ifadeler kullanmaktadır. Diğer arkadaşlarının bakış açısını yorumlamamakta ve söylediklerine atıfta bulunmamaktadır. Bu yüzden öğrenci cevapları arasında ilişki kurulmamaktadır. Araştırma bulguları Ateş vd. (2016) tarafından yapılan araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Yapılan araştırmada öğrenci fikirlerinin kimi zaman diğerlerinininki ile belirgin bir şekilde ilişkili olduğu durumlarda bile öğrenci fikirleri arasındaki bağlantılara vurgu yapılmamıştır. Herhangi bir öğrencinin konuşmasını bir diğerine bağlamaya ya da isnat etmeye yönelik bir yansıtma davranışı gözlenmemiştir. “Diyalojik öğretim sorgulamaya dayalı yaklaşımdır ve öğrenci fikirlerinin kanıtlarını ve sebeplerini önermelerini gerektirir” (O’Connor ve Michaels, 2007: 278). Bu tür diyalog öğretmen soruları ve öğrenci cevapları arasında ilişki kurulmasına imkân tanıyarak öğrencilerin kendi fikirlerini keşfetmelerini sağlar (Fisher, 2008). İlk öğrencinin cevabı ile bu cevapla ilgili yapılan yorumlar arasındaki konuşmaları yönetmede, öğretmene öğrenciler arasında bir arabuluculuk görevi yükleyecektir. Diğer tüm diyaloglara kıyasla, fen sınıflarında anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada daha etkin bir diyalog türüdür. Çünkü tam anlamıyla öğrenciler arasında etkileşimsel ve çok sesli bir yapıya sahip tartışma ortamı, bu tarz diyaloglarda açığa çıkar (Kaya ve Kılıç, 2010: 123). Öğrencilerin sunulan bilgileri sorgulamadan kabullenen bireyler olmanın ötesinde fikirlerine gerekçe sunan, birbirlerinin fikirlerini eleştiren, fikirleri ilişkilendiren ve bir sonuca ulaşan bireyler olabilmeleri için sınıflardaki dilin doğasının değişmesi gerekmektedir.

Sınıfta öğretmenin öğrencilerin fikirlerini açıklamalarına ve birbirlerinin düşüncelerini eleştirmelerine izin vermesi, onların sorumluluk alma ve yaratıcı fikirler geliştirme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Nitekim Egglezou (2016) tarafından yapılan araştırmada diyalojik öğretimin öğrencilerin konuşma sürecinde karşısındakini ikna etme ve asılsız düşünceleri çürütmeye olumlu etkisinin olduğu, Elkader (2016) tarafından yapılan araştırmada ise diyalojik öğretimin öğrencileri görüş ve yaşam deneyimlerine tepki olarak kendi öğrenmelerine ve bildikleri gerçeğin farklı alternatiflerini düşünmeye teşvik ettiği tespit edilmiştir. Diyalojik öğretimin hâkim olduğu bir ortamda öğrencilerin öğrenmelerinde daha etkin rol almaları ve fikirlerini açıklamaları önerilir (Skidmore, 2006). Fisher (2007) çocukların kritik düşünür olmalarını sağlamak için zihinsel süreçler üzerinde kontrolü öğrenmemiz ve düşünceyi geliştirmek için kavramsal araçların keşfedilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan sınıf içi diyalogları geliştirilmelidir. Diyalojik öğretim öğrencileri fikirlerini ifade etmeye teşvik ederek özgüvenlerini geliştirebilir. Tartışma yapma ve farklı görüşleri ortaya koyma, öğrencilerin bakış açılarını ve düşüncelerindeki farklılıkları ayırt etmelerine imkân tanır. Ortaya atılan fikirlerin güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesini sağlar (Hajhosseiny,

2012). Eğer öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini hedefliyorsak öğretimin daha planlı yapılması gerekmektedir. Öğretim yapılan konu hakkında beyin fırtınası yapılarak öğrenci algısının ortaya konması ve fikirler hakkında tartışma yapılması üst düzey düşünme becerisinin gelişimine olumlu yönde katkıda bulunacaktır.

Fen ve teknoloji dersinde öğretim süreci tek bir görüşe odaklanan, içeriğin sınırlarının net bir şekilde çizildiği, öğretmenin konuşmayı yönlendirdiği ve öğrenci fikirlerinin görmezden geldiği otoriter söylemden uzaklaştırılmalıdır. Ellsworth ve diğeri McGill metodunda (Akt. Webb, 2008: 40) “öğretmen-merkezli yaklaşımı eleştirel konuşmaya karşı otoriter söylemi destekleyen yaklaşım olduğunu”, Polman (2004) sınıfların “diyalog yapısının” öğretmen merkezli bir ortamdaki daha fazla öğrenci iletişiminin olduğu bir ortama dönüştürülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. “Diyalojik öğretimde öğrenciler, öğretmenlerin ve birbirlerinin bakış açıları arasında ilişki kurarak anlam oluşturur. Bu söylem, öğrencilerin konuşmayı içselleştirmelerinde ve uygulamalarında oldukça önemlidir” (Conley, 2009: 541). Otoriter öğretimle mücadele etmek için sınıf uygulamalarında diyalojik öğretim tercih edilmelidir. Diyalojik öğretim, sınıf uygulamalarında grup çalışmalarını gerektirmektedir. Öğretmen rollerinin açıklanması oldukça önemlidir. Öğrencilerin eleştirel sorgulama becerilerini geliştirmek için diğerlerinin fikirlerini değerlendirerek düşüncelerini inşa etmelerini sağlar (Lyle, 2008). Bu doğrultuda iş birliğine dayalı etkinlik sürecinde farklı yetenekte olan çocukların birbirlerine yardımcı olarak problem çözmeleri ya da özgün bir proje ortaya koymaları sağlanabilir. Öğrenci hem kendi görüş ve yeteneklerini ortaya koyacak hem de başkalarının katkılarını destekleyerek ve kabul ederek çalışma alışkanlığı kazanacaktır. Bu araştırma kapsamında bazı önerilerde bulunabilir.

- Öğretmenler sınıflarında meydana gelen diyalogları etkili duruma nasıl dönüştürebilecekleri ile ilgili kendi yaklaşımlarını geliştirmelidir. Sınıflarda bu öğretimin uygulanması konusunda farklı araştırmacılar tarafından öneriler sunulmuştur. Ateş vd. (2016) diyalojik öğretimin sınıfta olup olmadığının tespit edilerek dikkate alınan göstergeler açısından geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasını, Kaya ve Kılıç (2010) öğrencinin soru sorması veya öğretmen-öğrenci tartışması diyaloglarının oluşacağını hisseden bir öğretmenin diyalogun içerisine kendinden önce öğrencilerini çekip öğrencilerin sahip olduğu fikir ayrılıklarını açığa çıkartacak durumlar yaratmasını, Grugen ve Hubbard (2006) dersin içeriğine ve içeriğin ne kadar iyi anlaşıldığını gösterecek sorulara odaklanılarak verilen cevaplara nasıl tepki verileceğinin düşünülmesini, Tajeddin ve Alizadeh (2015) diyalojik öğretimin avantajlarından yararlanılması için uygulayıcıların eğitim programları ve kursların organize edilmesini belirtmektedir.
- Bu çalışmadaki bulgular ışığında öğretim sürecinin analizinde kullanılan göstergeleri (bilgi üzerinde çalışma, iletişim açısından değişim, öğretmen davranışı ve öğrenci katılımı) dikkate

Dördüncü Sınıf Fen ve Teknoloji Derslerinin Diyalojik Öğretim Açısından Analizi Üzerine Bir Araştırma

arak öğretmenlerin diyalojik öğretim açısından atacakları ilk adım, öğrenci merkezli öğretimi destekleyen güçlü tartışmaların yaşandığı diyaloglara doğru dönüşüm sürecini başlatacaktır. Wortham'a (1998) göre sosyal ilişkilerimizi diyalog üzerine yapılandırdığımız gerçek yaşama hazırlık boyutunda okullarda diyalojik öğretimin gerektirdiği becerilerin kazandırılması oldukça önemlidir.

- Araştırma sınırlı sayıda öğretmenin fen ve teknoloji derslerindeki öğretim sürecinin analizini içermesinden katılımcıların sosyo-ekonomik düzeyi, okulun bulunduğu yer, eğitim düzeyi vb. çalışma sonuçlarının değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken sınırlılıklar arasındadır. O nedenle bu çalışma, araştırma sonuçlarının genellemesinden ziyade sadece uygulamanın nasıl yapıldığına dair örnek sunmaktadır. Diyalojik öğretime yönelik çalışmaların yapılması sınıfta kullanılan dilin geliştirilmesi adına önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Abd Elkader, N. (2016). Dialogic pedagogy and educating preservice teachers for critical multiculturalism. *SAGE Open*, 6(1), 1-13.
- Akış, A. (2012). *Otoriter ve diyalojik öğretmenlerin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Alexander, R.J. (2008a). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 91-114). London: Sage Publications.
- Alexander, R.J. (2008b). Dialogic teaching: Principles, repertoires and indicators. R.J. Alexander (Ed.), *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (pp.37-44), Thirsk: Dialogos.
- Alexander, R.J. (2010). *Towards dialogic teaching*. London, England: Routledge.
- Ateş, S., Döğmeci, Y., Güray, E. & Gürsoy, F.F. (2016). Sınıf içi konuşmaların bir analizi: Diyalojik mi monolojik mi? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 603-625.
- Bacanlı, F. (1999). Günlük yaşam bilgi ve becerileri eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik içinde* (s. 229-243). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baykal, B. (2014). *Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin sınıf içi iletişim ve etkileşimlerinin analizi: Diyalojik ve otoriter tartışmalar*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Niğde.
- Bell, C.D.S. (2003). L2 speech rate in monologic and dialogic activities. *Linguagem & Ensino*, 6(2), 55-79.
- Carson, D., Gilmore, A., Perry, C. & Gronhaug, K. (2001). *Qualitative marketing research*. London: SAGE Publications.
- Conley, M.W. (2009). Improving adolescent comprehension: Developing comprehension strategies in the content areas. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 531-550). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev Edt: Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Driver, R., Newton, P. & Osborne J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 287-312.
- Egglezou, F. (2016). Bakhtin's influence: A dialogic approach to teaching of argumentation. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1-14.

- Ennis, R.H. (1991). Goals for a critical thinking curriculum. In A. Costa (Ed.), *Developing minds programs for teaching thinking* (pp.63-68). Alexandria: Virginia.
- Fisher, R. (2003). *Teaching thinking*. London: Continuum.
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631.
- Fisher, R. (2008). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. London: Continuum.
- Gotsman ,I. (2010). Sitting in the waiting room: Paulo freire and the critical turn in the field of education. *Educational Studies*, 46, 376-399.
- Grugeon, E., & Hubbard, P. (2006). Learning through dialogue. In J. Arthur, T. Grainger, & D. Wray (Eds.), *Learning to teach in primary school* (pp. 239-250). Routledge: Falmer.
- Hajhosseiny, M. (2012). The effect of dialogic teaching on students' critical thinking disposition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1358 – 1368.
- Kanadlı, S. (2012). *Lise 10. sınıf öğrencilerinin bilişsel stilleri arasındaki farklılıkların akademik başarı, eğitimsel uzmanlaşma alanı ve cinsiyet açısından incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Kaya, O.N. & Kılıç, Z. (2010). Fen sınıflarında meydana gelen diyaloglar ve öğrenme üzerine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 115-130.
- Lefstein, A. (2006). *Dialogue in schools: towards a pragmatic approach in working papers in urban language & literacies*. Retrieved from <http://www.kcl.ac.uk/innovation/groups/ldc/publications/workingpapers/33.pdf>.
- Lefstein, A. & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27, 505-514.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice Sue Lyie School of education, Swansea institute of higher education, Wales. *Language and Education*, 22(3), 222-240.
- Mercer, N. (2002). Developing dialogues. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the C21st: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 141-153). Oxford: Blackwell.
- Mercer, N. (2007). *Dialogic teaching in science classrooms: Full research report*. ESRC End of Award Report, RES-000-23-0939-A. Swindon: ESRC. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/190401.pdf>.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. In N. Mercer, & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 55-72). London, England: Sage.
- O'Connor, C. & Michaels, S. (2007). When is dialogue 'dialogic'? *Human Development*, 50, 275-85.
- Olson, M., Seikkula, J. & Ziedonis, D. (2014). The key elements of dialogic practice in open dialogue: Fidelity criteria. The University of Massachusetts Medical School. Retrieved from <https://www.umassmed.edu/globalassets/psychiatry/open-dialogue/keyelements1.109022014.Pdf>.
- Polman, J. R., & Pea, R. D. (2001). Transformative communication as a cultural tool for guiding inquiry science. *Science Education*, 1(19), 223-238.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446–456.
- Scott, C. (2009). *Talking to learn: Dialogue in the classroom*. Northern Territory: ACER.
- Scott, J., Ametller, N., Mercer, N. Staarman, J.K. & Dawes, L. (2007). *An investigation of dialogic teaching in science classroom*. Paper presented at the NARST conference: New Orleans, April.

Dördüncü Sınıf Fen ve Teknoloji Derslerinin Diyalojik Öğretim Açısından Analizi Üzerine Bir Araştırma

Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 503-514.

Tajeddin, Z. & Alizadeh, I. (2015). Monologic vs. dialogic assessment of speech act performance: Role of nonnative L2 teachers' professional experience on their rating criteria. *RALs*, 6(1), 3-27.

Webb, R.K. (2008). *A conflict of paradigms: Social epistemology and the collapse of literary education*. Lanham: Lexington Books.

Wortham, S. (1988). *Knowledge and action in classroom practice: A dialogic approach*. Retrieved from http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1068&context=gse_pubs.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK 1. Diyalojik Öğretim Ölçütleri

	Kod lar	İşlevleri
Bilgi Üzerinde Çalışma	B1	Öğrencilerin bir öğretim dizisinin başlangıcında olgu hakkında günlük fikirleri, anlayışları ve soruları açıkça ortaya çıkarılır.
	B2	Bilimsel bakış açısı geliştirilir.
	B3	Farklı bakış açıları bir araya getirilerek karşılaştırma yapılır.
	B4	Açıklama ve olaylar arasında bağlantı kurulur.
	B5	Öğretmen ve öğrenciler tarafından sunulan fikirler gözden geçirilir ve pekiştirilir.
	B6	Bilimsel fikirleri kullanma konusunda öğrencilere sorumluluk devri yapılır.
İletişim Açısından Değişim	İ1	Otoriter iletişim hâkimdir. Fikirler hemen ortaya atılır ve gözden geçirilir. Öğretmen öğrenci fikirleriyle daha az ilgilidir. Konuya farklı yorumlar getirilmez.
	İ2	Diyalojik iletişim hâkimdir. Öğrenciler görüşlerini ifade etmeye teşvik edilir. Burada öğretmen bir dizi farklı bakış açısı bulabilmek için söylemi "açma" ile ilgilenir. Etkileşimli/diyalojik iletişimsel yaklaşımlar genellikle öğretmenlerin yanıtları değerlendirmek yerine öğrencilerin daha düşünceli katkılar sağlamaya çalıştıkları söylemin genişletilmiş zincirleri (başlatma-yanıt-istem) aracılığıyla yürütülür.
	İ3	Karşılıklı iletişimsel yaklaşım mevcuttur. Bazen diyalojik öğretim otoriter iletişimi bazen de otoriter iletişim diyalojik öğretimi takip eder.
Öğretmen Davranışları	Ö1	Özel amaçlara yönelik öğretim etkinlikleri düzenlenir.
	Ö2	Öğretmen öğrencilerin fikirlerine atıfta bulunur. Çoğunlukla öğrenciye ismiyle hitap eder.
	Ö3	Öğrenci fikirlerinin sebeplerini ve gerekçelerini sorar.
	Ö4	Öğrencileri birbirlerinin bakış açılarını yorumlamaya teşvik eder.
	Ö5	Öğretmen öğretim sürecinde öğrenci algısına duyarlıdır. Bu doğrultuda aktiviteleri şekillendirilir.
	Ö6	Öğretmen öğrencilerin fikirlerini ifade etmeleri için zaman verir.
	Ö7	Teşvik edici bir çalışma ortamı oluşturur. Öğrencilerin görüşlerini ifade etme konusunda kendilerini güvende hissetmeleri gerekir ki hem öğretmen hem de diğer öğrenciler onları dinleyecek ve ciddiye alacaktır. Öğrenci katılımı değerlendirilebilir.
Öğrenci Katılımı	K1	Diyalojik öğretim ilerledikçe öğrenciler kendi bakış açılarını ifade eder.
	K2	Öğrenciler diğerlerinin söylediklerine atıfta bulunur, muhtemelen belirli fikirleri kabul edip etmediklerini ve sebeplerini belirtir, sıklıkla farklı sorular üretir ve böylece devam eden sorgulamalar dizisi oluşur.
	K3	Sınıf ve küçük grup iletişimde uzatılmış turneler vardır. Zamanın çoğunda öğretmen dinleyicidir. Öğrenciler kendi aralarında fikirleri tartışır.
	K4	Konuyla ilgili sorular gündeme getirilir. Diyalog öğretiminin önemli bir göstergesi, soruların yalnızca öğretmen tarafından değil öğrenciler tarafından da ortaya konmasıdır.
	K5	Öğrenciler aktif olarak tartışma olup olmadığına bakmaksızın sınıf olarak etkileşime geçer.



Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kültürel Öğeleri Kullanma Durumlarının İncelenmesi

*Özgür BABAYİĞİT**

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kültürel öğelerden yararlanma durumlarını belirlemektir. Araştırma 2017 yılı nisan ayında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Yozgat il merkezindeki bir devlet ilkokulunda görev yapan dokuz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Kaydedilen görüşmeler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılıklar göstermekle birlikte kültürel öğeleri Türkçe derslerinde orta sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde en çok kullandıkları kültürel öğenin masal olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde en az kullandıkları kültürel öğenin ise efsane olduğu belirlenmiştir. Masalların çocuğun hayal dünyasına hitap etmesi, ilgi çekici olması nedeniyle sıklıkla kullanıldığı düşünülmektedir. Sonuçlar ile ilgili olarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: sınıf öğretmeni, Türkçe, kültür, masal, destan

Investigation of Primary School Teachers' Use of Cultural Items in Turkish Lessons

Abstract

The aim of this research is to determine the extent of primary school teachers' utilization of cultural items in Turkish classes. The research was conducted in April, 2017. Participants of the study consist of nine primary school teachers working in a state primary school in the central district of the Yozgat province. Interviews were held with primary school teachers. The interviews were recorded. The recorded interviews were transcribed by the researchers in computer environment. As a result of the research, it was determined that primary school teachers used cultural items in moderate frequency in Turkish classes while showing individual differences. It was determined that the most frequently used cultural teaching material primary school teachers used was tale in Turkish classes. It was determined that primary school teachers' least used cultural item in Turkish classes was legend. It is thought that as tales appeal to children's imagination and are interesting, they are used frequently. Based on the results, suggestions were made.

Keywords: primary school teacher, Turkish, culture, tale, epic

Giriş

Kültür bir milleti oluşturan yapı taşlarından biridir. Eğitimin amaçlarından biri, yeni nesillere milli kültürü aktarmaktır. Bu konuda görev ve sorumluluğu bulunan biz eğitimcilerin, kültürel öğelerimizi eğitim ve öğretimde kullanmamız bir zorunluluktur. Yeni nesillere kültürümüzü en iyi, en

* Yrd. Doç. Dr., Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü. Yozgat. e-posta: ozgur.babayigit@bozok.edu.tr

doğru ve öğrencilerin içselleştirmelerini sağlayarak öğretmek başta aileler sonra ise eğitimcilerin sorumluluğundadır. Yapılan bu araştırmada öncelikle kültür konusu üzerinde durulmuş, sonra dil ile kültür ilişkisi açıklanmaya çalışılmış ve son olarak Türkçe derslerinde kullanılacak bazı kültürel öğeler açıklanmıştır.

Kültür, en genel anlamıyla toplumun maddi ve manevi alanda ortaya koyduğu tüm eserlerdir. Toplumların gelenek-göreneklere, yaşam biçimleri, inançları, dili, kullandıkları araç gereçleri, sanat anlayışı vb. kültürü oluşturmaktadır (Koç, 2007, s. 8). Kültür, bir toplumun tarihsel süreçte ürettiği ve nesilden nesile aktardığı her türlü manevi ve maddi özelliklerin tümüdür (Küçük, 2012, s. 15). Kültür, insanlar tarafından meydana getirilerek doğaya eklenmiş donatmalar bütünüdür (Çobanoğlu, 2012, s. 3). Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içerisinde yaratılan tüm maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, yeni nesillere iletmede kullanılan, insanın çevresine egemenliğini gösteren araçların bütünü, ekin, hars (TDK, 2017). Kültür, insanın bir toplum üyesi olarak edindiği bilgi, sanat, inanç, hukuk, ahlak ve törelere her türlü beceri ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütündür (Güvenç, 1979, s. 58).

Milletlerin kültür aktarımı dil ile olmaktadır. Gelecek kuşaklara kültürün aktarımının temel taşı dildir (Kaplan, 2011, s. 151). Toplumların asırlar boyu maddi ve manevi alanda ürettiği eserler gelecek kuşaklara dil sayesinde aktarılmaktadır (Koç, 2007, s. 8; Shaul ve Furbee, 1998, s. 1). Dilbilim alanındaki görelilik hipotezine göre dil ile kültür arasında güçlü bir etkileşim söz konusudur (Göktuna Yaylacı, 2012, s. 35). Dil, kültürün maddî olmayan ögesidir (Öztürk, 2004, s. 10-11). Tüm milletler dilini ve kültürünü asırlar boyunca yoğurmaktadır. Her milletin dili, milletin yaşamış olduğu tarihin özetidir (Kaplan, 2011, s. 152). Dil ve kültürün değişmesinde önemli bir etkende kitle iletişim araçlarıdır (Eriş, 2012, s. 28). Kültürü öğrenme sürecinde dilin ayrı bir önemi bulunmaktadır (Güneş, 2007, s. 27).

1739 sayılı Milli Eğitim Kanununun 2. Maddesinde “Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini; ...Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren;... yurttaşlar olarak yetiştirmek” hükmü yer almaktadır. Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programının (MEB, 2009, s. 12) genel amaçları içerisinde

- Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
- Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak maddeleri yer almaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kültürel Öğeleri Kullanma Durumlarının İncelenmesi

Bunun yanı sıra Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programının (MEB, 2009, s. 143) zorunlu temaları olan Atatürk temasında içerik önerileri arasında Milli Kültür; Değerlerimiz temasında içerik önerileri arasında Türk kültürü (bayramlar ve törenler, türkü, halk oyunları, vatan, kahramanlık, bayrak vb.) yer almaktadır. Ayrıca Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2015, s. 5) genel amaçları arasında şu maddeler yer almaktadır:

- Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalarını sağlamaktır.

İlköğretim Türkçe Öğretiminde Yararlanılabilecek Kültürel Öğeler

Ninni

Ninni, bebeklerin uyumasına yardımcı olmak için söylenen türküdür (TDK, 2017). Ninniler, çocukları ve bebekleri uyutmak için eski zamanlardan beri söylenen, çoğunlukla türkü formatındaki sözlü halk ürünleridir. Ninniler genellikle anonimdir. Bunun yanı sıra ninniye söyleyen kişi o anda kendi duygularını aktaran ninniler de yaratıp söyleyebilir. Bu nedenle ninnilere anne şarkıları da denilmektedir. Ninni, bebek ile anne arasında iletişim aracı görevi de yapmaktadır. Anneler ninniler aracılığıyla bebekleriyle dertleşmektedir. Anneler sevinçlerini, acılarını ninnilerle paylaşmaktadır. Ninni bebeğe ezgisiyle, söyleyene sözleriyle ruh dinginliği vermekte, önemli bir psikoterapi yerine geçmektedir (Helimoğlu Yavuz, 1998, s. 70).

Ninnilerin İlköğretim Türkçe Öğretiminde Kullanımı

Ninnilerin ilk bakışta bebekleri uyutma, dinlendirme ve pasif hâle getirme gibi bir işlevi olduğu düşünülmektedir. Fakat bebeğin dil, düşünce, sosyal, kişilik, müzik/ritmik gelişimini destekleyen ilk öğrenci/öğretmen tecrübesi olduğu sonucuna varılabilmektedir. Ninnilerde dil uyumunu sağlamak amacıyla farklı söz sanatlarından, kafiye ve ölçüden yararlanılmaktadır. Bu sebeple ninnilerin anadilin öğrenilmesine büyük katkılar sağladığı söylenebilmektedir (Kabadayı, 2009, s. 278). Çocuk henüz beşikteyken ninnilerin ezgisinden etkilenmektedir. Özellikle kız çocukları üç yaşından itibaren bebekleriyle oynarken ninnileri söylemektedirler. Böylelikle ninnilerin basit ezgileri bebeklerin ve çocukların şiir ve müzikle tanışmalarını sağlamaktadır. Ninnilerin resimlendirilmesiyle hazırlanan kitaplar, özellikle okumaya yeni başlayanlar için zevk alınacak materyallerdir (Demiray, 1977, s. 18-19). Ayrıca ninnilerden ilk okuma ve yazma öğretiminde faydalanılmaktadır. E sesinin hissetme aşamasında kullanılmaktadır.

Efsane

Efsane, eski çağlardan beri söylenen, olağanüstü olayları ve varlıkları konu edinen hayalî hikâye, söylencedir (TDK, 2017). Efsanelerin en önemli işlevi bir toplumdaki yaygın halk inançlarını kökleştirmek, bir inanç çekirdeğini birçok “tarihî” veya “tarihîleştirilmiş” olaya bağlayarak törensel hâle getirmek (ritüelleştirmek) ve bu törensel kutlamalarla geniş bir gelenek çevresi meydana getirmek ayrıca mevcut gelenek çevresinin devamını sağlamaktır. Nakledilenlerin gerçek olduğuna inanış efsaneleri bir başka sözlü edebiyat türü olan ve esasen içeriğinin gerçek olduğuna inanılmaması veya “yalan” yahut “kurgu” olarak düşünülen masal türünden ayırır. Efsanelerde, tabiatüstü “aşkın” güç veya güçlerin tecelli ettiği olayların bağlı olduğu gizli ve esrareniz bir âlem vardır. Bu âlemin sırlarına hiçbir zaman tam olarak erişilemez. Bu bağlamda, yukarıda işaret edildiği gibi gerçeklik unsurunun yanında olağanüstülük ve kutsallık da efsanenin sahip olduğu unsurlardandır. Bir başka ifadeyle, efsanenin temelinde inanç unsuru mutlaka bulunmaktadır (Çobanoğlu, 2012, s. 120).

Efsanelerin İlköğretim Türkçe Öğretiminde Kullanımı

Efsanelerde yer alan konular, öğrencilerin hayal dünyalarını ve anlama becerilerini geliştirir. Öğrencilerin zihinsel becerilerine katkı sağlar. Efsanelerde yer alan olağanüstü varlıklar, öğrencilerin okuma isteğini artırır, onlara okuma sevgisi aşılar. Okunan efsaneyle ilgili bir resim yapılması, anlama ve anlatma becerilerine katkı sağlar. Öğrencilere Türkçe dersi kapsamında verilecek ödevlerle, hem öğrencilerin araştırma becerileri hem de yazma becerileri gelişir.

Destan

Destan, tarih öncesindeki tanrı, tanrıça, yarı tanrı ve kahramanlar gibi olağanüstü olayları konu edinen şiir, epodur (TDK, 2017). Destanlar toplumların yazı öncesindeki çağlarında oluşmuş doğaüstü kahramanlarla, olağanüstü olaylarla yüklü olan, öyküleyici özellikler gösteren uzun şiirlerdir. Destanlar, eski çağlarda ezgiyle söylenmiş ve çoğunlukla nazımla düzenlenmiştir. Destanlar Epik şiirin en güzel örnekleridir. Destanlarda olağanüstü olaylar, doğaüstü kahramanlar, tanrılar savaşlar yapmaktadır. Bunun yanı sıra eski çağlardaki insanların inanış, yaratılış, varoluş konularındaki düşünceleri destanlarda yer almaktadır. Ayrıca, toplumların özlemleri ve düşleri destanlarda dile getirilmektedir (Pilancı, 1998, s. 34). Destanlar milletlerin tarihine ışık tutan önemli kaynaklar arasında yer almaktadır (Pilancı, 1998, s. 36).

Destanların İlköğretim Türkçe Öğretiminde Kullanımı

Destanlar bir kültürün öz varlıklarıdır. Türkçe öğretiminde destanların kullanılması öğrencilerin kültür bilinçlerini artıracaktır. Destanlar ile milli birlik ve beraberlik duyguları öğrencilerde daha iyi yerleşir. Destanlar öğrencilerin hayal dünyalarını geliştirir, anlama becerilerini artırır. Ayrıca tarih bilinci açısından da destanların önemli bir yeri vardır.

Masal

Masal, çoğunlukla halkın ürettiği, hayal ürünü, sözlü kültürde yaşayan, genelde insan, hayvan, cadı, dev, cin, peri gibi varlıkları konu edinen olağanüstü olayları içeren edebî türdür (TDK, 2017). Masallarda gerçek mekân ve zaman kavramı yoktur. Bazı masalarda gerçek yer adlarından söz edilse bile bunların kullanımı masalı, o kendine has masal dünyası ve ülkesi kavramından kopararak gerçek hayata bağlayacak nitelikte değildir. Bu yer adlarının masalın anlatımında herhangi bir katkısı ve önemi yoktur. Aynı şekilde zaman kavramı da belirsizdir. Gerçek anlamda bir masalın nerede ve ne zaman olduğuna dair hiçbir bilgi bulunmamaktadır. Bu özellikler masalın tür belirleyici özellikleri olarak son derece önem kazanmaktadır. Bu şekilde bilgilere sahip metinler bulunduğu zaman bunların masal türünden çok efsane türüne yakın olduğu anlaşılır (Çobanoğlu, 2012, s. 134).

Masalların İlköğretim Türkçe Öğretiminde Kullanımı

Masallar, üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar; 1. Giriş bölümü: masal başı veya döşeme denilen ve tekerlemeden oluşmaktadır. 2. Gelişme ya da gövde bölümü: olayın anlatıldığı asıl bölümdür. 3. Sonuç bölümü: tekerleme ile bitmektedir. Çocuğu eğitme sürecinde masalın, milli ve evrensel değerlerin benimsetilmesinde ve aktarılmasında katkısı büyüktür. Çocuğun hayal dünyasını geliştirilmesi, soyut kavramların algılaması yeteneğiyle dili kullanma becerilerinin geliştirilmesinde önemlidir (Karatay, 2007, s. 470). Türkçe derslerinde masal anlatma, hikâye okutma, okuduklarından ve dinlediklerinden anladıklarını, yaşadıklarından edindikleri deneyimleri arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlayacak etkinliklerle öğrencilerin temel dil becerilerini kazanma ve geliştirme ortamı bulmalıdırlar. Anlama ve anlatma öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerle kazanılacak dil deneyimleri sadece becerilere yönelik sağlam bir temel oluşturulamakta aynı zamanda Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımının ilk deneyimleri de kazandırılmış olmaktadır (Göçer, 2010, s. 361).

Türkü

Türkü, halk ezgileriyle bestelenmiş ve hece ölçüsüyle yazılmış manzumedir (TDK, 2017). Bir ezgi ile söylenen halk şiirine türkü denilmektedir. Türküler 2-4 dizelik bölümlerden oluşmaktadır. Bu bölümlere bent adı verilmektedir. Genelde bu bentler, sözleri ve ezgisi değişmeden tekrarlanan, kavuştak adı verilen dizelerle birbirine bağlanmaktadır. Kavuştaklar genelde 1-4 dizeden oluşmaktadır (Helimoğlu Yavuz, 1998, s. 66). Türküler aşk, sevgi, gurbet, ayrılık gibi konuları içermektedir. Türkü konusunda anılması gereken büyük ustalardan birisi de Neşet Ertaş'tır.

Türkülerin İlköğretim Türkçe Öğretiminde Kullanımı

Türkçe derslerinde kullanılacak türkülerle, dersler daha ilgi çekici hale gelecektir. Türkü ile öğrencilerin dinleme becerileri gelişecektir. Türkülerde yer alan sözlerin öğrencilere dağıtılması ile, öğrencilerin kelime hazineleri gelişecektir. Türkü dinleme esnasında kurulan hayallerle öğrencilerin

hayal dünyaları zenginleşecektir. Türkçe dersinde verilecek yöresel bir türküyü araştırıp bulma, sınıfta sunma ödeviyle; öğrencilerin araştırma, dinleme, konuşma becerileri gelişecektir.

Türküler ile öğrenme ortamları zenginleştirilebilir. Öğrenmeler esnasında ne kadar fazla duyu organı işe koşulursa öğrenme o kadar kalıcı olur. Bu özelliğinden dolayı türkülerden yararlanılabilir. Örneğin, 18 Mart Çanakkale Şehitlerini Anma Gününde söylenecek Çanakkale Türküsü, öğrencilerin bu günü daha iyi anlamlandırmalarına katkı sağlayacaktır.

Tekerleme

Tekerleme, ses benzerlikleri ile uyaklardan faydalanılarak oluşturulan secili-kafiyeli ve belli bir konusu olmayan, çoğu zaman önemli bir bölümü anlamlı da olmayan ses ve sözlerin akışı bakımından şiirimsi bir türdür. Bir kısım tekerlemelerse tamamen nesir şeklindedir ve hayal ürünü unsurların veya tasarımların öne çıktığı iç kafiyeye önem veren uzun metinlerdir. Tekerlemenin en önemli niteliği, herhangi bir konusunun olmayışıdır. Tekerlemeler taşıdıkları yapısal ve tematik özelliklerden ziyade icra bağlamlarında taşıdıkları işlevsel özellikleriyle kendilerini tartışmasız bir biçimde ortaya koyup kabul ettiren sözlü edebiyat türüdür. Tiyatroda gonga benzer bir ihtiyaçtan doğan tekerlemeler, “yuvarlak bir şeyi hareket ettirip yürütmek” manasındaki maddi karşılığı ile uygunluk göstererek hangi türde ya da birlikte yer alıyorsa onu başlatıp harekete geçiren bir işlev yüklenmekte olduğu söylenebilir. Dolayısıyla tekerleme türü kendi başına kullanıldığında kişinin veya kişilerin dil kullanımları ve fonetik olarak birbiri ardınca kullanımları zor olan sesleri kullanabilme yeteneğini ortaya koyan ve kişileri bu yolla yarıştıran boy ölçüştüren bir ölçüt veya yarışma şekline dönüşmektedir (Çobanoğlu, 2012, s. 88).

Tekerlemelerin İlköğretim Türkçe Öğretiminde Kullanımı

Öğrencilerinin zevkle okuyup dinleyip söyledikleri edebî ürünlerden biri tekerlemelerdir. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerinde tekerlemelerle yapılan dil egzersizleri önemli işlev görebilmektedir. Tekerleme sayesinde öğrenciler daha akıcı ve rahat konuşma becerisi kazanabilirler. Söylenişindeki şaşırtmaca ve seslerdeki ahengin müzikalitesi, öğrencilerine tekerlemeler üzerinden yürütülen etkinliklere sevekle katılmalarını sağlayacaktır. Temel dil becerilerini geliştirme yanında anlama, sınıflama, sıralama, uygulama gibi üst düzey zihinsel becerileri kullanma becerisini de kazanırlar. Tekerlemeler, eğitim ortamlarında kullanıldığı takdirde çocukların zihinsel ve dilsel becerilerinin gelişiminde önemli bir işleve sahiptirler (Göçer, 2010, s. 351).

Atasözü

Atasözü, uzun gözlem ve deneyimlere dayanılarak söylenen ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte sözler, deme, sav, mesel, darbimeseldir (TDK, 2017). Anlatım içerisinde, belirli nedenle söylenmiş; o sırada anlatılmak istenilen duygu, düşünceyi güçlendirerek vurgulayan kısa ve özlü söz

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kültürel Öğeleri Kullanma Durumlarının İncelenmesi

kalıplardır. Anlatımı renklendirmekte ve güçlendirmektedir. Atasözleri kesin ve yalındır. Bazıları ölçülü ve uyaklıdır. Atasözlerinin belirtilen özelliği akılda kalmasını kolaylaştırmaktadır (Helimoğlu Yavuz, 1998, s. 79).

Atasözlerinin İlköğretim Türkçe Öğretiminde Kullanımı

Atasözleri, edebî bir tür olmamalarına rağmen özellikle söyleyişimizi kuvvetlendirme, fikirlere kuvvetli kanıt oluşturma, az cümle ile öz ifade kurabilme bakımından konuşma ve yazma eğitiminde kullanılmaktadır. Merak ve ilgi açısından dinleme eğitiminde kullanılmaktadır. Metinlerdeki söyleyişi daha anlamlı duruma getirerek, vurgu ve tonlamayı kolaylaştırma bakımından okuma eğitiminde kullanılabilir ürünlerdir (Baş, 2002, s. 62). Atasözleri, öğrencilerin dinlemeye odaklanmasını, konuyu daha iyi anlamasını sağlamaktadır (Baş, 2002, s. 63). Okuma eğitiminde atasözlerinden farklı şekillerde faydalanmak mümkündür. Öğrencilerden karşılaştıkları veya çevrelerinde kullanılan atasözlerini defterlerine yazmaları ve bu atasözleriyle ilgili metinler hazırlayarak arkadaşlarıyla paylaşmaları istenebilir. Öğrencilere özellikle hikâyesi olan atasözleri bulunarak sınıfta okunabilmektedir (Baş, 2002, s. 64). Atasözleri dilin doğru kullanımını, akıcılığı ve fikir zenginliği sağlamaktadır. Atasözleri çalışmalarda yardımcı unsur gibi kullanılabilir gibi, ana fikri öğrencilerce anlaşılacak şartıyla konuşma eğitimine katkı sağlamaktadır (Baş, 2002, s. 65).

Bilmece

Bilmece, bir şeyin adını söylemeden niteliklerini üstü kapalı bir şekilde söyleyerek o şeyin ne olduğunu bulmayı dinleyene veya okuyana bırakan oyun, muammadır (TDK, 2017). Bilmece, farklı doğa olaylarını, yaşama ait her olguyu, çeşitli çağrışımlarla tanımlamaktadır. Çoğu zaman yanıtları bu çağrışımlarda gizli, kalıplaşmış sözlerden oluşan, anonim sözlü halk edebiyatı ürünüdür (Helimoğlu Yavuz, 1998, s. 144). Bilmece sadece hoşça vakit geçirmek amacıyla üretilmiş bir eğlence aracı olan halk ürünleri değildir. Bilmece bunun yanı sıra insanların bilgilerini, düş güçlerini, çağrışımlardan hareket ederek bir sonuca varma becerilerini de sınan ürünlerdir (Helimoğlu Yavuz, 1998, s. 146).

Bilmecelerin İlköğretim Türkçe Öğretiminde Kullanımı

Bilmeceler, Türkçe sözcüklerin çok anlamlılığına örnek olan dilsel örneklerdir. Bilmecelerdeki ilginç benzetmeler ve ilginç buluşlar dikkat çekmektedir. Bilmeceler, şiirsel bir anlatımla, çocukları dille kurgulanmış bir zekâ oyununa davet etmektedir. Çocukları tüm bilgilerini sınamaya, olaylar, olgular ve kavramlar arasında anlamsal ilişki kurmaya yöneltmektedir. Çocuklar için sözcüklerle üretilmiş bir oyun aracı olan bilmeceler, çocukların düş ve düşünce gücüne seslenen hayali bir dünya sunmaktadır (Sever, 2008, s. 148).

Fıkra

Fıkra, kısa ve özlü anlatımı olan, nükteli, güldürücü hikâyeciktir (TDK, 2017). Bir konudaki görüşü, düşünceyi mizahla insanları gülümseterek anlatma amacıyla söylenmiş kısa, özgün halk ürünleridir (Helimoğlu Yavuz, 1998, s. 80). Mizah ve zekânın uyumundan doğan fıkralar, bireylerin hayata ve olaylara bakışını anlamak açısından önemli ipuçları vermektedir. Fıkralarla bazen söyleyemeyen veya eleştirilemeyen en zor şeyler, bir noktaya bağlanarak kolay bir şekilde söylenebilmektedir (Kotan, 2012, s. 1792).

Fıkraların İlköğretim Türkçe Öğretiminde Kullanımı

Öğrenme ve öğretme ortamlarında öğrencilere dinlenen fıkrayı kendi cümleleriyle kısaca anlatma, anlatılan fıkranın içeriğine uygun özgün ve eleştirel görüşler dile getirme, okunan ya da dinlenen fıkrayı canlandırma, fıkralarda geçen yeni kelime, atasözleri ve deyimleri tespit edip üzerinde çalışma gibi etkinlikler düzenlenebilmektedir. Bu gibi etkinliklerle öğrencilerin okuduğunu anlama ve anlatma becerileriyle üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesine çalışılır (Göçer, 2010, s. 256).

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kültürel öğeleri kullanma durumlarının incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın ana amacı sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kültürel öğelerden yararlanma biçimlerini belirlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kültürel öğeleri kullanma sıklıkları, amaçları ve kullanmalarının faydaları nelerdir sorularına cevap aranmıştır.

Konu ile ilgili olarak Baş (2002); Göçer (2010); Kabadayı (2009); Karatay (2007); Kotan (2012); Shaul ve Furbee (1998) tarafından çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, ağırlıklı olarak derleme türünde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ayrıca Türkçe derslerinde tek bir kültürel öğenin etkisinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kültürel öğelerimizi kullanma sıklığını belirlemesi, derslerde kullanım amacının ve yararlarının ortaya konulması açısından önemlidir. Araştırma sonuçlarının başta Türkçe ders kitaplarını hazırlayanlar, Milli Eğitim Bakanlığında Türkçe dersi öğretim programını hazırlayan komisyonlar, aileler ve sınıf öğretmenlerine faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim deseninde farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 72). Olgu bilim insanların fenomenleri nasıl tecrübe

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kültürel Öğeleri Kullanma Durumlarının İncelenmesi

ettiklerinin metodolojik, özenli ve derinlemesine bir şekilde resmedilmesini ve betimlenmesidir (Patton, 2014, s. 104; Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s. 97; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, s. 432). Bir başka tanımla fenomenoloji, bir fenomenin bireylerin ya da belli bir gurubun deneyimleri açısından tanımlanmasıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s.408).

Araştırma Grubu

Katılımcıların seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s. 92). Uygun örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 113). Araştırmanın katılımcılarını Yozgat il merkezinde bir devlet ilkokulunda görev yapan 9 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri

Sıra no	Öğretmen Cinsiyet	Öğretmen Yaş	Öğretmen Mesleki Kıdem	Görev Yapılan Sınıf
1	Kadın	38	14	4. sınıf
2	Kadın	32	7	4. sınıf
3	Kadın	30	7	4. sınıf
4	Kadın	38	14	3. sınıf
5	Kadın	33	9	3. sınıf
6	Kadın	35	12	2. sınıf
7	Kadın	34	11	2. sınıf
8	Kadın	38	13	2. sınıf
9	Erkek	36	9	1. sınıf

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcı sınıf öğretmenlerinin 8’i kadın, 1’i erkektir. Sınıf öğretmenlerinin yaşları 30 ile 38 yaş arasında değişmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin 7 hizmet yılı ile 14 hizmet yılı arasında değiştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin farklı sınıf seviyelerinde görev yaptığı anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yaklaşımı görüşme sırasında irdelenecek bir sorular veya konular listesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 122). Yarı yapılandırılmış görüşme formatı konuşma süresince farklı sorularla konunun açılmasına, farklı çeşitli ortaya çıkmasına ve konu hakkında yeni fikirlere ulaşılmasına yardım etmektedir (Merriam, 2013, s. 88). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, sözlü ankettir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, s. 451). Yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluşturmak amacıyla, ilk olarak konu ile ilgili alan yazın incelenmiştir. Alan yazın incelenmesinin ardından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim üyesine, sınıf öğretmenliğinde Türkçe öğretimi alanında uzman bir öğretim üyesine ve sınıf öğretmenliği alanında doktora eğitimi yapan bir sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında, yarı yapılandırılmış görüşme

formunda çeşitli düzeltme, ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu pilot olarak bir sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Pilot uygulamanın ardından yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde kültürel öğeleri kullanma sıklıkları, amaçları ve kültürel öğeleri kullanmanın faydalarına ilişkin sorular yer almaktadır. Örneğin masal kültürel öğesi ile ilgili şu sorular yer almıştır:

“Masalları Türkçe dersinde kullanma sıklığınız nedir?”

Masalları Türkçe dersinde hangi amaçla kullanıyorsunuz? Dersin hangi bölümünde kullanıyorsunuz? Masal kullanımının derse ve öğrenciye faydaları nelerdir? Açıklar mısınız?”

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 74; Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 409; Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s. 97). Veriler 2017 yılı nisan ayında toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, 9 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, öğretmenden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeler, sınıf öğretmenin görevli olduğu sınıflarda, teneffüslerde yapılmıştır. Her bir sınıf öğretmeniyle görüşme ortalama 10 dakika sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular öncelikle kısaca sınıf öğretmenine açıklanmıştır. Ardından sırayla yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular görüşme yapılan sınıf öğretmenine sorulmuştur. Görüşmeler sırasında sınıf öğretmenlerinin yanlış anladığı sorular için açıklamalar yapılmıştır. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler, toplamda 93 dakika olmuştur.

Verilerin Analizi

Olgu bilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 75). Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 224). Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Yazılı olan görüşler defalarca okunduktan sonra, belirli kodlar, kategoriler ve temalar altında gruplandırılmıştır (Creswell, 2012, s. 243). Verilerin analizi sürecinde, araştırmacı tarafından ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından kodlamalar yapılmıştır. Görüşme verilerinin analizinin güvenilirliği için Miles ve Huberman (2015, s. 64) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü [Güvenirlik=Görüş birliği sayısı / (Toplam görüş birliği+Görüş ayrılığı sayısı)] kullanılmıştır. Güvenirlik formülü sonucunda,

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kültürel Öğeleri Kullanma Durumlarının İncelenmesi

güvenirlik=.87 bulunmuştur. Bu durum yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Veriler belirli temalar altında toplanarak, okuyucunun kolayca anlayabileceği bir şekilde sunulmuştur.

Bulgular

Bulgular yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soru sıralamasına uygun olarak verilmiştir. Her bir kültürel öğeye ait bulgular ayrı başlıklar altında belirtilmiştir. Sırayla şu başlıklar altında bulgular belirtilmiştir: ninni, efsane, destan, masal, türkü, tekerleme, atasözü, bilmece, fıkra.

Ninni Kullanımına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri görüşleri incelendiğinde, ninniye Türkçe derslerinde nadiren kullandıkları anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde ninni kullanım sıklığına ilişkin şu cevapları vermişlerdir:

“Nadiren (öğretmen 1). Daha çok birinci sınıfta kullanıyorum (öğretmen 2). Hemen hemen hiç kullanmıyorum (öğretmen 3). Çok nadir (öğretmen 4). Temada geçmediği sürece kullanmıyorum (öğretmen 5). Çok nadir (öğretmen 6). Çok nadir (öğretmen 7). Nadiren (öğretmen 8). Bazen kullanıyorum (öğretmen 9).”

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde ninni kullanım amaçları incelendiğinde, birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde yararlandıkları görülmektedir. Ayrıca bir başka kullanım amacının öğrencilerin dikkatini çekmek olduğu anlaşılmıştır. Konu ile ilgili olarak görüşme yapılan sınıf öğretmenleri şunları dile getirmişlerdir:

“Derse giriş ve dikkat çekmede (öğretmen 1). Öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve dikkat çektiği için, ne zaman ihtiyaç duyarsam (öğretmen 2). Nazım biçimlerinden ninni konusunu anlatacağım zaman dersin başında hazırlık bölümüne ninni ile geçiş yaparım. Dördüncü sınıf öğretmeni olduğum için ninniye dersi dinlemeyen uyku hali gelmiş öğrencilerin derse katılımını sağlamak için dikkat çekme aracı olarak kullandığım olmuştur (öğretmen 3). Yeni bilgi, kültür öğretmek için (öğretmen 4). Dikkat çekme ve konuya dahil etme amaçlı kullanım (öğretmen 5). Birinci sınıfta sesleri verirken kullandım (öğretmen 6). Ses hissettirmede kullanıyorum (öğretmen 7). Konuya giriş bölümünde kullanıyorum. Hatırlaması kolay olduğu için motive oluyorlar (öğretmen 8). Ders içeriğine göre kullanıyorum. Geleneklerimizin bir parçası olan ninnilerin canlı kalmasına olanak sağlıyor (öğretmen 9).”

Efsane Kullanımına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri görüşleri incelendiğinde, efsaneyi Türkçe derslerinde nadiren kullandıkları, hatta bazı sınıf öğretmenlerinin hiç kullanmadığı anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde efsane kullanım sıklığına ilişkin şu cevapları vermişlerdir:

“Nadiren (öğretmen 1). Konunun içeriğine göre tercih ediyorum (öğretmen 2). Çok sık olmamakla birlikte efsanelere yer veririm. Örneğin Türkçe ders kitabında denk gelen bir metin veya sosyal bilgiler dersinde bir coğrafi bölgeye dair efsane varsa araştırma görevi olarak öğrencilerimi görevlendiririm. Dönem içinde birkaç kez (öğretmen 3). Çok nadir (öğretmen 4). Hiç kullanmadım (öğretmen 5). Kullanmıyorum (öğretmen 6). Türkçe dersi yıllık planında yer verildiği oranda kullanıyorum (öğretmen 7). Müfredatta varsa kullanıyorum (öğretmen 8). Bazen kullanıyorum (öğretmen 9).”

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde efsane kullanım amaçlarının derse dikkat çekme olduğu anlaşılmıştır. Konu ile ilgili olarak görüşme yapılan sınıf öğretmenleri şunları dile getirmişlerdir:

“Derse giriş ve dikkat çekmede (öğretmen 1). Öğrencilere ilginç geliyor ve daha önceden duydukları ve okudukları için öğrenmeyi kolaylaştırıyor (öğretmen 2). Derse giriş bölümünde dikkat çekmek veya değerlendirme bölümünde yoruma açık konuşmalar, tartışmalar konu üzerinde dinleyenlerin fikrini beyan edebilmesi için efsaneleri kullandım. Yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirmeye yardımcı olmakla birlikte efsaneler, olağanüstü durumlar olduğu için öğrencilerin fikirlerini paylaşmakta daha özgür, korkusuz olabilmelerini sağlıyor. Olmayan bir şey üzerinde konuşmak, olan bir şey üzerinde konuşmaktan daha kolay olabiliyor (öğretmen 3). Konuya ilgi çekmek için (öğretmen 4). Efsaneler öğrenci için dikkat çekici oluyor (öğretmen 7). Efsaneyi konu olarak işliyorum. Öğrencilerin hayal dünyasını geliştirdiğini düşünüyorum (öğretmen 8). Dikkat çekme amaçlı kullanıyorum (öğretmen 9).”

Destan Kullanımına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri görüşleri incelendiğinde, destanı Türkçe derslerinde nadiren kullandıkları, hatta bazı sınıf öğretmenlerinin hiç kullanmadığı anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde destan kullanım sıklığına ilişkin şu cevapları vermişlerdir:

“Hiç kullanmadım. Sadece bilgi olarak verdim (öğretmen 1). Belirli gün ve haftalar (öğretmen 2). Bir dönem içinde bir defa kullandım. Hemen hemen hiç kullanmıyorum (öğretmen 3). Çok nadir (öğretmen 4). Hiç kullanmadım (öğretmen 5). Kullanmıyorum (öğretmen 6). Türkçe dersi yıllık planında yer verildiği oranda kullanıyorum (öğretmen 7). Nadiren (öğretmen 8). Kullanmıyorum (öğretmen 9).”

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde destanları farklı amaçlarla kullandıkları görülmektedir. Türk tarihinin öğretimi konusunda, dersi ilginç hale getirmek amacıyla Türkçe derslerinde destanların kullanıldığı anlaşılmıştır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, Türkçe derslerinde destanları kullanma amacıyla ilgili olarak şunları dile getirmişlerdir:

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kültürel Öğeleri Kullanma Durumlarının İncelenmesi

“Türk tarihinin öğretilmesinde öğrenmeyi zevkli hale getiriyor (öğretmen 2). Ders kitabında yer alan metin üzerine eğiliyorum eğer destan yoksa hiç değinmiyorum (öğretmen 3). Konuyu kavratmak için (öğretmen 4). Dersi daha ilginç hale getiriyor (öğretmen 7).”

Masal Kullanımına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, masalları Türkçe derslerinde büyük bir sıklıkla kullandıkları anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde masalları kullanım sıklığına ilişkin şu cevapları vermişlerdir:

“Sıklıkla kullanırım (öğretmen 1). Çoğunlukla kullanıyorum (öğretmen 2). Oldukça sık masal kullanırız ve canlandırmalar yaparız (öğretmen 3). Çok fazla (öğretmen 4). Genelde kullanıyorum (öğretmen 5). Çok sık (öğretmen 6). Sıklıkla (öğretmen 7). Sık kullanıyorum (öğretmen 8). Çok sık kullanıyorum (öğretmen 9).”

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde masalları kullanma amaçları farklılıklar göstermektedir. Türkçe derslerinde masalları derse dikkat çekme amacıyla, canlandırmaya uygun olduğu için, okuma alışkanlığı oluşturma amacıyla kullandıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde masal kullanımının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiğini, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, hayal dünyalarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde masalların kullanım amacı ve faydalarına ilişkin sorulara şu cevapları vermişlerdir:

“Dikkat çekmede gelişmede kullanırım. Masal tamamlatma yaptırım, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiğini düşünüyorum (öğretmen 1). Türkçemizde her kazanıma ait neredeyse bir masal bulunmakta. Öğrenmeyi kolaylaştırıyor (öğretmen 2). Okuduğunu anlama etkinlikleri çerçevesinde masalları tercih ediyorum masallar daha dikkat çekici ve canlandırmaya uygun. Böylece öğrenciler canlandırma yapma hevesiyle daha konsantre olup tüm detaylara dikkat kesilebiliyor ve bu da konuyu anlamalarını hızlandırıyor (öğretmen 3). Dil gelişimi, kelime hazinesi, doğru konuşma, doğru ses, doğru nefes (öğretmen 4). Dolaylı yoldan öğüt vermek, yanlış olan davranışı hissettirmek ve onlardan sonuç çıkarmalarını istediğimde masallardan yararlanıyorum. Hayal güçlerini geliştirdiğini, gerçekte hayali ayırt etme yetisini kazandırdığını, çıkarımda bulunmayı kolaylaştırdığını düşünüyorum (öğretmen 5). Kısa ve eğlenceli olduğu için çok okuyoruz. Okuma hızı da artmış oluyor böylece (öğretmen 6). Öğrencinin dikkatini çekerek okuma alışkanlığı aşılama için sıklıkla okurum. Bazen tamamını okurken bazen en heyecanlı yerinde bırakırım (öğretmen 7). Dikkat çekmede ve okuma alışkanlığını oluşturmak için kullanıyorum (öğretmen 8). Öğrencinin dinleme, anlama, anladığını yorumlama gibi kazanımlarını geliştirmek için kullanıyorum. Masallar eğlenceli metinler olduğu için bazı derslerin kazanılmasında çok fayda sağlıyor (öğretmen 9).”

Türkü Kullanımına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde türküleri hiç kullanmayan sınıf öğretmenleri olduğu gibi, çok sıklıkla kullanan sınıf öğretmenlerinin olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde türkü kullanım sıklığıyla ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplar şunlardır:

“Orta sıklıkta kullanırım (öğretmen 1). Bazen (öğretmen 2). Çok sık (öğretmen 3). Çok nadir (öğretmen 4). Hiç kullanmadım (öğretmen 5). Çok sık (öğretmen 6). Nadiren (öğretmen 7). Nadiren (öğretmen 8). Kullanıyorum (öğretmen 9).”

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde türküleri kullanım amaçlarının farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Bazı sınıf öğretmenleri derse dikkat çekmede, derse giriş bölümünde, dersi eğlenceli hale getirmek amacıyla kullanmaktadırlar. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, Türkçe derslerinde türkülerin kullanım amacı ve faydaları ile ilgili olarak şunları dile getirmişlerdir:

“Dikkat çekmede, çocukların kültürel öğelere farkındalığını artırır (öğretmen 1). Yeteneğim olsa daha çok kullanırdım çünkü akılda kalıcılığı fazla (öğretmen 2). Derse giriş bölümünde dikkat çekmek için veya ders içinde ilgi çekmek için konuya uygun aklıma gelen türküyü söyleyerek derse devam ediyorum. Müzik dersindeki çalışmalar sonucunda da mutlaka herkesin baştan sona ezbere bildiği bir türkü oldu. Türkü bilen öğrenci o türküde geçen bilmediği kelimelerin anlamını araştırıyor, öğreniyor. Türkünün ait olduğu yöreye uygun bilgi ediniyor mesela oraya ait bir dağ, bir yemek, bir gelenek... (öğretmen 3). Doğru ses, nefes (öğretmen 4). Müzik dersinde öğretiyorum hep birlikte ritim tutarak söylüyoruz (öğretmen 6). Türkçe dersi yıllık planında yer verildiği oranda kullanıyorum. Türkü kullanımı öğrencinin derse ilgisini çekiyor (öğretmen 7). Derse hazırlık kısmında dikkat çekmek amacıyla kullanıyorum (öğretmen 8). Dersin içeriğine göre kullanıyorum. Türküler ile eğlenceli ders işleniyor (öğretmen 9).”

Tekerleme Kullanımına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, tekerlemeyi Türkçe derslerinde hiç kullanmayan sınıf öğretmenleri olduğu gibi çok sıklıkla kullanan sınıf öğretmenlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe derslerinde tekerleme kullanım sıklığı ile ilgili soruya, sınıf öğretmenleri şu cevapları vermişlerdir:

“Nadiren (öğretmen 1). Daha çok birinci sınıfta (öğretmen 2). Nadiren (öğretmen 3). Çok fazla (öğretmen 4). Kullanmadım (öğretmen 5). Özellikle okuma yazma öğrenme çalışmalarında sıklıkla kullanırım (öğretmen 7). Çok sık kullanıyorum (öğretmen 8). Bazen kullanıyorum (öğretmen 9).”

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kültürel Öğeleri Kullanma Durumlarının İncelenmesi

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri görüşleri incelendiğinde, tekerlemelerin en çok birinci sınıftaki Türkçe derslerinde, ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, Türkçe derslerinde derse dikkat çekme amacıyla, öğrencilerin konuşmalarına faydalı olduğu için, kelimeleri doğru telaffuz etmeye katkı sağladığı için kullanıldığı belirtilmektedir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde tekerleme kullanımı amaçları ve faydaları konusunda şunları dile getirmişlerdir:

“Dikkat çekmede kullanırım, dil gelişimi açısından olumludur. Küçük sınıflarda daha faydalı olduğunu düşünüyorum (öğretmen 1). Öğrencilerin ezber ve hızlı okuma yeteneklerini geliştirdiği için (öğretmen 2). Tekerlemeleri birinci sınıfta öğrencilerime okuma–yazma eğitimi verirken kullandım. Kısa ve kulağa hoş geldiği için tercih ettim. Benzer kelimeler onların daha dikkatli okumasına vesile olduğu gibi sıkılmadan, akıcı ve zevkle okuyabiliyorlar. Tiyatro çalışmamızda sahneyi selamlamada mani ve tekerlemelere yer vermiştik (öğretmen 3). Diksiyon için kullanıyorum. Çocuğun doğru konuşması için çok gerekli ve faydalı (öğretmen 4). Çocukların kelimeleri düzgün telaffuz etmelerini sağlama sürecini eğlenceli kılmak için kullanırım (öğretmen 7). Dersin her aşamasında kullanıyorum. Seri konuşmalarını ve kelimeleri doğru telaffuz etmelerine yardımcı oluyor (öğretmen 8). Dil gelişimi için kullanıyorum (öğretmen 9).”

Atasözü Kullanımına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde atasözünü nadiren kullanan sınıf öğretmenleri olduğu gibi çok sık olarak kullanan sınıf öğretmenlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe derslerinde atasözü kullanım sıklığı ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri şunları dile getirmişlerdir:

“Oldukça sık (öğretmen 1). 3. ve 4. Sınıfta daha çok tercih ediyorum (öğretmen 2). Çok sık olmamakla beraber sınıf düzeyi ilerledikçe daha fazla atasözü kullanmaya özen gösteriyorum (öğretmen 3). Bazen (öğretmen 4). Oldukça çok kullanıyorum (öğretmen 5). Yeri geldikçe pek sık değil (öğretmen 6). İşlenen metinlerde yer verilen atasözlerine değiniriz (öğretmen 7). Sık kullanıyorum (öğretmen 8). Çok sık kullanıyorum (öğretmen 9).”

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde atasözü kullanım amaçları ve faydaları incelendiğinde, farklı görüşler olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde atasözlerini derse dikkat çekme, konuyu özetlemek ve ders çıkarma amacıyla kullandıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca Jean Piaget’in somut işlemler döneminde yer alan ilkökul öğrencilerinin atasözlerini ve deyimleri anlamakta güçlük çektiklerini dile getirmiştir. Türkçe derslerinde atasözü kullanım amacı ve faydaları ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri şunları dile getirmiştir:

“Dikkat çekmede, gelişmede. Sonuçta kullanırım. Soyut düşünme becerilerinin gelişmesi, açısından faydalıdır (öğretmen 1). Anlama olarak bu sınıfta daha uygun oluyorlar. Sınıf içinde yaşanan olayların arkasından ilgili atasözünü söylemek atasözünün pekişmesini sağlıyor (öğretmen 2). Somut yaş dönemindeki ilkökul çağındaki öğrenciler, genellikle deyim ve atasözlerini anlamada güçlük çekiyor. Mecaz anlamı fark edebilmeleri onların espri anlayışını kuvvetlendiriyor bununla birlikte daha derin düşünme becerisini geliştiriyor. Türkçe dersinde yazma-konuşma etkinliklerinde seçtiğimiz bir atasözü hakkında fikirlerimizi beyan ediyoruz (öğretmen 3). Duygularımı kısa yoldan anlatmak istediğimde duruma uygun bir atasözü söyleyip anlamalarını sağlayacak ipuçlarıyla durumu anlatmaya çalışıyorum, mecaz anlamı kavratmakta kullanıyorum (öğretmen 5). 2. sınıf ders kitaplarındaki mevcut atasözü ve deyimleri öğreniyoruz (öğretmen 6). Anlatılmak istenen fikri özetlemek ve kısaca anlatmak için atasözlerini kullanırız (öğretmen 7). Konuyu özetlemek ve öğüt vermek için kullanıyorum (öğretmen 8). Bir olayı özetlemek ders çıkarmak amaçlı kullanıyorum (öğretmen 9).”

Bilmece Kullanımına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde bilmece nadiren kullanan sınıf öğretmenleri olduğu gibi sıklıkla kullanan sınıf öğretmenlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde bilmece kullanım sıklığıyla ilgili olarak şunları dile getirmişlerdir:

“Nadiren (öğretmen 1). Daha çok birinci sınıfta (öğretmen 2). Pek sık değil (öğretmen 3). Çok fazla (öğretmen 4). Nadiren kullanıyorum (öğretmen 5). Nadiren (öğretmen 6). Sıklıkla her gün kullanırız (öğretmen 7). Sık kullanırım (öğretmen 8). Sık kullanıyorum (öğretmen 9).”

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde bilmece farklı amaçlarla kullandıkları tespit edilmiştir. Öncelikle derse dikkat çekmek amacıyla, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla, dersi eğlenceli hale getirmek için, öğrencilerin merak ve araştırma duygularını geliştirmek amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, Türkçe derslerinde bilmece kullanımını amaçları ve faydaları ile ilgili olarak şunları dile getirmişlerdir:

“Dikkat çekmede kullanırım dil bilimsel gelişim için faydalıdır (öğretmen 1). Öğrencilerin akıl yürütme ve keyifli zaman geçirmelerini sağlıyor (öğretmen 2). Konu bitiminde boş kalan zamanlarımızda eğlenmek amacıyla kullanıyoruz. Düşünme becerilerini geliştirmek, akıl yürütmek, çok boyutlu düşünme becerisini geliştiriyor. Bilmeceyi doğru cevaplayan çocuklar mutlu oluyorlar kimsenin bilemeyeceği bir bilmece bulmak için çabalyorlar eğleniyorlar, arkadaşlık ilişkileri kuvvetleniyor (öğretmen 3). Dersi ilgi çekici hale getirmek için (öğretmen 4). Konu içinde geçen

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kültürel Öğeleri Kullanma Durumlarının İncelenmesi

anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin etmeleri için kullanıyorum (öğretmen 5). Öğrenciler birbirlerine soruyorlar. Araştırma ve merak duyguları geliyor (öğretmen 6). Çocukların dikkatini konuya çekmek bazen dağılan dikkatleri toplamak için kullanırım (öğretmen 7). Dikkat çekmek için ve dersi eğlenceli hale getirmek için kullanırım (öğretmen 8). Dikkat çekme merak uyandırma amaçlı kullanıyorum (öğretmen 9).”

Fıkra Kullanımına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde fıkraları kullanım sıklıklarının farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Türkçe derslerinde fıkraları nadiren kullanan sınıf öğretmenleri olduğu gibi sıklıkla kullanan sınıf öğretmenlerinin olduğu tespit edilmiştir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, Türkçe derslerinde fıkra kullanım sıklıkları ile ilgili olarak şunları dile getirmişlerdir.

“Orta sıklıkta (öğretmen 1). Çok nadir (öğretmen 2). Nadiren (öğretmen 3). Bazen (öğretmen 4). Nadiren kullanıyorum (öğretmen 5). Nadiren (öğretmen 6). Sıklıkla (öğretmen 7). Sık kullanırım (öğretmen 8). Bazen kullanıyorum (öğretmen 9).”

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde fıkraları çeşitli amaçlarla kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu amaçlar arasında derse dikkat çekme, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme, fıkradan dersler çıkarma, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirme amacıyla, dersi eğlenceli hale getirmek için Türkçe derslerinde fıkra kullandıkları anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde fıkra kullanım amaçları ve faydaları ile ilgili olarak şunları dile getirmişlerdir:

“Girişte, gelişmede ve sonuçta kullanırım. Öğrencinin espri yeteneğinin ve sözel gelişimi açısından faydalıdır (öğretmen 1). Tema içerisinde yer verildiği zaman işliyorum ama ders içerisinde kullanmıyorum çünkü fıkra bilgim yok denecek kadar az (öğretmen 2). Dersin gelişme bölümünde anlama becerisini derinleştirmek için verilen örneklemeler ile birlikte kullanıyorum. Çok yönlü düşünmeye, mizah anlayışını geliştirmeye yardımcı oluyor (öğretmen 3). Ders çıkarma, eğlenme (öğretmen 4). Ders çıkarmalarını ve bir yargıya ulaşmalarını istediğimde kullanıyorum (öğretmen 5). Ders kitaplarında geçiyorsa veya hikâye kitapları arasında varsa okuyoruz. Çocuklar ailelerinden öğrendikleri fıkraları da sınıfta anlatıyorlar. Topluluk içinde konuştukları için kendine güvenleri artıyor. Komik oldukları için derse katılım daha fazla oluyor (öğretmen 6). Çocukların dikkatini konuya çekmek için kullanırım. Bazı fikirleri nükteli bir şekilde anlatımla kalıcılığını arttırmak için kullanırım (öğretmen 7). Dikkat çekmek için ve dersi eğlenceli hale getirmek için kullanırım (öğretmen 8). Dikkat çekme amaçlı kullanıyorum (öğretmen 9).”

Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kültürel öge kullanım durumlarının incelendiği bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılıklar göstermekle birlikte kültürel öğeleri Türkçe derslerinde orta sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerimizin kendi kültürümüzü tanımaları, benimsemeleri ve içselleştirmeleri açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde en çok kullandıkları kültürel öğenin masal olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde en az kullandıkları kültürel öğenin ise efsane olduğu belirlenmiştir. Masalların çocuğun hayal dünyasına hitap etmesi, ilgi çekici olması nedeniyle sıklıkla kullanıldığı düşünülmektedir. İncelenen kültürel öğelerin kullanım sıklığı, amaçları ve ilkokul öğrencisine faydalarına yönelik sonuçlar ayrı paragraflar halinde belirtilmiştir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri görüşleri incelendiğinde, ninniyi Türkçe derslerinde nadiren kullandıkları sonucuna varılmıştır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde ninni kullanım amaçları incelendiğinde, birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde yararlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bir başka kullanım amacının öğrencilerin dikkatini çekmek olduğu anlaşılmıştır. Ninninin çocuktaki dil gelişimine desteğine yönelik Kabadayı (2009, s. 278), ninnilerde dil uyumu sağlamak için çeşitli söz sanatlarından, ölçü ve uyaktan yararlanıldığı, bu nedenle de anadilin güçlenmesine önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. Ayrıca Demiray (1977, s. 18-19) ninnilerin resimlendirilmesiyle hazırlanacak kitapların, özellikle okumaya yeni başlayanlar için zevk alınacak materyaller olduğunu vurgulamıştır.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri görüşleri incelendiğinde, efsaneyi Türkçe derslerinde nadiren kullandıkları, hatta bazı sınıf öğretmenlerinin hiç kullanmadığı sonucuna varılmıştır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde efsane kullanım amaçlarının derse dikkat çekme olduğu belirlenmiştir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri görüşleri incelendiğinde, destanı Türkçe derslerinde nadiren kullandıkları, hatta bazı sınıf öğretmenlerinin hiç kullanmadığı sonucuna varılmıştır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde destanları farklı amaçlarla kullandıkları görülmektedir. Türk tarihinin öğretimi konusunda, dersi ilginç hale getirmek amacıyla Türkçe derslerinde destanların kullanıldığı anlaşılmıştır.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, masalları Türkçe derslerinde büyük bir sıklıkla kullandıkları sonucuna varılmıştır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde masalları kullanma amaçları farklılıklar göstermektedir. Türkçe derslerinde masalları derse dikkat çekme amacıyla, canlandırmaya uygun olduğu için, okuma alışkanlığı oluşturma amacıyla kullandıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kültürel Öğeleri Kullanma Durumlarının İncelenmesi

masal kullanımının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiğini, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, hayal dünyalarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Karatay (2007, s. 470), çocuğu eğitme sürecinde masalın, ulusal ve evrensel değerlerin aktarılması ve benimsetilmesinde, çocuğun hayal dünyasının geliştirilmesinde, soyut kavramları algılama yeteneğiyle dili kullanma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır. Yine aynı şekilde Göçer (2010, s. 36), Türkçe derslerinde masal anlatmanın öğrenciler için faydalı olacağını dile getirmiştir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde türküleri hiç kullanmayan sınıf öğretmenleri olduğu gibi, çok sıklıkla kullanan sınıf öğretmenlerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde türküleri kullanım amaçlarının farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Bazı sınıf öğretmenleri derse dikkat çekmede, derse giriş bölümünde, dersi eğlenceli hale getirmek amacıyla kullanmaktadırlar.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, tekerlemeyi Türkçe derslerinde hiç kullanmayan sınıf öğretmenleri olduğu gibi çok sıklıkla kullanan sınıf öğretmenlerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri görüşleri incelendiğinde, tekerlemelerin en çok birinci sınıftaki Türkçe derslerinde, ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, Türkçe derslerinde derse dikkat çekme amacıyla, öğrencilerin konuşmalarına faydalı olduğu için, kelimeleri doğru telaffuz etmeye katkı sağladığı için kullanıldığı belirtilmektedir. Göçer'e (2010, s. 351) göre öğrencilerinin zevkle okuyup dinleyip söyledikleri edebî ürünlerden biri tekerlemelerdir. Tekerlemelerle yapılan dil egzersizleri öğrencilerin akıcı konuşma becerisi kazanmalarına önemli işlev görebilir. Tekerleme sayesinde öğrenciler daha akıcı ve daha rahat konuşma becerisi kazanabilirler. Tekerlemeler, eğitim ortamlarında kullanıldığı takdirde çocukların zihinsel ve dilsel becerilerinin gelişiminde önemli bir işleve sahiptirler.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde atasözünü nadiren kullanan sınıf öğretmenleri olduğu gibi çok sık olarak kullanan sınıf öğretmenlerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde atasözü kullanım amaçları ve faydaları incelendiğinde, farklı görüşler olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde atasözlerini derse dikkat çekme, konuyu özetlemek ve ders çıkarma amacıyla kullandıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca Jean Piaget'in somut işlemler döneminde yer alan ilkökul öğrencilerinin atasözlerini ve deyimleri anlamakta güçlük çektiklerini dile getirmiştir. Baş'a (2002, s. 62) göre atasözleri, konuşma ve yazma eğitiminde; ilgi ve merak uyandırma açısından dinleme eğitiminde; metinlerdeki söyleyişleri daha anlamlı hâle getirip, vurgu ve tonlamayı kolaylaştırma açısından okuma eğitiminde kullanılabilir ürünlerdir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde bilmeceleri nadiren kullanan sınıf öğretmenleri olduğu gibi sıklıkla kullanan sınıf öğretmenlerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde bilmeceleri farklı amaçlarla kullandıkları tespit edilmiştir. Öncelikle derse dikkat çekmek amacıyla, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla, dersi eğlenceli hale getirmek için, öğrencilerin merak ve araştırma duygularını geliştirmek amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Benzer bir şekilde Sever'e (2008, s. 148) göre, bilmecelerde çarpıcı benzetmeler ve ilginç buluşlar dikkat çekmektedir. Bilmeceler, şiirsel bir anlatımla, çocukları dille kurgulanmış bir zekâ oyununa davet eder. Onları, tüm bildiklerini sınamaya, olaylar ve olgular ile kavramlar arasında anlamsal ilişki kurmaya yöneltmektedir (Sever, 2008, s. 148).

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde fıkraları kullanım sıklıklarının farklılıklar gösterdiği sonucuna varılmıştır. Türkçe derslerinde fıkraları nadiren kullanan sınıf öğretmenleri olduğu gibi sıklıkla kullanan sınıf öğretmenlerinin olduğu tespit edilmiştir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, Türkçe derslerinde fıkraları çeşitli amaçlarla kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu amaçlar arasında derse dikkat çekme, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme, fıkradan dersler çıkarma, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirme amacıyla, dersi eğlenceli hale getirmek için Türkçe derslerinde fıkra kullandıkları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Göçer'e (2010, s. 256) göre, fıkra etkinlikleriyle öğrencilerin okuduğunu anlama ve anlatma becerileriyle üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır.

Araştırma bulguları ve sonuçları bağlamında şu önerilerde bulunulmuştur:

1.Türkçe derslerinde bazı sınıf öğretmenlerinin kültürel öğeleri sıklıkla kullandıkları, ancak bazı sınıf öğretmenlerinin kültürel öğelere ya hiç vermediği ya da nadiren yer verdiği görülmektedir. Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin artırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

2.Kültürel öğelerimizden olan türküler pop müzik kültürü altında ezilmektedir. Günümüz ilkokul çocukları popüler kültür müziklerini daha fazla dinlemektedir. Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme metinleri arasında bir adet türküye yer verilebilir.

3.Bu araştırmada ilkokul Türkçe derslerinde kültürel öğelerimizin kullanım amacı ve faydaları incelenmiştir. Yapılacak diğer araştırmalarda, ilkokul hayat bilgisi dersinde, sosyal bilgiler dersinde, müzik dersinde kültürel öğelerin kullanım durumları araştırılabilir.

4.Bu araştırmada ilkokul seviyesinde kültürel öğelerin kullanım durumu incelenmiştir. Yapılacak diğer araştırmalarda ortaokul, lise ve üniversite seviyelerinde kültürel öğe kullanım durumları incelenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kültürel Öğeleri Kullanma Durumlarının İncelenmesi

Kaynaklar

- Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 60-68.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, L., B., Johnson, R., B., Turner, L., A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Edt: Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). United States of America: Sage Publications, Inc.
- Çobanoğlu, Ö. (2012). *Halk edebiyatına giriş 1*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Demiray, K. (1977). *Açıklamalı çocuk edebiyatı antolojisi*, İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi.
- Eriş, U. (2012), "Sözel iletişim", *iletişim bilgisi* (Ed. Nezh Orhon, Ufuk Eriş), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., ve Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma, *TÜBAR-XXVII-Bahar*, 341-369.
- Göktuna Yaylacı, F. (2012). "Kültür, toplumsal değişme ve tabakalaşma", *davranış bilimlerine giriş* (Ed. Bilhan Kartal), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Helimoğlu Yavuz, M. (1998). *Ortak (anonim) halk edebiyatı, türk halk edebiyatı*, (Ed. Sakine ÖZTÜRK ÇELİK), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kabadayı, A. (2009). Ninnilerin çocuğun gelişim alanlarına katkılarının içerik açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 276-289.
- Kaplan, M. (2011). *Kültür ve dil* (27. baskı). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 463-475.
- Koç, H. (2007), *Dil ve anlatım 1*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Kotan, Y. (2012). Mahalli fıkra tipine bir örnek: erzurumlu naim hoca. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (3) 1791-1802.
- Küçük, M. (2012). *İletişim kavramı ve iletişim süreci, iletişim bilgisi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- MEB (2009). *İlköğretim türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

- Öztürk, M. (2004). *Sosyoloji 2*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pıllancı, H. (1998). *İslamiyet öncesi türk halk edebiyatı, türk halk edebiyatı*, (Ed. Sakine ÖZTÜRK ÇELİK), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Shaul, D., L. ve Furbee, N. L. (1998). *Language and Culture*. USA: Waveland Press.
- Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlük (TDK), Erişim Tarihi: 18.05.2017.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*

*Nurşat BİÇER***

*Bekir Sittik KILIÇ****

Öz

Bu çalışmada Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin kullandığı Türkçe ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma "Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi" kapsamında görev yapan 30 öğretmenle yürütülmüştür. Nitel desene göre tasarlanan çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Söz konusu form Türkçe öğretimi alanında görev yapan bir okutman ve iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak tekrar düzenlenmiştir. Daha sonra öğretmenler tarafından doldurulan görüşme formu üzerinde kodlama yapılarak veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenlerden alınan görüşler ve önerilerden hareketle, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan ders kitaplarının içeriği, biçimsel özellikleri, öğrenci seviyesine uygunluğu, temel dil becerilerinin dağılımı ve etkinliklerin uygulanması hususunda düşünceler ortaya konmuştur. Sonuç olarak, öğretmenler ders kitabının farklı yönlerden birçok eksiğinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bununla beraber kitapların öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönündeki düşünceleri öne çıkmaktadır.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, Türkçe ders kitabı, Suriyeli öğrenciler, entegrasyon, nitel araştırma

Evaluation of Text Books which are Used for Teaching Turkish to Syrian Students based on Teacher Opinions

Abstract

The aim of this study is to obtain the opinions of teachers who teach Turkish to Syrian students about the Turkish text books they use. The research was conducted with 30 teachers who participated in the "Integration of Syrian Students into the Turkish Education System Project." The data for this study, which was designed as a qualitative endeavor, were collected using the semi-structured interview form prepared by the researchers. The interview form was revised after obtaining feedback from a lecturer and two faculty members who worked in the field of teaching Turkish. Afterwards, the data in the interview form filled out by teachers were coded and subject to content analysis. Based on the opinions and suggestions obtained from teachers, ideas were put forward with regard to the content, formal characteristics, compatibility with the student's level, distribution of basic language skills, and implementation of the activities in the text books which were prepared to teach Turkish to foreigners. Consequently, the teachers stated that the text books had a lot of deficiencies in different areas. Of those, teachers' opinion

* Bu çalışma 19-21 Mayıs 2017 tarihli 3. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi'nde sunulan bildirinin düzenlenmiş hâlidir.

** Yrd. Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M. R. Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, nursatbicer@gmail.com.

*** Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M. R. Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, bskilic@kilis.edu.tr.

that textbooks were not compatible with the level of the students was the one that stood out the most.

Keywords: Teaching Turkish to foreign students, Turkish text book, Syrian students, integration, qualitative research

Giriş

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenmeyi sağlamak ve kalıcı hâle getirmek için çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Bu materyaller arasında ders kitapları, çalışma kitapları, alıştırma kitapları, okuma kitapları gibi basılı materyaller yanında bilgisayar destekli görsel-işitsel uygulamalar da kullanılmaktadır. Bütün eğitim alanlarında olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de ders kitapları en önemli ve en çok kullanılan materyallerden biridir. Çeşitli kurumlar tarafından hazırlanan Türkçe öğretimi ders kitapları genel kitlelere hitap edebileceği gibi tamamlayıcı öğretim materyali olarak farklı hedef kitlelere de hitap edebilir (Çalık, 2001). Hedef kitlenin yaşı, konuştuğu ana dili gibi özellikleri çerçevesinde ders kitapları hazırlanabilir. Farklı özelliklerine rağmen ders kitapları Türkçe öğretimini etkili bir şekilde gerçekleştirmeye yardımcı olma amacını taşırlar.

Ders kitapları hazırlanırken bilgi ve beceriler ortak bir amaç çerçevesinde herkese açık hâle getirilir. Bu sayede eğitim kurumları toplumun bir ögesi hâline gelebilmektedir. Bununla beraber yürütülen eğitim faaliyetlerinin toplumun tamamına ulaşmasında hazırlanan ders kitaplarının rolü büyüktür (Çelik ve Gülcü, 2016). Öğretim sürecine destek olmak amacıyla hazırlanan ders kitapları bazı özelliklere sahip olmalıdır. Bu kitaplar öğrenci düzeyine uygun, açık ve anlaşılır bir dille yazılmış olmalı; araştırmalar, hazırlık ve uygulama soruları içermeli; farklı öğretme ve öğrenme yaklaşımlarından yararlanmalı; çeşitli görsel uyarıcılarla zenginleştirilmiş olmalı; somut örnekler içermelidir (Komisyon, 2009). Belirtilen bu öğeler, ders kitabının kullanılabilirliğinin ve süreci destekleme gücünün belirlenmesinde önem taşırlar. Duman'a (2013) göre ders materyallerinde; anlamlılık, bilinenden başlama, çok örnek, görelilik, seçicilik, tamamlama, fonun anlamlılığı, kapalılık, birleştiricilik, algıda değişmezlik, derinlik, yenilik, basitlik, hedef-davranış, öğrenciye uygunluk gibi ilkelere dikkat edilmesi gerekir.

Çağdaş ve geleneksel eğitim sistemleri içerisinde öğretmen ve öğrencilerin öğretim etkinliklerine aktif katılımları ve üretken olmaları, ders kitaplarının bünyelerinde barındırdığı niteliklere bağlıdır. Ders kitapları, tasarım, içerik, dil, öğreticilik, anlaşılabilirlik, estetik ve kullanılabilirlik gibi yönlerden okuyucunun seviyesine ve diğer eğitim teknolojilerinin kullanımına uygun hazırlanmalıdır (Tosunoğlu, Arslan ve Karakuş, 2001). Öğrencilerin hedeflenen dil becerilerini kazanmalarında; ders kitaplarının ulaşılabilir olması, yaygın bir şekilde kullanılması, tema ve konulara uygun metinlerden oluşması, öğrenci seviyesine uygun olması, doğru görsellerden oluşması, öğrenci çalışma kitabıyla uyumlu olması ve ölçme-değerlendirmenin (Göçer, 2007) yapılması başarılı

Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

sonuçların ortaya çıkmasına katkıda bulunur. Bir dili yabancılara öğretirken kullanılacak ders kitaplarının hazırlık ve incelenmesi için aşağıdaki unsurlar dikkate alınmalıdır:

- Materyallerin Hedef Kitlesi
- Hazırlanacak Materyallerde Uyulması Gereken İlkeler
- Materyallerin Tanımlanması
- Genel Çerçeve
- Şekil Özellikleri
- Kültür Özellikleri
- Dil ve Anlatımı
- Dil Bilgisi Öğretimi (Demir, 2015).

Ders kitaplarının biçim ve içerik özellikleriyle öğrencilerin ilgisini çekmesi ve hedeflenen kazanımlara yönltilmesinde, bilgiye ulaşmalarına ortam hazırlamada ve öğretimi bireyselleştirmede önemli işlevlere sahiptir (Göçer, 2007).

Ders kitapları yetişkinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yaygın bir şekilde kullanılırken Suriyelilerin Türkiye'ye gelmesinden sonra birçok yaş düzeyini kapsayan bir sürece dönüşmüştür. Günümüzde Suriyelilerden her yaş düzeyinden insan Türkçeyi öğrenmeye çalışmaktadır. Yetişkinlerin eğitiminde İstanbul, Yeni Hitit, Yedi İklim ve Gazi Tömer kitapları kullanılırken çocuklar için temel materyal Türkçe Öğreniyorum adlı kitap setidir.

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan "Türkçe Öğreniyorum" seti ders kitabı, çalışma kitabı, dinleme kitapçığı ve ses CD'lerinden oluşmaktadır. Seriyi oluşturan 4 kitaptan her biri orta öğretim 1 – 4. sınıflarda okutulmak üzere tasarlanmıştır. Kitaplar A1 ve A2 düzeylerinin kazanımlarını kapsamaktadır. "Türkçe Öğreniyorum" seti 11-15 yaş arası kişilere yönelik düzenlenen kurslarda kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Diğer ülkeler ve Türkiye'ye ait kültürel unsurlara değinilerek hazırlanan "Türkçe Öğreniyorum" seti ihtiyaç doğrultusunda yönergeleri Arapçaya tercüme edilmiştir. Suriyeli çocuklar için çeşitli dil öğretim ortamlarında kullanımlarına sunulmuştur (yee.org.tr).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarıyla ilgili çok sayıda çalışmanın yapıldığı söylenebilir. Göçer (2007) ders kitaplarını ölçme ve değerlendirme açısından ele almıştır. Özdemir (2013) ders kitaplarının işlevsel özelliklerine dikkat çeken bir çalışma yapmıştır. Gün, Akkaya ve Kara (2014) ders kitaplarının öğretim elemanları açısından değerlendirmesini yapmışlardır. Demir (2015) ders kitaplarının sahip olması gereken niteliklerle ilgili bir araştırma yapmıştır. Yavuz Kırık (2015) ders kitaplarındaki konuşma aktivitelerini incelemiştir. Kılınç ve Yenen (2015) ise yabancılara

Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesini yapmışlardır.

Bu kitaplar kullanılırken öğretmenlerin bu kitaplara ilişkin görüşlerinin alınması da önem arz etmektedir. Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi kapsamında ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde kullanılan bu kitabın etkililiğinin belirlenmesi üzerine akademik çalışmaların yetersiz olması ve bu alana katkı sunma ihtiyacı bu çalışmanın yapılmasını sağlamıştır.

Bu çalışmada Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin kullandığı Türkçe Öğreniyorum adlı öğretim setine ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Ders kitaplarının içeriğine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Ders kitaplarının biçimine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Ders kitaplarındaki temel dil becerilerine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygunluğuna yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanma süresine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Ders kitaplarında aranan niteliklere yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Betimsel modelde yapılan bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerini kullanarak olgu ve olayları gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırma, “Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi” kapsamında Kilis, Gaziantep ve Hatay’da görev yapan ve Türkçe Öğreniyorum setini kullanan öğretmenlerle yürütülmüştür. Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe ve Sınıf öğretmeni olarak görev yapan 30 öğretmen seçilerek görüşlerine başvurulmuştur. Tablo 1’de çalışma kapsamındaki öğretmenlerin özelliklerine ilişkin bilgi verilmiştir:

Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

		(f)	N
Görev	Kilis	14	
Yaptıkları	Hatay	5	30
İller	Gaziantep	6	
Görev	İl Merkezi	18	
Yaptıkları	İlçe Merkezi	5	30
Yerler	Konteynır/Çadirkent	7	
Görev	İlkokul	14	
Yaptıkları	Ortaokul	8	30
Okul	Lise	2	
Düzeyleri	Geçici Eğitim Merkezi	6	
Mezun	Türkçe Öğretmenliği	15	
Oldukları	Sınıf Öğretmenliği	7	30
Bölümler	Türk Dili ve Edebiyatı	8	

Verilerin Toplanması

Çalışmada Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin kullandıkları Türkçe Öğreniyorum setleriyle ilgili görüşlerini almak için görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sayesinde görüşülenlerin anlam dünyaları, duygu ve düşünceleri anlaşılabilir ve daha derin bilgi edinilir (Kuş, 2012). Görüşme formları hazırlanırken Türkçe eğitimi alanında uzman olan 2 öğretim üyesinden ve 1 okutmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda formlarda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son şekli verilen görüşme formları katılımcılara yazılı olarak uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından katılımcıların isimlerinin ve bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı kendilerine bildirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenler tarafından doldurulan görüşme formu üzerinde kodlama yapılarak veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi elde edilen verilerin daha derinlemesine işlenmesini gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada kodlama güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmıştır. Kodlama sonucunda oluşturulan ortak kodlar ile ilgili daha detaylı açıklamalar yapmak için örnek ifadeler yer verilmiştir.

Araştırmacıların yaptığı kodlama süreci karşılaştırılarak verilerin güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu hesaplama için Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik bu formül ,86 bulunmuştur. Uyum yüzdesinin ,70 veya daha üstü olması güvenilirlik için önemli görüldüğünden (Miles ve Huberman, 1994) analizin güvenilir olduğu düşünülmektedir. Bulgular, tablolar şeklinde sunulmuş ve kodlarla ilgili örnek katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitapları hakkında öğretmen görüşlerini inceleyen çalışmanın bulguları, kitapların içerik özellikleri, biçimsel özellikleri, kitaplarda

temel dil becerilerinin dağılımı, kitapların öğrenci seviyesine uygunluğu, kitaplardaki etkinliklerin uygulanma süresi ve kitaplarda aranan nitelikler olmak üzere ayrı başlıklar altında sıralanmıştır. Kullanılan kitapların içeriğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve buna ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. *Kitapların İçerik Özellikleri*

	<i>f</i>	<i>%</i>
İçeriğin her seviyeye uygun olmaması	9	25
Etkinliklerin yetersiz olması	5	14
İçeriğin basit olması	5	14
Görsellerin içeriği yansıtmaması	4	11
Türkçe öğretimi için uygun olması	3	8
Alfabe öğretimi için yetersiz olması	3	8
Türk kültürünü yansıtmaması	2	5,5
Diyalog metinlerinin yetersiz olması	2	5,5
Okuma metinlerinin yetersiz olması	1	3
Test mantığı ile hazırlanması	1	3
Günlük hayatla ilişkisinin zayıf olması	1	3
TOPLAM	36	100

Ders kitaplarının içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 2’de yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde *ders kitaplarının içeriğinin her öğrenci seviyesine uygun olmaması* görüşü katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından düşünülmektedir. Kitaplarda etkinliklerin yetersiz içeriğin ise basit olduğu öne çıkan diğer öğretmen görüşleri arasındadır. Öğretmenler her kademedeki öğrenci için aynı ve tek kitabın kullanıldığını bunun da öğretimde zorluklara sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre ders kitaplarındaki görseller içeriği yansıtmamaktadır. Söz konusu kitapların alfabe öğretimi için yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerle Türkçe öğretimi için uygun olduğunu düşünen öğretmen sayısının eşit olması Tablo 2’den çıkarılabilecek farklı bir durumdur. Kitapların Türk kültürünü yansıtmadığı ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi konusunda yetersiz olduğu görüşü az da olsa öğretmen görüşleri arasında yer bulmaktadır. Ders kitaplarının içeriğinin her seviye(yaş) için uygun olmadığını belirten öğretmenlerden birinin ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

K9: Kullandığım ders kitabı başlangıç noktasında uygun ama sonrasında çok kullanışlı değil çünkü çocukların Türkçe seviyeleri yok denecek kadar az ve boşluk doldurma eşleştirme tarzı etkinlikler var. Bunları çocuklara ifade edebilmek için biraz da olsa Türkçe konuşup anlamaları gerekiyor.

Kitaplardaki etkinliklerin yetersiz olduğunu ifade eden öğretmen görüşlerinden biri şöyledir:

K17: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğreniyorum setini kullanıyorum. Yaş grubunu da göz önünde bulundurarak A1 seviyesi için kitap içeriğini uygun ancak metin ve etkinlik açısından yetersiz buluyorum.

Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

İçeriğin öğrenciler için basit olduğunu belirten 5 öğretmenden 1'i görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

K11: Kitap içeriği basit düzeyde ele alınmış. Bizim Türkçe öğreteceğimiz Suriyeli çocukların seviyeleri göz önüne alınmamış.

Kullanılan kitapların biçimsel özelliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve buna ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Kitapların Biçimsel Özellikleri

	<i>f</i>	<i>%</i>
Biçim olarak güzel ve uygundur	10	28
Sade ve basit anlatımın kullanılması	6	17
Görseller açısından zengin olması	5	14
Baskı kalitesinin düşük olması	4	11
Görsellerin renklerinin cansızlığı	4	11
Yazım hatalarının olması	4	11
Renk ve boyutun uygun olması	2	5
Yazı boyutunun küçük olması	1	3
TOPLAM	36	100

Tablo 3 öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek amacıyla derslerde kullandıkları kitapların biçimsel özelliklerine dair görüşlerini göstermektedir. Tabloya göre öğretmenlerin çoğunluğu kitapların biçimsel olarak güzel ve uygun olduğunu ifade etmektedir. Kitaplarda anlatımın sade ve basit bir üslup kullanıldığı görüşünde olan öğretmenler ikinci sırada yer almaktadır. 5 öğretmen kitapların görseller açıdan zengin olduğunu düşünürken; 5 öğretmen baskı kalitesinin düşük, 4 öğretmen de görsellerdeki renklerin cansız ve mat olduğunu düşünmektedir. Görüş bildiren öğretmenler arasından 1 kişi de yazı boyutunun küçük olduğunu ifade etmiştir. Kitapların güzel ve uygun olduğunu belirten bir öğretmen görüşü şöyledir:

K3: Kitaplar biçimsel, renk ve boyut olarak uygun olarak hazırlanmıştır denilebilir. Kolay taşınabilir renkli ve eğlenceli çalışmaları bulunuyor.

Biçimsel özelliklerin uygun ve güzel olduğunu düşünen bazı öğretmenler kitaplarda yazım yanlışlarının bulunduğunu ve baskı kalitesinin iyileştirilebileceğini ifade etmektedirler. Bu şekilde düşünen 2 öğretmenin görüşleri şöyledir:

K18: Biçimsel özellikleri güzel ancak yazım hataları var.

K20: Biçim bağlamında kitaplar öğrenciyi sıkmayacak ve yormayacak boyutta. Baskı ve görsellik bağlamında daha kaliteli bir basım yapılabilir.

Kitaplarda kullanılan görsellerde kullanılan renk ve tonlamalarda sıkıntılar olduğunu ifade eden 4 öğretmenden 1'i görüşünü şu şekilde dile getirmektedir:

K15: Biçim olarak incelendiği zaman kitapta yer alan bazı resimleri, hayal dünyasını çocuklara daha yakın tutan bir sınıf öğretmeni olarak ben bile anlamakta zorluk çektim. Biz bu zorluğu yaşayıp bir an olsa bile bocalayarak çelişkiye düşüyorsak bir çocuktan daha iyi yapmasını nasıl bekleyebiliriz?

Kullanılan kitaplardaki temel dil becerilerinin dağılımına ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve buna ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Kitaplardaki Temel Dil Becerilerinin Dağılımı

	<i>f</i>	%
Dinleme/izleme yetersiz	13	30
Konuşma yetersiz	9	20
Yazma yeterli	9	20
Dağılım eşit ve uygun şekildedir	4	9
Okuma yetersiz	3	7
Yazma yetersiz	2	5
Okuma yeterli	3	7
Grammer ağırlıklı hazırlanmıştır	1	2
TOPLAM	44	100

Ders kitaplarında temel dil becerilerinin dağılımına ilişkin alınan görüşler tablo 4'te gösterilmiştir. Öğretmenlerin genellikle dinleme/izleme becerisinin yetersiz olduğu görüşünde oldukları ve tabloda ilk sırada yer aldıkları görülmektedir. Öğretmenler ayrıca dinleme/izleme becerisinin önemli bir beceri olmasına rağmen ihmal edildiği bunun da kitaplara yansıdığı ifade etmektedirler. Konuşma dil becerisine de gereği kadar yer verilmediğini düşünen 9 öğretmen bulunmaktadır. Yazma becerisini 9 öğretmen yeterli görürken 2 öğretmen bu konuda tam tersini düşünmekte yani yazma becerisinin kitaplarda yetersiz kaldığını düşünmektedir. Görüş bildiren 4 öğretmen dağılımın gerektiği kadar yapıp becerilerin eşit miktarda yer aldığını düşünmektedir. Kitapların gramer ağırlıklı hazırlandığını düşünen tek öğretmen görüşü de tabloda görülmektedir. Kitaplarda dinleme/izleme becerisinin yetersiz olduğunu düşünen bir öğretmenin görüşü şöyledir:

K21: Temel dil becerileri açısından okuma ve yazmaya uygun etkinlikler içermekte fakat dinleme açısından fazla bir etkisi yoktur.

Konuşma becerisine yeteri kadar yer verilmediğini düşünen 9 öğretmenden birinin görüşü şu şekildedir:

K19: Dil becerilerinin dağılımı noktasında da önemli eksiklikler var. Dinleme ve konuşma etkinliklerine yeteri kadar yer verilmemiştir. Kitabın içeriğini yazma etkinlikleri oluşturuyor. Diğer etkinlikler de yazma etkinliklerini destekler nitelikte.

Yazma dil becerisine yeteri kadar verildiğini düşünen 9 öğretmenden 1'inin görüşü şu şekildedir:

Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

K1: Genel olarak yazma dil becerisi ağırlıktadır. Bu şekilde düşünenlerin yanı sıra yazma ve okuma becerilerinin yetersiz olduğunu düşünen katılımcılar da mevcuttur.

Kitaplarda temel dil becerilerinin dağılımının eşit ve uygun olduğunu ifade eden bir öğretmenin görüşü ise şöyledir:

K24: Dağılımın gerektiği miktarda yapıldığını düşünüyorum.

Kullanılan kitapların öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve buna ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. *Kitapların Öğrenci Seviyesine Uygunluğu*

	<i>f</i>	<i>%</i>
Her (yaş) seviye için uygun değildir	17	59
Öğrenci seviyesine uygundur	4	14
İlkokullar için uygun değildir	3	10
İlkokullar için uygundur	3	10
Ortaokul ve lise için uygundur	2	7
TOPLAM	29	100

Tablo 5'te Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların öğrenci seviyesine ne derece uygun olduğuna dair görüşlere yer verilmiştir. 17 öğretmen söz konusu kitapların her seviyeye (yaşa) uygun olmadığı, kitapların ayırım yapmaksızın hazırlandığı görüşünü bildirmektedirler. Bu konuda görüş belirten diğer öğretmenlerin görüşleri derlendiğinde; 4'ü kitapların öğrenci seviyesine uygun olduğunu, 3'ü ilkokullar için uygun olmadığını belirtirken 3'ü ilkokullar için uygun olduğunu, 2'si ise ortaokul ve liseler için daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Değişik okul kademelerinde aynı kitapların kullanılması bazı öğrencilerin öğrenmede güçlük çekmesine bazı öğrencilerin ise derslerde sıkılmalarına sebep olduğu düşünülmektedir. Kitapların ilkokul seviyesine uygun olduğunu düşünen katılımcı sayısı ile uygun olmadığını düşünen katılımcı sayısının eşit olduğu görülmekte bu konuda öğretmenler arasında görüş ayrılığı olduğu dikkat çeken bir husustur. Bu görüşlerden farklı olarak az da olsa derslerde kullanılan ders kitaplarının ortaokul ve lise için uygun olduğunu ifade eden katılımcılar mevcuttur. Kitapların öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünen öğretmenlerden 3'ünün görüşü şu şekildedir:

K18: 2. sınıftan 12. sınıfa kadar bütün öğrenciler tek bir kitap kullanıyor. Pedagojik olarak düşünüldüğünde puntoların, resimlerin ve anlatılan konuların veya konuların anlatış biçiminin yaş seviyesine uygun olması gerektiğini düşünüyorum.

K11: Öğrenci seviyesi göz önüne alınmamış çünkü ilkokul, ortaokul, lise seviyesindeki öğrencilere aynı kitap verildiği için ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler sıkılmakta ve derse motive olamamaktadır.

K30: Bazı kitaplar çok basit düzeydeyken bazı kitaplar ise ağır bir düzeyde kalmaktadır.

Kitapların öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünen 4 öğretmenden 1'inin görüşü şöyledir:

K21: Kitaplar öğrenci seviyesine uygundur. İlkokul öğrencileri genelde ilk kez Türkçeye tanıştıkları için basit düzeyde oluşu öğrenciye görelilik ilkesine uygundur.

Öğretmenlerin derslerde kullandıkları kitapların öğrenci seviyesine uygunluğu ile ilgili diğer öğretmen görüşleri de şunlardır:

K7: Kitaplar daha basit düzeyde ele alınmalı ve konuları işleyiş zamanı biraz daha uzun olmalıydı.

K30: Bazı kitaplar çok basit düzeydeyken bazı kitaplar ise ağır bir düzeyde kalmaktadır.

Kullanılan kitaplardaki etkinliklerin uygulanma süresine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve buna ilişkin bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. *Kitaplardaki Etkinliklerin Uygulanma Süresi*

	<i>f</i>	<i>%</i>
Uygulama süresi yeterlidir	11	42
Uygulama süresi yeterli değildir	6	23
Etkinlikler kısa sürmektedir	3	11,5
Etkinlik sayısı artırılabilir	3	11,5
Bazı etkinlikler uzun bazı etkinlikler kısa sürüyor Etkinlikler fazla zaman alıyor	2	8
	1	4
TOPLAM	26	100

Tablo 6'da ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanma süreleri ile ilgili öğretmen görüşleri yer almaktadır. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulanma süresiyle ilgili görüş bildiren 6 öğretmen etkinliklerin uygulanma süresini yetersiz, 3 öğretmen etkinliklerin kısa olduğunu düşünmektedir. Etkinlik sayısının artırabileceği, etkinliklerin bazılarının kısa bazılarının ise uzun sürdüğü diğer görüşlerdendir. Ayrıca etkinliklerin fazla zaman almadığı yalnız 1 öğretmen tarafından düşünülmektedir. Etkinlik sürelerinin yeterli olduğunu, yetersiz olduğu durumlarda bazı öğretmenler ek sürelerle bunu telafi ettiklerini, sürenin çok problem olmadığını ifade eden öğretmen görüşlerinden 2'si şöyledir:

K27: Etkinliklerin uygulama süreleri yeterli çok fazla uzun sürmüyor.

K13: Zamanın yeterli olduğu kanaatindeyim. Çünkü her öğrenciye kazanımı uygulama zamanımız oluyor. Yeterli olmayınca ek sürelerle tamamlıyoruz. Sonuçta dil gelişimi tamamlanmış bireylerle de aynı ortamı paylaşan hazır bulunuşluğu tam öğrenciler de bulunmakta.

Sürenin yeterli olmasına rağmen etkinliklerin konunun anlaşılma noktasında yetersiz kaldığını, etkinliklerin çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmadığını ifade eden diğer bir katılımcı şu şekilde düşünmektedir:

Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

K2: Suriyeli mültecilere haftalık 15 saat Türkçe dersi anlatılmaktadır. Kitaptaki etkinlikler için süre yeterlidir. Ama kitaptaki etkinlikler konunun anlaşılması için yeterli değildir. Bütün etkinlikler kitaba ve yazıya dayanmaktadır. Bütün zekâ alanlarını kapsayan etkinlik örneklerinin kitapta yazılması daha faydalı olacaktır.

Etkinliklerin uygulanma süresinin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler etkinlik sürelerinin yetersiz olmasını kalabalık sınıflara, sınıflarda disiplinin sağlanamamasına ve sistemin tam olarak oturmamasına bağlamaktadırlar. Etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünen 2 öğretmen görüşü ise şöyledir:

K25: Etkinliklerin uygulama süresi çok kısa. Bu nedenle akılda kalıcı olmuyor.

Etkinlik sürelerinin yeterli ve yetersiz olduğunu düşünenlerin yanı sıra kimi katılımcılar sürenin etkinliğe göre değişebildiğini, bazı etkinlikler kısa sürede yapılırken bazılarının uzun sürede gerçekleştirildiğini belirtmektedirler.

Kitaplarda aranan niteliklere ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve buna ilişkin bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Kitaplarda Aranan Nitelikler

	<i>f</i>	%
Öğrenci seviyesine uygun olmasını	10	22
Dil becerilerinin dengeli dağılımda olmasını	7	16
Etkinliklerin fazla olmasını	5	11
Kültürümüze ait unsurlara yer verilmesini	4	9
Sade ve açık olmasını	3	7
Görsellerin profesyonel olmasını	3	7
Bol örnek verilmesini	3	7
Görsellerin fazla olmasını	2	4,4
Günlük hayattan izler taşımamasını	2	4,4
Baskı kalitesinin iyi olmasını	2	4,4
Grup ile yapılabilecek etkinliklere yer verilmesini	1	2
Farklı cümle yapılarına yer verilmesini	1	2
Yazım yanlışlarının olmamasını	1	2
Öğretmen kılavuz kitabı olmasını	1	2
TOPLAM	45	100

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan ders kitaplarının nasıl olması gerektiğine ilişkin alınan görüşler Tablo 7’de gösterilmiştir. 10 öğretmen kitapların öğrenci seviyesine uygun olmasını istediklerini söylemiş ve frekans sıklığı bakımından ilk sırada yer almışlardır. Kitabın içeriğine ilişkin görüşlere koşut olarak bu konuda da öğretmenlerin genellikle aynı görüşte olduklarını, Tablo 2’deki verilerle benzer özellikler gösterdiğini söylemek mümkündür. Tablodaki diğer görüşler derlendiğinde; 7 öğretmen kitaplarda temel dil becerilerinin dağılımının dengeli ve eşit olmasını, 5 öğretmen etkinlik sayılarının artırılmasını, 4 öğretmen kitaplarda Türk kültürüne ait unsurlara yer verilmesini istemektedir. Öğretmenler Türk kültürüne uygun olmayan yaşam şekillerinin, Türk

kültürüne ait olmayan unsurların metinler arasında yer aldığını ifade etmektedirler. Kitapların açık ve sade bir dille yazılması, görsellerin daha profesyonel hazırlanması, örnek sayılarının artırılması, baskı kalitesinin iyi olması, görsellerin profesyoneller tarafından hazırlanması ve sayılarının artırılması, kitapta yazım yanlışlarının olmaması ve kitaplarda farklı cümle yapılarına yer verilmesi kitaplarda olması arzu edilen diğer özellikler arasında yer almaktadır. Kitapların her seviye veya yaşa uygun olmasını isteyen bir öğretmen görüşü şöyledir:

K22: Canlı ve bol örneklerle donatılmış olması ve her seviye ve öğrenci sınıflarına göre ayrı ayrı hazırlanmış olmasını isterdim.

Dil becerilerinin dağılımının dengesiz olduğunu ifade eden öğretmenlerden birinin görüşü şöyledir:

K4: Kullanacağım kitap her açıdan öğretimi destekleyecek bir içeriğe sahip olmasını, temel dil becerilerinin önemine uygun bir içerikle hazırlanmış ve etkinliklerin öğrenci açısından öğrenmeyi sağlayacak yönde zengin bir içerikle hazırlanmış olmasını isterdim.

Kitapların sade ve açık şekilde hazırlanmasını, bol örnekler içermesini ve sık tekrar yapılmasını isteyen katılımcılardan biri düşüncesini şöyle ifade etmektedir:

K1: Sade, açık ve tekrara dayalı olması gerekir dil öğretiyoruz tekrar çok önemli her ünite sonunda eski ünite den tekrar bahsetmek gerekir diyerek açıklamaktadır.

Sonuç

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ders kitaplarına ilişkin bazı görüşler geliştirdikleri bilinmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin kullandıkları kitaplara yönelik geliştirdikleri görüşler altı başlık altında ele alınmıştır.

Ders kitaplarının içeriğine dair alınan görüşler çerçevesinde; ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı, her seviye, yaş veya kademedeki farklı öğrenciler için tek kitap kullanıldığı görülmektedir. Ders kitaplarının içeriğinin Türkçe öğretmek için uygun olduğunu düşünen 3 öğretmen dışında bütün öğretmenler, kitapların içeriğinin çeşitli açılardan yetersiz ve olumsuz olduğu yönünde görüş bildirmektedirler. Çelik ve Gülcü'nün (2016) ders kitaplarının içeriğine ilişkin görüşleri aldığı çalışmasında kitapların günlük hayatla ilişkisi, etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğu maddelerini hiçbir öğretmen yeterli bulmamış ve %100 geliştirilmeli şeklinde görüş belirtmişlerdir. Türk kültürünün daha fazla yansıtılması gerektiği görüşü Kılınc ve Yenen (2015) tarafından da dile getirilmiştir. Demir'e (2015) göre yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak ders kitaplarındaki metinlerin Türk kültürünün özelliklerini olumlu yönde ve en güzel biçimde yansıtılabilmelidir. Çalışmanın sonucunun daha önce yapılan çalışmalarla benzer özellikler gösterdiği görülmektedir.

Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Kitapların biçimsel özellikleri hakkında görüşleri alınan öğretmenler, kitapları biçimsel açıdan yeterli ve uygun bulmaktadırlar. Kitapların biçimsel özellikleri konusunda olumsuz görüş bildiren öğretmenler sebep olarak görsellerdeki renklerin cansız olmasını, yazım hatalarının bulunmasını, yazı boyutunun küçük olmasını göstermektedirler. Gün, Akkaya ve Kara'nın (2014) yapmış olduğu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılacak için seçilen kitaplarda görsel unsurların ve tasarımın uygunluğu aranan nitelikler arasında yer alması gerektiği ifade edilmiştir. Kılınç ve Yenen (2015) ise bazı kitaplardaki görsel içeriğin yetersiz kaldığı ve görsel içeriğin artırılması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki birçok kitapta biçimsel eksikliklerin olduğu söylenebilir.

Kitaplarda temel dil becerilerinin dağılımı konusunda dinleme/izleme dil becerisine gereği kadar yer verilmediği, söz konusu becerinin ihmal edildiği bunu konuşma becerisinin takip ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin temel dil becerileri arasında yeterli olarak gördüğü beceri yazmadır. Kitapların gramer ağırlıklı yazıldığını düşünen öğretmenler de vardır. Bazı öğretmenler ise dağılımın dengeli ve yeterli olduğu görüşünü ifade ettikleri dikkat çekmektedir. Kılınç ve Yenen (2015) dinleme etkinliklerinin interaktif CD'lerle güçlendirilmesi ve konuşmayı teşvik edici etkinliklerin artırılması gibi görüşlerin olduğunu belirtmişlerdir.

Ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygunluğuna dair görüşler içerisinde, söz konusu kitapların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı ağır basmaktadır. Aynı düşüncenin ders kitaplarının içeriğine dair görüşlerle koştut özellikler gösterdiği görülmektedir. Öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirten öğretmenlerin yanı sıra kitapların belli kademedeki öğrenciler için daha uygun olduğu fikrinde olan öğretmenler de mevcuttur. Bu yargı ders kitaplarının her seviyeye uygun olmadığını destekler mahiyettedir.

Kitaplarda yer alan etkinliklerin uygulanma sürelerine ilişkin görüşlerin alındığı başlık altında öğretmenlerin genellikle süreyi yeterli buldukları görülmektedir. Ders süresi içinde yetişmeyen etkinlikler ek sürelerle telafi edilmekte, bu da öğretmenlerce ciddi bir problem olarak görülmemektedir. Etkinliklerin sürelerini yeterli bulmayan öğretmenler bu durumu; sınıfların kalabalık olmasına, disiplin sorunlarına bağlamakta, diğer bir ifadeyle etkinliklerin kendisinden kaynaklanan bir sorun olmadığını ifade etmektedirler. Etkinliklerin zaman aldığını söyleyen bir görüş bulunmaktadır.

Son başlık altında öğretmenlerin ders kitaplarında olmasını istedikleri özelliklere ilişkin görüşler yer almaktadır. Daha önceki başlıklar altındaki görüşleriyle benzer olarak öğretmenler, kitapların öğrenci seviyesi göz önüne alınarak hazırlanması gerektiğini düşünmektedirler. Dil becerilerinin yeterli ve dengeli dağılması, kültürümüze ait motiflerin kitaplarda daha fazla yer alması,

etkinlik sayısının artırılması, görsel kalitesinin iyileştirilmesi ve kitapların günlük hayatla daha çok ilişkilendirilmesi, öğretmenler tarafından istenen diğer niteliklerdendir. Her bireyin olduğu gibi Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin de farklı deneyimlere ve farklı algılama düzeylerine sahip oldukları bilinmektedir. Özdemir'e (2013) göre öğrencilerin sahip oldukları bu bireysel farklılıkların, sınıf içinde ya da dışında kendilerine yöneltilen bilgi girdilerini algılama miktarları üzerinde önemli ölçüde etkisi olmaktadır. Bu açıdan yabancılara Türkçe öğretiminde sık kullanılan ders kitaplarının içeriğinin, öğrencilerin bireysel farklılıkları esas alınarak, her öğrencinin seviyesine uygun şekilde hazırlanması önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanmış oldukları ders kitaplarına yönelik genellikle olumsuz bir görüş içinde oldukları tespit edilmiştir. Ders kitaplarından etkin olarak yararlanmak, Türkçe öğretimini daha nitelikli yapmak belirlenen amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Yabancılara Türkçe öğretiminde en çok kullanılan materyallerden olan ders kitapları her açıdan sağlıklı ve nitelikli hazırlanarak öğrencilerin Türkçeyi daha iyi öğrenmelerine katkıda bulunulabilir. Bu sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Ders kitapları içerik bakımından tekrar gözden geçirilerek özellikle içerik öğrencilerin yaşlarına ve devam ettikleri okul kademesine göre tekrar hazırlanabilir.

- Dil öğretiminde temel dil becerilerini birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bu nedenle ders kitaplarında bütün temel becerilerin dengeli şekilde yer alması sağlanabilir.

- Kitabın kapak tasarımından yazı puntosuna ve biçim özelliklerine kadar bütün unsurlarına dikkat edilip bu hususta profesyonel destek alınabilir. Bu şekilde ders kitapları görsel unsurlar bakımından öğretimi destekleyici ve öğrencinin daha çok ilgisi çekebilecek hâle getirilebilir.

- Öğretmenler için kılavuz kitap hazırlanıp, öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimi verilebilir.

- Dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir. Ders kitaplarında ülkemizi doğru şekilde tanıtacak, Türkçe öğrenmelerini kolaylaştıracak kültürel motiflere, türkülere, şarkılara vb. gelenek ve göreneklere yer verilebilir.

- Bu çalışmada 30 öğretmenle çalışılmıştır. Büyük örneklemle çalışabilmesi için, araştırmacılar teşvik edilebilir.

Kaynaklar

Çalık, T. (2001). *Türkçe ders kitaplarının biçim ve tasarımı, konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu, Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çelik, Y. ve Gülcü, İ (2016). Yurtdışında kullanılan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı 2, s. 287 – 296*.

Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

- Demir, T. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal yetkinliği –ders kitapları-. *Dil Dergisi*, 166/1, 43-52.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2),1-8.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-48.
- Gün, M., Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9/6, p. 1-16.
<http://www.yee.org.tr/tr/turkceogretimsetleri>
- Kılınc, H. H. ve Yenen, E. T. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3/4, 429-441.
- Komisyon. (2009). *Öğretim yöntem ve teknikleri*. Ankara: İhtiyaç Yayınları.
- Kuş, E. (2012). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Özdemir, C. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri. *Turkish Studies*, 8/1, p. 2049-2056.
- Tosunoğlu, M., Arslan, M., Karakuş, . (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme*. Ankara: Anittepe.
- Yavuz Kırık, M. (2015). Interaction level of speaking activities in a coursebook series of teaching turkish as a foreign language. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), s.133-145
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



4. Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Öykülerin Metin Üst Yapı Unsurları Doğrultusunda Çözümülenmesi*

*Songül KÜRECI***

*Muhammet ÖZDEN****

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerin metin üst yapı unsurları doğrultusunda çözümlenmesidir. Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma, tipik durum örnekleme ve benzeşik örnekleme stratejileri kullanılarak belirlenen 15 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler ise öğrencilerin yazdıkları öykülerden elde edilmiştir. Verilerin analizinde nitel içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin figüran karakterlerin toplumsal tanıtımını yazmada, karakterlere isim vermede, mekân-karakter ve mekân-olay arasında bağlantı kurmada, mekân betimlemelerini yapmada, zaman-karakter arasında bağlantı kurmada sorun yaşadıkları bulunmuştur. Öte yandan katılımcıların karakterleri kullanabilme, mekânı etkili biçimde betimleme, zamanı etkili bir şekilde aktarabilme, giriş bölümünü başlatma, olay örgüsüne hâkim olma, başlatıcı olaya ayrıntılı yer verme, olayı bitirme ve anlatıcı tipini kullanma unsurlarını kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: metin, öykü, öykü unsurları, üst yapı, metin çözümlenme

The Analysis of 4th Grade Students' Stories in terms of Text Superstructure Elements

Abstract

The aim of this research is to analyze the stories that 4th grade students wrote in terms of text superstructure elements. In the research, basic qualitative research design was used. The study was conducted with the participation of 15 students who were chosen, using typical situation sampling strategy and homogeneous sampling strategy. The data were obtained from the stories students had written. For the data analysis process, qualitative content analysis was used. It was found that the students experienced problems in writing the social introduction of supporting characters, naming characters, establishing a relation between setting and character and also between setting and plot, describing settings, and establishing a relation between time and character. On the other hand, it was found that the participants successfully utilized using characters, describing the setting efficiently, expressing time efficiently, starting prologue, controlling the plot, presenting the initial event in a detailed way, ending the event, and using viewpoint.

Keywords: text, story, narrative factors, superstructure, text analysis

*4. Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Öykülerin Metnin Üst Yapı Unsurları Doğrultusunda Çözümülenmesi başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Öğretmen, 80. Yıl Özel İdare İlkokulu, Kütahya, skureci0601@hotmail.com

***Yardımcı Doçent Doktor, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kütahya, muhammetozden@gmail.com

Giriş

Metin yapısını oluşturma ve hazırlama süreci küçük yapı, büyük yapı ve üst yapı şeklinde adlandırılan (Coşkun ve Tiryaki, 2011; Günay, 2007; Temizkan ve Atasoy, 2014) tasarım süreçlerini işe koşmayı gerektirir. Bunlardan *küçük yapı* metinde yer alan cümleler arasındaki düzenlemeyi ele alır. Metnin küçük yapısında başlık, alt başlık, gönderim, değiştirme, önermeler, kavramlar, eksilti, bağlaç ve sözcüksel bağdaşıklık gibi öğeler yer almaktadır (Günay, 2007; Ülper, 2008). Cümlelerin birbiri ile olan bağlantısı, sözdizimsel kuralları, metinde yer alan bölümleri gösteren belirleyiciler, gönderimler, cümle yapıları ve anlatım özellikleri gibi metnin genel dil yapısını ortaya çıkaran motif ve temaların oluşturulması küçük yapı ile ilgilidir (Günay, 2007). *Büyük yapı* metnin tamamının genel anlamını, sözdizimsel dizgelerini ve diğer önemli bölümlerin ele alındığı yapıdır (Çoban ve Karadüz, 2015; Dilidüzgün, 2008). Büyük yapıda metnin uyumu önemlidir. Paragraf, fasikül ve cilt gibi ana bölümler veya tutarlılık kavramı büyük yapıda ele alınır (Çoban ve Karadüz, 2015; Temizkan ve Atasoy, 2014). *Üst yapı* ise tercih edilen metnin türü ile ilgili olup belli bir türün kendine özgü özelliklerini kapsar. Metindeki genel özelliklerin değerlendirildiği, okuyucunun metni anlamasını kolaylaştıran ve yazarın bilgileri aktardığı bölümdür (Çoban ve Karadüz, 2015; Temizkan ve Atasoy, 2014).

Üst yapı, bir metin türünde bulunması gereken özellikleri belirten bir kavramdır (Coşkun, 2005). Üst yapı bakımından metinler roman, şiir vb. türler olarak belirtilir. Bu metinler incelenirken bu türlerin genel özellikleri üst yapı ile değerlendirilir (Günay, 2007). Yazar, çalışacağı türü seçerken oluşturacağı metnin amacına ve hedef kitlesine dikkat eder. Yazar tarafından belirlenen tür, onun anlatmak istediğini nasıl ve hangi açıdan anlatacağı ile ilgilidir. Yani seçilen tür yazara bir çerçeve sunar. Bu çerçevenin kenarlarını ise yazarın seçtiği türün öğeleri oluşturur. Öykü türündeki metinler için de bu durum söz konusudur (Temizkan ve Atasoy, 2014).

Öykü gerçek ya da gerçeğe yakın olayları kısaca anlatan yazınsal türdür (Uzuner, 2007). Öykü, olan veya olacak kanısı veren olayları hayalde tasarlayarak okuyanı heyecanlandırmak, onda zevk uyandırmak amacıyla insan yaşamından değişik kesitler sunan, bunu yer ve zamana bağlayarak yapan kısa yazı türü (Ünal, 2006) olarak tanımlanabilir. Literatürde öykülerin belirli bir şematik yapıya dayandığı görülmektedir. Bu yapı öykü haritası olarak adlandırılmaktadır (Çoban ve Tabak, 2011; Temizkan ve Atasoy, 2014). Öykü haritası *mekân (yer), ana ve yardımcı karakterler, başlatıcı olay, ortaya konan problem, problemi çözme süreci, ana fikir (tema), tepki, yazarın bakış açısı (anlatıcı tipi)* (Gökçe ve Sis, 2011; Akyol, 1999) elementlerinden oluşmaktadır. Bu elementler okuyucunun metni daha iyi anlamasını ve hatırlamasını sağlamaktadır.

Öyküler genel olarak giriş (serim), gelişme (düğüm) ve sonuç (çözüm) şeklinde üç bölümden oluşur (Akyol, 1999, 2011; Kızılkuş, 2009; Özbay, 2009; Temizkan ve Atasoy, 2014). Giriş bölümünde

zaman belirlenir ve mekân ile karakterler tanımlanır. Bu bölümde öyküde ele alınacak olayın çerçevesi belirlenir ve okuyucu öyküye güdülenir. Gelişme bölümü öykünün en uzun bölümüdür. Karakter hakkında ayrıntılı bilgiler verilerek okuyucuya tanıtılır. Bu bölümde, öyküyü başlatan bir olay ortaya konur ve olayın çözümü aşamasında ana karakteri engelleyen durumlar gelişir, karakterin yaşantısındaki değişiklikler artar. Bu bölümde olaylar gelişir ve düğümler oluşur. Sonuç bölümünde ise öyküde ele alınan tüm olaylar bir sonuca bağlanarak karakterlerin çözümle yüzleşmesi sağlanır. Okuyucunun merakı giderilerek öykü sona erer (Akyol, 1999; Kızılkıuş, 2009; Temizkan ve Atasoy, 2014). Öyküdeki giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin birbirleri ile arasında tutarlılık olmalıdır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

Öykülerde ana karakter, yardımcı ve figüran karakterler yer almaktadır (Kaya, 2016; Ünal, 2006). Öykülerde var olan sorunların ortaya çıkmasında ve çözümünde en önemli görev ana karaktere düşmektedir. Ana karakter okuyucuyu etkilemesi, öykünün içine çekecek olması ve olayın merkezinde yer almasından dolayı öykünün en önemli ögesidir (Kaya, 2016). Bunun dışında öykülerde ana karakterle beraber yardımcı ve figüran karakterler de yer alır. Yardımcı ve figüran karakterler sürekli sorun çıkartmaktan öteye geçmeyen kişilerdir. Bu karakterler ana karakter kadar öyküde etkin görev üstlenmezler (Erden, 2002; Kaya, 2016). Öykülerdeki karakter tanımları fiziksel, ruhsal ve toplumsal tanım olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır. Fiziksel tanım kişilerin biyolojik (boyu, göz ve ten rengi, vücut yapısı vb.) ve giyim kuşam gibi özelliklerinin anlatılmasını içerir. Ruhsal tanım kişilerin içinde buldukları ruh hallerinin, üzüntü ve sevinçlerinin, duygularının, düşüncelerinin, hayallerinin, beklentilerinin ve iç çatışmalarının anlatılmasını gerektirir. Toplumsal tanım ise kişilerin mesleklerini, eğitim durumlarını, aile yapısını, doğdukları ve yaşadıkları yerleri anlatan özelliklerdir (Temizkan ve Atasoy, 2014).

Öykülerde karakterler gibi mekân ögesinin de önemli bir yeri vardır. Olayların gerçekleştiği çevreye mekân denir (Ünal, 2006). Mekân, somut ve soyut mekânlar olarak iki gruba ayrılır. Somut mekânlar, açık ve kapalı mekân olarak gruplandırılır. Açık mekânlar, dört duvar arasında yer almayan (sokak, mahalle vb.) mekânlar olarak belirtilirken kapalı mekânlar ev ve oda gibi sınırlandırılmış alanlardır. Soyut mekânlar fantastik, ütopyik, metafizik ve duygusal mekânlar olarak gruplandırılır. Öykülerde mekân ögesi ne kadar iyi tanıtılırsa, karakterlerin ve öykünün anlatımı da o kadar doğal ve akıcı olur (Kantemir, 1997).

Öyküyü oluşturan öğelerden biri de zamandır. Öyküde zaman, olayların veya durumun gerçekleştiği dönem anlamına gelmektedir (Kaya, 2016). Başlangıcı ve sonu olmayan bu kavram birtakım gruplara ayrılarak sınırlandırılabilir. Bu sınırlandırma olayların yaşanmış zamanı, yaşanan zamanı ve yaşanacak zamanı şeklinde belirtilebilir. Bu zamanlamalar dün, bugün ve yarın gibi bazı sözcüklerle ifade edilebilir. Çünkü dün, geçmiş; bugün, şimdi; yarın ise geleceği belirtir. Kısacası işin

veya oluşun gerçekleşme anı geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zaman terimleri ile anlatılır (Üstünova, 2005). Öykünün zaman öğelerini incelerken durum veya olayın hangi zaman diliminde oluştuğuna dikkat etmek gerekir (Karabulut, 2013). Kaya (2016) öykülerde olayın geçtiği zaman diliminin mutlaka belirtilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Çünkü zaman ögesi öykünün anlaşılması, öyküye zenginlik katması ve öyküdeki olayları daha ilgi çekici hale getirmesi bakımından oldukça önemlidir.

Öykünün önemli öğelerinden olan olay örgüsü; metinde işlenen olayların aralarındaki belirli ilişkilere göre düzenlenmesidir (Temizkan ve Atasoy, 2014). Olay örgüsü eser içinde başlama şekilleri, başlama noktası ve sona erme şekillerine göre incelenir. Öykünün akışını belirleyen, içerisinde çeşitli aksiyonları barındıran ve okuyucunun bilinçaltını etkileyen olay örgüsüdür (Pamir, 2012). Öyküyü oluşturan diğer bir öğe de başlatıcı olaydır. Başlatıcı olay, öyküde problemin başlamasına neden olur ve hareketliliğin meydana gelmesini sağlar. Öyküdeki olaylar dizisini başlatır. Öykülerde başlatıcı olay, fiziksel (açlık, acı veya hastalık) bir sebebe dayanan içsel olay ya da davranıştır (Gökçe ve Sis, 2011; Kaya, 2016). Kısacası bir öyküdeki başlatıcı olayın temel görevi, öyküde var olan bir soruna açıklık getirmektir (Gökçe ve Sis, 2011).

Öykünün vazgeçilmez bir parçası da olayları okuyucuya aktaran kişi olan anlatıcıdır. Öykü yazarları, öykülerini sunarken bazı yöntemler kullanırlar. Bu yöntemlerden biri de bakış açıdır (Sözen, 2008). Bu bağlamda anlatıcı, öyküdeki olayları *hâkim*, *kahraman* ve *gözlemci (müşahit)* olmak üzere üç farklı bakış açısına göre aktarır (Sözen, 2008; Tekin, 2001; Türkan, 2011; Ünal, 2006). Bu anlatıcı tiplerinden biri olan hâkim bakış açısı, geçmişte yaşanmış ve gelecekte yaşanacak olan her şeyi bilen, gören, duyan ve sezendir. Karakterlerin gizli kalan duygu ve düşüncelerini üçüncü tekil kişi ağzıyla dışa aktarır (Tekin, 2001). Bir diğer anlatıcı türü ise kahraman bakış açıdır. Bu anlatıcı türü, öykünün olay örgüsündeki kahramanlarından biridir. Kişinin başından geçen olayı merkeze kendisini alarak "*ben*" diliyle anlattığı bakış açıdır (Türkan, 2011; Ünal, 2006). Gözlemci bakış açısında anlatıcı olayları gözlemek için vardır. Gördüklerini ve gözlemlediklerini anlatan anlatıcıdır. Anlatılanları okuyucunun anlaması için çalışır. Gözlemci anlatıcı, birinci tekil kişi ağzıyla aktarabildiği gibi üçüncü tekil kişi ağzıyla da gözlemlerini aktarabilir (Tekin, 2001).

Alanyazında, Türkçe ders kitaplarının (Çoban ve Tabak, 2011; Güven, 2014; Güven, Halat ve Bal, 2014; Temizkan, 2016; Temizkan ve Atasoy, 2014), tanınmış yazarlara ait edebî eserlerin (Ertuş, 2014; Gökçe ve Sis, 2011), yazılı metinlerin (Ülper, 2008; Kılıç, 2012; Yaylacık, 2014; Yılmaz, 2008) ya da ortaokul öğrencilerinin yazdıkları öykülerin (İpek Eğilmez ve Berber, 2017) üst yapı özelliklerini inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Ancak ilkökul öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinlerdeki üst yapı özelliklerini inceleyen araştırmaların (bkz. Yasul, 2014) sayısı sınırlıdır. Öte yandan yazma becerisinin geliştirilmesinde öykü edici anlatım önemlidir. Yazma, temel dil becerilerinden anlatma

boyutunu oluşturan öğelerden biridir ve kazanılması zor bir beceri olarak düşünülmektedir (Cavkaytar, 2009; Coşkun, 2005; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda [TDÖP] (MEB, 2009) ilkokul dördüncü sınıf yazma kazanımları arasında anlamlı ve kurallı cümlelerle bilgilendirici ve öykü edici metin yazma becerisi bulunmaktadır. Bu kazanıma bağlı olarak belirlediği konu etrafında bir taslak oluşturma, oluşturduğu taslakta giriş, gelişme ve sonuç/serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer verme, paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanma, herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazma, anlatımı zenginleştirmek için benzetme, kişileştirme, örnek gösterme gibi yöntemlerden yararlanma, metne uygun bir başlık belirleme becerilerinin kazandırılması şeklinde alt kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2009). Ancak yukarıda da belirtildiği gibi ilkokul öğrencilerinin yazma becerisine dönük ürünlerini üst yapı bakımından inceleyen araştırmalar sınırlıdır. Ayrıca alanyazında öyküleyici metinlerdeki üst yapı özelliklerini inceleyen ve ulaşılabilen çalışmalardan biri hariç (bkz. İpek Eğilmez ve Berber, 2017) çoğunlukla nicel yaklaşımı kullanırken bu çalışma nitel ve yorumlayıcı bir yaklaşımla yapılmıştır. Bu çalışmanın alanyazındaki belirtilen bu eksiklikleri giderme bakımından önemli olduğu söylenebilir. Bu çerçevede araştırmacının amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerin metin üst yapı unsurları doğrultusunda çözümlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin yazdıkları öykülerde karakterlerin işlev ve tanıtım özellikleri nelerdir?
- Öğrencilerin yazdıkları öykülerde kullandıkları mekân ögesinin özellikleri nelerdir?
- Öğrencilerin yazdıkları öykülerde zaman ögesinin özellikleri nelerdir?
- Öğrencilerin yazdıkları öykülerde giriş bölümü hangi şekilde yapılmıştır?
- Öğrencilerin yazdıkları öykülerde olay örgüsü başlatma noktaları nelerdir?
- Öğrencilerin yazdıkları öykülerde gelişme bölümüne başlama şekilleri nelerdir?
- Öğrencilerin yazdıkları öykülerde sonuç bölümüne başlama şekilleri nelerdir?
- Öğrencilerin yazdıkları öykülerde kullanılan anlatıcı tipleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleri metin üst yapı unsurları doğrultusunda çözümlenmeyi amaçlayan bu araştırmada temel nitel araştırma deseni (Merriam, 1998, 2009) kullanılmıştır. Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde en çok kullanılan desen, temel nitel araştırma desenidir. Bu desen yorumlayıcı bir yaklaşımla nitel araştırma yapılmasını sağlar (Merriam, 2009). Araştırmada temel nitel araştırma deseni, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin görsellerden hareketle öykü metni oluşturmaları ve bu öykülerin üst yapılarının temel düzeyde incelenmesi amacıyla kullanılmıştır. Öte yandan kullanılan desen, elde edilen verilerin nitel bir yaklaşımla değerlendirilmesini sağlamıştır.

Araştırma Ortamı ve Katılımcılar

Araştırmanın uygulaması, 2014-2015 öğretim yılında İç Batı Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma yapılacak okulun seçilmesinde tipik durum örnekleme (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013) kullanılmıştır. Tipik durumlar kimin ve neyin tipik olduğuna karar verecek seviyede bulunan program çalışanları ya da daha bilgili olan kaynak kişilerin yardımıyla seçilmektedir (Patton, 2014). Bu kapsamda bu araştırma için kaynak kişi rolünü üstlenmiş olan okul yöneticileri ve araştırma yapılan sınıfların öğretmenleri, okulu orta sosyo-ekonomik düzeyde bir okul olarak değerlendirmektedirler. Bir diğer ifadeyle tipikliği orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir okul olma durumu oluşturmuştur. Araştırmada tipik durum örnekleme, ilkokul düzeyinde ortalama bir durumu alarak, bu ortalama durumda (okulda) öğrenim gören öğrencilerin yazdıkları öykü metinlerinin üst yapı özellikleri hakkında diğer paydaşları bilgilendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını bu okulda öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin toplanma sürecinde araştırmanın amaç ve kapsamına bağlı olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Benzeşik örnekleme stratejisi tanımlanmış belirli özelliklere sahip bireylerin seçilerek çalışmaya katılması (Ekiz, 2009), diğer bir ifadeyle belirli bir olguyu ayrıntılı bir biçimde resmedebilmek amacıyla aynı alt kültürde yer alan ya da ortak özelliklere sahip küçük gruplarla çalışılması olarak açıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Böylece belirli bir bağlamdaki sosyal süreçler ayrıntılarıyla ele alınabilmektedir (Ritchie, Lewis ve Elam, 2003). Belirlenen örnekleme stratejisine bağlı olarak benzeşiklik alanı katılımcıların ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim görmesi olarak belirlenmiştir. Çünkü 2015 TDÖP'da anlamlı ve kurallı cümlelerle bilgilendirici ve öykü edici bir metin yazabilmesini amaçlayan kazanım sadece bu sınıf seviyesinde yer almaktadır.

Araştırmaya 9'u kız, 6'sı erkek olmak üzere 15 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların Türkçe dersi yıl sonu başarı puanı en az 52,9166 en fazla ise 98,0833'dür. Katılımcıların belirlenmesinde Türkçe dersi akademik başarı düzeylerinin birbirinden farklı olmasının yanı sıra yazma becerisi, kitap okuma, ders içi etkinliklere katılım gibi özellikleri de dikkate alınmıştır. Katılımcıların yarıdan fazlasının hem annesi hem babası farklı meslek gruplarında çalışmaktadır. Bu kapsamda büyük bir çoğunluğu devlet memuru olarak görev yapmakta ve ortalama aylık 5.000 TL gelire sahiptirler.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin yazdıkları öykü metinlerinden elde edilmiştir. Öğrencilerin yazmalarını sağlamak için öykü yazma formu geliştirilmiştir. İlgili form, 2014-2015 eğitim öğretim yılında MEB tarafından dağıtılan Türkçe ders kitapları incelenerek oluşturulmuştur. Bu kapsamda, MEB tarafından ilkokul dördüncü sınıfa yönelik hazırlanmış Türkçe ders

kitapları taranmış, araştırmanın yapıldığı şehirde okutulmayan ancak İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan devlet okullarında okutulmakta olan 4. sınıflar Türkçe ders kitabında yer alan *Konuşan Eşyalar* ve *Dedemden Öğrendiklerim* isimli metinlerin resimleri öğrencilerin öykü yazma süreçlerinde kullanılmıştır. Söz konusu görseller öğrencilerin yaşamları ile yakından ilişkili ve ilgi çekici olduğu için seçilmiştir. Bu aşamadan sonra, ilgili metinler ve metinlerin başlıkları silinerek, öykülerini yazmak üzere katılımcılara verilmiştir. Araştırmanın uygulaması 2014-2015 eğitim öğretim yılının Kasım ve Aralık aylarında yapılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerden verilen görsellere bakarak başlık ve öykü oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin düşüncelerini bir araştırma içinde yer alma kaygısına kapılmadan ifade edebilmeleri için araştırmanın öğrencilerin aşına oldukları olağan eğitim sürecinin içinde gerçekleştirilmesinin daha uygun olacağı düşünülmüş ve öykülerin Türkçe dersinde yazılması sağlanmıştır. Katılımcılar öykülerini iki ders saatinde yazmışlardır. Öğrenciler, öyküleri yazarken sınıf öğretmenleri ve birinci araştırmacı sınıf ortamında bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel içerik analizi (Elo ve Kyngäs, 2008; Vaismoradi, Turunen ve Bondas, 2013) tekniği işe koşulmuştur. Nitel içerik analizi, yazılı metinlerin içeriğinin kod belirleme ve tema ya da örüntü oluşturma yoluyla sistemli bir biçimde sınıflandırılarak yorumlanması işlemi olarak tanımlanabilir (Hsieh ve Shannon, 2005). Bu bağlamda araştırma verilerinin analizinde izlenen süreç şöyledir: (1) Kodlama çerçevesi oluşturulması, (2) İlk kodlamanın yapılması, (3) Kodlama çerçevesinin yeniden düzenlenmesi, (4) Temel analizin yapılması, (5) Kodlama güvenilirliği ve (6) Bulguların yazılması ve yorumlanması.

Araştırmacı içerik analizinde, alanyazında var olan bir kodlama sistemini kullanabilir ya da alanyazında bir kodlama sistemi yoksa kendisi bir kodlama sistemi geliştirebilir. Araştırmacı var olan bir kodlama sistemine olası kodları ekleyerek ihtiyaç duyduğu verileri elde edebilir (Smith, 2000). Bu kapsamda veri analizi sürecinin ilk aşamasında verileri kodlamak ve analiz etmek için Temizkan ve Atasoy'un (2014) araştırmasında kullandığı kodlama örneği incelenmiş ve bu araştırmacıların kullandıkları kodlardan yararlanılarak bir kodlama çerçevesi oluşturulmuştur. Bu kodlama çerçevesine bağlı olarak araştırmacılar ilk kodlamayı yapmıştır. İlk kodlama sırasında var olan kodlama çerçevesinin araştırmaya hizmet etmediği görülmüş ve araştırmacılar kodlama çerçevesinde kimi değişiklikler yapmışlardır. Örneğin Temizkan ve Atasoy'un (2014) karakterlerin tanıtımına ilişkin kodlama çerçevesinde var olan hasım karakter ve yönlendirici karakter kodları bu araştırmada kullanılmamıştır. Yine ilgili araştırmada kısmen olarak kodlanan kimi veri özellikleri bu araştırmada kullanılmamıştır. Kodlama çerçevesinde yapılan değişikliklerden sonra analiz sürecine araştırmacılar tarafından devam edilmiştir. Veriler kodlandıktan sonra kodlama güvenilirliğine ilişkin sayısal bir hesaplama yapılmamıştır. Ancak araştırmacılar bir toplantı yaparak kodlar ve kodlara bağlı verilerin uyumunu tartışmışlardır.

Örneğin birinci araştırmacı “Çok oyun oynuyorlar ve gülüyorlar ve sonra gittiler ve yağmur bitti.” kodunu mutlu sonla bitirme kodu ile kodlamıştır. Ancak ilgili verinin söz konusu özelliği yansıtmadığı ikinci araştırmacı tarafından belirtilmiş ve cümledeki belirsizliğe dikkat çekilerek söz konusu verinin *sonucun ne türde olduğu belli değil* kodu ile yeniden etiketlenmesi kararlaştırılmıştır. Bütün kodlar benzer şekilde tartışıldıktan sonra bulguların yazılması ve yorumlanması aşamasına geçilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, öğrencilerin yazdıkları öykü metinlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular *karakter, mekân, zaman, öyküye giriş, olay örgüsünü başlatma noktası, giriş bölümüne başlama biçimleri, sonuç bölümüne başlama biçimleri ve öykülerdeki anlatıcı tipleri* temaları altında sunulmuştur.

Karakter

Karakter temasında öğrencilerin yazdıkları öykülerdeki karakterler işlev ve tanıtım özellikleri bakımından ele alınmıştır. İşlevleri bakımından ana karakter, figüran karakter ve yardımcı karakter; tanıtımları bakımından ise karakterlerin fiziksel, ruhsal ve toplumsal tanıtım özellikleri incelenmiştir.

Öğrencilerin oluşturduğu öykü metinlerinin tamamında ana karaktere yer verilmiştir. Bu bağlamda 18 öykü metninde ana karaktere isim verilirken 12’sinde ise ana karaktere herhangi bir isim verilmemiştir. Öykülerdeki ana karakterlerin isimleri; Emre, Ali, Kemal, Kaan, Deniz, Burak, Enes, Osman, Ali, Feyza, Betül, Ela, Zeynep, Zeynep, Leyla, Osman, Sude ve Ali olarak kullanılmıştır. 8 katılımcı, oluşturdukları öykü metinlerinde ana karakter olarak kendilerini belirlemiş ve ben dili ile öykülerini yazmışlardır. İki katılımcı ise birinci öykülerinde ana karaktere herhangi bir isim vermeden çocuk olarak ifade etmişlerdir. Yine katılımcılardan biri öyküsünde ana karakteri kız olarak ifade etmiş; bir diğeri ise yazdığı her iki öyküde de ana karaktere herhangi bir isim vermemiştir. Bu öykü metinlerinden 1’inde ana karakterin fiziksel tanıtımına yer verilirken diğerlerinde yer verilmemiştir. Karakterin fiziksel tanıtımına yer veren Defne “Benim adım Zeynep. Kumral saçlı siyah gözlü bir kızım.” ifadeleri ile ana karakterin saç ve göz rengi ile cinsiyet tanıtımını yapmıştır. Katılımcıların oluşturduğu öykü metinlerinin 20’sinde ana karakterin ruhsal tanıtımı yapılmıştır. Örneğin İlter oluşturduğu öyküde ana karakterin ruhsal tanıtımını “Dışarıda oynayan çocukları görüyordum. Üzülüyordum.” cümleleriyle yapmıştır. Bilge ise birinci öyküsünde ana karakter olan Kemal’in ruhsal tanıtımını yaparken yaşadığı olaylar sonucu şaşkın aynı zamanda mutlu bir kimliğe sahip olduğunu belirtmiştir. “... eşyaları görünce şaşırılmış ve mutlu olmuştu” biçimindeki anlatım buna örnek olarak gösterilebilir. Katılımcıların yazdıkları öykülerin 12’sinde ise toplumsal tanıtımına yer verilmiştir. Öykülerin 11’inde toplumsal tanıtım öğrenci olarak, birinde ise baba olarak yapılmıştır. 18 öyküde ise toplumsal tanıtımına yer verilmemiştir. Nidanın birinci öyküsünde ana karakterin öğrenci olduğu, “Sonra birden okul için

aldığımız çantam, kitaplarım, kalemim, formam, ayakkabılarım canlanıverdi.” cümlelerinden anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Binnur de ana karakterin toplumsal tanıtımını öğrenci olarak yapmıştır. Bu yargıya *“Birden odaya okul çantam, kitaplarım, defterlerim hepsi yanına geldi. Öğretmenin verdiği ödevi düşündü. Sağlıkla ilgili bir kompozisyon yazılacaktı.”* cümleleri kanıt olarak gösterilebilir.

Katılımcıların tamamı yazdıkları öykü metinlerinde figüran karaktere yer vermiştir. Bunların 2’sinde figüran karakterlere isim verilirken diğerlerinde yer verilmemiştir. Ayrıca katılımcıların yazdıkları öykülerin 7’sinde anne, 1’inde arkadaş, 1’inde kuzen, 1’inde doktor, 1’inde babasının arkadaşı resimlerde yer almamasına rağmen figüran karakter olarak kullanmıştır. İlder, Nida, Ömer, Neslihan Ayşe ile Bilge anne karakterini öykülerinde figüran karakter olarak belirlemiştir. Bununla birlikte, Bilge baba ve arkadaş, Ceyda kuzen, Defne babasının arkadaşı ve doktor karakterlerini öykülerinde figüran karakter olarak belirlemiştir. Öte yandan Bilge, öyküsünde figüran karakterlere *“Murat, Ayşe, Gizem”*, Emine ise *“Kayra”* ismini vermiştir. Yine bu öykülerde figüran karakterlerin hiçbirinin fiziksel ve toplumsal tanıtımına yer verilmemiştir. Diğer yandan sadece 4 öyküde figüran karakterlerin ruhsal tanıtımı yapılmıştır.

Katılımcıların oluşturdukları öykü metinlerinin tamamında yardımcı karaktere yer verilmiş ancak sadece 5’inde yardımcı karaktere isim verilmiştir. Oluşturulan metinlerin 2’sinde yardımcı karakterin fiziksel tanıtımına, 6’sında ruhsal tanıtımına, 3’ünde ise toplumsal tanıtımına yer verilmiştir. Katılımcıların oluşturduğu ilk 15 öykü metinde yardımcı karakterlere su damlası ve eşyalar, ikinci 15 öykü metninde de baba, dede, amca, öğretmen ve doktor cins isimlerini vermiştir. Yardımcı karakterleri İlder, Nida, Ömer, Defne, Binnur, Ahmet, Zeynep ve Kerem baba; Ayşe, Kazım, Neslihan ve Emine dede; Bilge ve Burak ise amca olarak belirlemiştir. Binnur ise resimde olmamasına rağmen öğretmen ve doktor figürlerini yardımcı karakter olarak belirlemiştir. Bununla birlikte oluşturulan 28 öykü metninde yardımcı karakterlerin fiziksel tanıtımı yapılmazken sadece Defne ve Zeynep’in öykülerinde fiziksel tanıtım renk ve cinsiyet belirtilerek kullanılmıştır. Defne’nin öyküsündeki *“...kadın bir kitabı elini öper.”* ve Zeynep’in öyküsündeki *“Odada hemen gömlek, pembe kitap, mavi kitap, okul çantası ve çizme hemen oldukları yerden ayrılıp konuşmaya başlamışlar.”* cümleleri buna örnek olarak verilebilir. Öykülerde yardımcı karakterlerin toplumsal tanıtımlarının da göz ardı edildiği görülmüştür. Bu bağlamda sadece 3 öyküde yardımcı karakterlerin toplumsal tanıtımı yapılmıştır. Örneğin Binnur, öyküsünde yardımcı karakterin toplumsal tanıtımı doktor ve öğretmen, Defne ise doktor olarak yapmıştır. Binnur’un öyküsündeki *“Doktor ona: Kulağına mikrop girmiş, dedi.”* ve Defne’nin öyküsündeki *“Doktor amca bana kulağıma mikropların girdiğini söyledi.”* cümleleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Mekân

Mekân temasında katılımcıların yazdıkları öykü metinleri mekân ögesi içerip içermediklerine, olayın yaşandığı mekân sayısına, mekân-olay ve mekân-karakter arasındaki bağlantılara ve mekânın ayrıntılı bir biçimde tasvir edilme durumuna göre incelenmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları 30 öykü metninin 1'inde mekân ögesine yer verilmezken diğerlerinde yer verilmiştir. Bu bağlamda öykülerdeki olayların 28 tanesi iç ve dış mekânda geçerken sadece Ayşe'nin öykü metinlerinde olay iç mekânda geçmektedir. Ayşe, her iki öyküsünde mekân ögesini ev olarak kullanmıştır. *"Bir gün Ali uykusunda arkadaşları ile oynuyor. Ali ise onlara pencereden bakıyordu."* ve *"Bir gün camdan bakarken ağacın dalında duran muhabbet kuşu gördüm."* cümleleri buna örnek olarak gösterilebilir. Ayşe, birinci öyküsünde olayın iç mekânda geçmesinin sebebini *"...ama hasta olduğu için çıkamazdı..."* cümlesi ile belirtmektedir. İkinci öyküsünde ise olayın iç mekânda geçmesinin sebebini kış mevsimine bağlamış ve *"...ama insanlar kendilerinin de zorlandığı kış mevsiminde zavallı kuşu dışarı salmışlar."* cümlesi ile bu durumu örneklendirmiştir.

Öykü metinlerinden 14 tanesinde mekânla olay arasında bağlantı kurulmuştur. Bu duruma Nida'nın birinci öyküsündeki *"Sandalyeye oturdum. Bir de baktım ki camda iki su damlacığı konuşuyorlar. Çok şaşırımdım. Siz de nesisiniz?"* ifadeleri örnek olarak gösterilebilir. 16 öykü metninde ise mekânla olay arasında bağlantı kurulmamıştır. Öte yandan öykü metinlerinin 10'unda mekân tasviri yapılırken 20'sinde mekân tasviri yapılmamıştır. Mekân tasvirine Kerem'in ikinci öyküsündeki *"Ben camdan bakıyordum. Evimizin önünde bir ağaç vardı. Ağacın dalına bir kuş kondu bana bakıyordu."* cümleleri örnek olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin yazdıkları öykülerinin 10'unda mekânla karakter arasında ilişki kurulmuşken 20'sinde mekânla karakter bağlantısı kurulmamıştır. Bu duruma Bilge'nin *"Annem beni akşam yemeğine çağırıyormuş ama kar yağışına öyle dalmışım ki duymamışım. Ailece akşam yemeği yedik. Sonra ben amcam ile sohbet ettim."*, *"Annem ve babam yanıma geldiklerinde Betül dersini ne zaman yapacaksın diye soru sordular. Ben hemen odama gittim."* ve *"Elimi yüzümü yıkamaya gittiğimde valiz görmüştüm. Sanırım amcam Mersin'e geri dönüyordu."* cümleleri örnek olarak gösterilebilir.

Zaman

Zaman temasında katılımcıların yazdıkları öykülerin zaman ögesi içerip içermediği, zamanın bir yerde mi yoksa birden fazla yerde mi belirtildiği, zaman-olay, zaman-karakter arasındaki bağlantılar incelenmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları öykü metinlerinin 25'inde zaman ögesine yer verilirken 5'inde zaman ögesine yer verilmemiştir. Zamanın belirtildiği öykü metinlerinin 7'sinde zaman birden fazla yerde belirtilirken 18'inde tek bir yerde belirtilmiştir. Öte yandan öykü metninin 18'inde bilinen geçmiş

zaman, 2'sinde bileşik zaman, 7'sinde öğrenilen geçmiş zaman, 2'sinde geniş zaman, 1'inde de şimdiki zaman kipleri kullanılmıştır. Örneğin Ayşe birinci öyküsünde, ana karakter olan Ali'nin rüyasında gördüklerini anlattığı metnin bazı bölümlerinde *"bakıyordu."*, *"seyrediyordu."*, *"konuşuyorlardı."* fiillerini bileşik zamanla kullanmıştır. Diğer yandan ben diliyle yazılan ikinci öyküde bilinen geçmiş zamanı kullanmıştır. *"Onun için çok acıdım."*, *"Bu konuyu dedemle görüştüm."* gibi fiillerin öyküde kullanılması bu duruma örnek olarak verilebilir. Bir diğer örnekte ise Nida, ikinci öyküsünü ben diliyle yazmış ve giriş bölümünde *"yapar."* ve *"yaşar."* gibi fiillerde geniş zaman kipi kullanmıştır. Ancak öykünün diğer bölümlerinde *"başladı."*, *"düşündüm."* ve *"bulamadım."* gibi fiiller de ise bilinen geçmiş zaman ifadelerine yer vermiştir. İlder, ikinci öykü metnini öğrenilen geçmiş zaman kullanılarak yazmıştır. *"Feyza o kuşa acımış."*, *"Feyza babasını çağırmış."*, *"Kuşu içeri almış."*, *"Feyza bu olanların hepsini not defterine yazmış."* cümlelerindeki fiillerde öğrenilen geçmiş zaman kullandığı görülmektedir.

23 öykü metninde zaman ile olay arasında bağlantı kurulurken, 7'sinde zaman ile olay arasında herhangi bir bağlantı ögesine rastlanmamıştır. 12 öykü metninde ise zamanla karakterler arasında bağlantı kurulurken, 18'inde zamanla karakter arasında bağlantı kurulmamıştır. Zeynep birinci öyküsünde eşyalarla konuşmuştur. Buna göre zamanla olay arasında bağlantı kurmuştur. *"Bir kış günüymüş. Elif adında çocuk kış mevsimini çok severmiş. Bir gün dışarı bakarken dalın üstünde bir kuş görmüş. Pencerenin camını açıp alayım mı düşünmüş?"* cümleleri ile olay ile zaman arasında bağlantı kurulduğu görülmektedir. Binnur'un ikinci öyküsündeki *"Karlı ve soğuk bir gündü."*, *"Kulağı ağrımaya, uğuldamaya başlamıştı."*, *"Doktor Zeynep'e kulak damlası verdi."* cümleleri zamanla karakter arasında bağlantı kurulduğuna örnek olarak gösterilebilir.

Katılımcılar yazdıkları 5 öykünün başlığında zaman ögesini kullanmıştır. Yine öykülerin 7'sinde *"kış"*, 1'inde *"sonbahar"*, 1'inde *"güz"*, 2'sinde *"yaz"* biçiminde mevsimlerin zaman ögesi olarak kullanıldığı görülmüştür. Katılımcılar *"gece, sabah, o gün, ertesi gün, bir kaç gün, bugün, akşam, bir gün"* gibi zaman ögelerine de öykülerinde yer vermişlerdir. Katılımcılardan Kerem ise oluşturduğu öyküde gün adını *"cumartesi"* olarak belirten tek katılımcıdır. Bununla birlikte ikinci öykü görselinde yer alan saat objesini sadece İlder ve Kerem öykülerinde kullanmışlardır. Oluşturulan öykülerin 5'inde zaman ögesi bir günle sınırlı tutulmamıştır. Bu bağlamda katılımcılardan Bilge ve Emine 2 gün, Burak 3 gün, Defne birkaç gün, Kerem ise bir cumartesi günü başlayıp yaz tatiline kadar olan süreyi öykülerindeki zaman dilimi olarak belirlemişlerdir.

Öyküye Giriş

Öyküye giriş temasında katılımcıların yazdıkları öykülerin 9'una doğrudan doğruya, 6'sına kahraman tasviriyle ve 15'ine ise mekân tasviriyle başladıkları görülmüştür. Yazdığı öyküye doğrudan doğruya başlangıç yapan Bilge, *"Bugün okuldan geldim hemen camın başına oturdum. Çok güzel kar*

yağyordu. Annem beni akşam yemeğine çağırıyormuş.” cümleleri ile öyküsüne giriş yapmıştır. Diğer yandan Ömer’in *“Bir zamanlar bir çocuk varmış. Annesi bu çocuğu hiç dışarı çıkarmazmış.”* cümleleri de öyküye doğrudan doğruya başlama şekline kanıt olarak gösterilebilir. Emine ise *“Merhaba! Ben Leyla. Hikâyemiz başlıyor.”* biçimindeki cümlelerle öyküsüne doğrudan doğruya başlangıç yapmıştır. Aynı katılımcılardan Bilge ve Emine ikinci öykülerine mekân tasviri ile başlamışlardır. Bu bağlamda Bilge *“Yağmur yağyordu. Çocuklar dışarı çıkmışlardı.”*; Emine ise *“O gün yağmurlu bir gündü. Dışarı çıkmak istiyordum. Çocuklar dışarıda geziyordu.”* cümleleri örnek olarak sunulabilir. Görüldüğü üzere katılımcıların yazdıkları her iki öyküye başlama şekilleri farklıdır.

Öykülerine kahraman tasviriyle başlayan katılımcılar çeşitli sıfat ve özellikler ile kahramanların fiziksel, toplumsal ve ruhsal özelliklerini betimlemişlerdir. İlder kahraman tasvirini *“Feyza diye bir kız varmış. Bu Feyza diye kız çok çalışkanmış.”*; Burak *“Bir gün bir kız varmış ve iyi yürekli ve kuşları çok seviyormuş.”*, Binnur *“Ben yağmurlu günleri çok severim. Camdan gelen yağmurun sesiyle uyurum.”* biçimindeki cümlelerle yapmışlardır.

Katılımcılar yazdıkları öykülere başlangıç yaparken daha çok mekân tasviri yaparak başlamışlardır. Öte yandan yazdıkları her iki öykü metnine de mekân tasviriyle başlayan katılımcılar Defne, Kerem ve Ahmet’tir. Bu katılımcılardan biri olan Defne birinci öyküsüne *“Karlı bir sabahı. Ağaçlar evin çatısı yerler kısacası her yer bembeyazdı.”* cümleleri ile mekân tasviri yapmıştır. Ömer öykü metinlerinin birincisine mekân tasviri ile başlamıştır. *“Karlı bir zamandı. Dışarıda bir kuş görmüştüm.”* biçimindeki cümleler mekân tasviri ile başlamaya örnek olarak verilebilir. Binnur’un da birinci öykü metnine mekân tasviri ile başladığı görülmektedir. Mekân tasviri ile başlamaya *“Zeynep, pencereden dışarı baktı. Karlı ve soğuk bir gündü. Pencerenin önündeki ağaçta kuş vardı.”* biçimindeki anlatımı örnek olarak gösterilebilir. Kazım’ın öyküye *“Bir gün yağmur yağyordu. Ben de camdan yoldan geçenlere bakıyordum.”* cümleleri ile başlayarak mekân tasviri yaptığı görülmektedir.

Olay Örgüsünü Başlatma Noktası

Öğrencilerin yazdıkları öykülerdeki olay örgülerini başlatma noktalarının olayın başından başlama ve olayın ortasından başlama biçimlerinde olduğu görülmüştür. Bu kapsamda olay örgüsü, öykülerin 19’unda olayın başından, 11’inde ise olayın ortasından başlatılmıştır. Ayrıca katılımcıların birinci öykü ile ikinci öykülerinde olay örgüsünü başlatma noktalarının tutarlı olduğu görülmüştür. Yani bir katılımcı birinci öyküsünde olay örgüsünü olayın başından başlattı ise ikinci öyküsünde de olay örgüsünü olayın başından başlayacak biçimde kurgulamıştır. Ancak Kazım, Defne ve Neslihan her iki öykü metninde de birinci ve ikinci öykülerinde olay örgüsünü farklı noktalardan başlatmışlardır.

Defne birinci öyküsünde, olay örgüsüne olayın başından başlamıştır. Bu durum *“Karlı bir sabahı. Ağaçlar evlerin çatısı yerler kısacası her yer bembeyazdı. Ben de kışı çok seviyorum.”*

cümlelerinde görülmektedir. Öte yandan ikinci öykü metnine olayın ortasından başlamıştır. *“Deniz, arkadaşları dışardayken evde bekliyordu. Yağmurlu havada oynayan arkadaşları eğlenmiş gibi gözüküyordu ama Deniz çıkmıyordu.”* biçimindeki anlatım bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Neslihan ise birinci öyküsünde, olay örgüsüne olayın başından başlamış ve *“Bir kış günüydü. Sude okuldan yeni gelmişti. Fen öğretmeni ona bir ödev vermişti. Ödevin konusu kulak sağlığıydı.”* cümleleri ile olayın başlangıç noktasını belirlemiştir. Öte yandan ikinci öykü metnine olayın ortasından başlamış ve öyküsüne *“Bir gün Ali camı açıp çocuklara bakıyordu. O günde yağmur yağıyordu. Ali dedi ki aaa yağmur taneleri sanki canlı gibiydi dedi.”* cümleleriyle başlamıştır.

Gelişme Bölümüne Başlama Biçimleri

Katılımcıların yazdıkları öykülerin gelişme bölümleri başlatıcı olaya yer verme, ortaya konan soruna çözüm önerileri geliştirme ve çözüm için harekete geçme özellikleri bakımından incelenmiştir. Bu kapsamda yazılan öykü metinlerinin 23’sinde başlatıcı olaya yer verildiği, 7’sinde ise yer verilmediği görülmüştür. Her iki öykü metninde başlatıcı olaya yer vermeyen katılımcı sayısı 2’dir. Bununla birlikte yazdıkları metinlerin birinde başlatıcı olaya yer verirken diğerinde başlatıcı olaya yer vermeyen katılımcılar da bulunmaktadır. Diğer taraftan başlatıcı olaya yer verilen öykü metinlerinin 14’ünde ortaya konulan probleme çözüm önerileri geliştirilmiş ve yine 14’ünde çözüm için harekete geçilmiştir.

İlter’in, birinci öyküsünün gelişme bölümünde *“Bir gün evlerinin camından dışarı bakıyormuş. Ağaçların yaprakları yok ağaç tamamen kar ile dolmuş. Kuş da ağacın üstündeymiş. Feyza o kuşa acımış.”* cümleleri ile başlatıcı olaya yer verdiği görülmektedir. İlter yazdığı öyküde ortaya koyduğu problem için *“Feyza babasını çağırmış. Fırat Bey gelmiş. Feyza koltuğa oturmuş. Babası Fırat Bey’de koltuğa oturmuştu. Feyza babasına dedi; Babacığım dışarıdaki kuşu içeriye alalım demiş.”* cümleleriyle çözüm önerisi getirdiği görülmektedir. İlgili öyküde çözüm için hareket geçildiği *“Fırat bey; Tabikide kızım demiş. Kuşu içeri almış.”* cümlelerinden anlaşılmaktadır.

Nida, ikinci öykü metninin gelişme bölümünde su damlalarının okul eşyalarıyla konuşmasını başlatıcı olay olarak belirlemiştir. *“Biz iki arkadaşız. Güz gelince okullar açıldığı için okul eşyaları ile konuşmaya geldik dediler.”* ifadeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Okul eşyalarının su damlaları ile okulda ne yapacaklarını konuşmaları öyküde ortaya konulan soruna çözüm önerisi getirildiği ve çözüm için harekete geçildiğini göstermektedir. Bu durum *“Sonra birden okul çantam, kitaplarım, kalemim, formam, ayakkabılarım canlanıverdi. Konuşmaya başladılar. Ağzım açık bakıyordum. Hiç bu kadar değişik bir şey görmedim. Okulda neler yapacaklarından bahsediyorlardı. Damlalarda çocukları ıslatmak istemediklerini söylüyorlardı.”* biçimindeki öyküleştirmeden anlaşılabilir.

Ömer ikinci öyküsünde ana karaktere annesi tarafından dışarı çıkmaya izin verilmemesini başlatıcı olay olarak belirlemiştir. Bu durum *“Bir zamanlar bir çocuk varmış. Annesi bu çocuğu hiç dışarı*

çıkarmazmış.” cümlelerinden anlaşılmaktadır. Ancak Ömer’in bu soruna çözüm önerisi getirmemiş ve çözüm için harekete geçmediği belirlenmiştir. Burak ise her iki öykü metninde de herhangi bir başlatıcı olaya yer vermemiştir. Öykülerinde bir problem belirlemediği için çözüm önerisi ve çözüm için harekete geçildiğini gösterecek cümlelere de yer vermemiştir. Benzer şekilde Kazım’ın oluşturduğu her iki öykünün gelişme bölümünde de herhangi bir başlatıcı olaya yer verilmediği görülmüştür. Öykülerinde bir sorun belirlemediği için çözüm önerisi getirmemiş ve çözüm için harekete geçmemiştir.

Sonuç Bölümüne Başlama Biçimleri

Katılımcıların yazdıkları öykülerin sonuç bölümleri öykülerin bir sonuca bağlanıp bağlanmaması bakımından incelenmiştir. Bu kapsamda öykülerden bir sonuca bağlananların mutlu sonla bitirme, ucu açık sonla bitirme, şaşırtıcı sonla bitirme ve hangi şekilde sonuçlandırıldığının belirgin olmaması gibi özellikler gösterdiği görülmüştür. Öykü metinlerinin 17’inde olaylar bir sonuca bağlanmıştır. Sonuca bağlanan bu öykülerin 8’i mutlu, 7’si ucu açık, 2’si de şaşırtıcı bir sonla bitirilmiştir. Öte yandan yazılan öykü metinlerinin 13’ünün ise hangi türden bir son ile bitirildiği belli değildir.

Bilge birinci öyküsünü ucu açık bir sonla bitirmiştir. *“Tam ödevimi bitirmek üzereyken camdan ses geldi. Arkadaşlarım beni yanlarına çağırıyordular. Annem ve babamdan izin isteyip çıktım.”* cümleleri buna kanıt olarak gösterilebilir. Öte yandan ikinci öykü metninin gelişme bölümünde, olayı başlatıcı bir sorun belirlemediğinden öykünün sonuç bölümünün ne türden bitirildiği belli değildir. Bu durum *“Kemal bey odaya gitmişti. Sonra bi bakmış. Kaban, kitap, ayakkabı, çanta görmüş. Ve kendi aralarında konuşuyorlardı. Sonra Kemal Bey gelmişti. Eşyaları görünce şaşırılmış ve mutlu olmuştu onlarla tanışmıştı.”* biçimindeki öyküleştirmeden anlaşılabilir.

Binnur birinci öyküsünü gelişme bölümünde oluşturduğu olaya bağlı olarak mutlu sonla bitirmiştir. Bu yargıya *“Kulak ile ilgili bir sürü bilgi yazdı. Okula gittiğinde öğretmeni Zeynep’in kompozisyonunu Günün En Güzel Kompozisyonu seçti.”* ifadeleri ile varılabilir. Öte yandan ikinci öykü metnini ise ucu açık bir sonla bitirmiştir. *“Yanlarına gittim. Kitabım benim hakkımda çok güzel söylüyordu. Tam ellerinden tutup odamda okumaya başladığımda uyandım.”* cümleleri bu yargıyı desteklemektedir.

Kerem birinci öykü metnini mutlu sonla bitirmiştir. *“Karnemi aldım hepsi beşti. Eve gittiğimde ilk babama söyledim. Babam çok sevindi. Bana hediye olarak bisiklet aldı. Yaz tatilinde bisikletimi sürmeyi öğrendim ve babamın bisikleti de vardı babamla gezmeye gittik. O günden sonra çok güzel vakit geçirdim.”* biçimindeki öyküleştirme bu yargıyı desteklemektedir. Oluşturduğu ikinci öykü metninde ise gelişme bölümünde aktardığı ana karakter Burak’ın eşyalarla konuşması, onlarla oyun oynaması gibi olayları sonuç bölümünde bir hayal olarak belirtmesi öyküsünü şaşırtıcı bir sonla bitirdiğini göstermektedir. Bu durum *“Konuştular eğlendiler. Çok güzel oyun oynayacakları sırada*

damlacıklar ve eşyalar yok oldu. Burak da uykudan uyandı. Bunun bir hayal olduğunu anladı.” ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Kazım’ın her iki öyküsünün sonuç bölümünün ne türden bitirildiğini belli değildir. Bu durum ikinci öykü metninde *“Ben mutfaktan gelince bir baktım giysi, ayakkabı, çanta, kitap ve silginin de geldiğini gördüm. Onlarla bir bir tanıştım ve kitapla konuştum.”* cümlelerinden anlaşılmaktadır. Benzer biçimde Ceyda’nın da her iki öyküsünün sonuç bölümünü de ne türden bitirdiği belli değildir.

Öykülerdeki Anlatıcı Tipi

Öğrencilerin yazdıkları öykü metinlerinin 11’inde kahraman anlatıcıya ve 19’unda ise gözlemci anlatıcıya yer verilmiştir. İter birinci öyküsünde, kahramanlardan Feyza’nın karlı bir havada dışarıda kalan bir kuş için verdiği mücadeleyi anlatırken gözlemlerine yer vermiş ve bu durumun anlatımında gözlemci anlatıcı tipine yer vermiştir. İkinci öyküsünde ise ana karakter Emre’nin yaşadıklarını ben diliyle yazmış ve bu durumu kahraman anlatıcı tipiyle aktarmıştır. Bu durum *“Ben Emre. Bir gün yağmur yağarken ben evdeydim. Dışarıda oynayan çocukları görüyordum.”* ifadeleri ile örneklendirilebilir.

Ayşe’nin birinci öykü metninin anlatımında, olayların kahramanı olarak kendisini belirlediği ve öyküsünü kahraman anlatıcı tipiyle oluşturduğu görülmektedir. Bu durum *“Annem izin vermiyordu.”*, *“Bu konuyu dedemle görüştüm.”*, *“Akşam mektup yazdım.”* cümlelerinden anlaşılmaktadır. İkinci öyküsünde ise belirlediği ana karakter Ali’nin yaşadıklarını gözlemlediği ve bu durumun anlatımını gözlemci anlatıcı tipiyle yaptığı tespit edilmiştir. Bu tespit, *“Sonra Ali içeri girmiş. Yağmuru seyrediyordu.”* cümlelerinden anlaşılmaktadır.

Ceyda’nın oluşturduğu her iki öykü metninde de kahramanları gözlemlediği ve bu durumu anlatırken de gözlemci anlatıcı tipini kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. İkinci öyküsünde *“Çocuk yağmur damlalarını canlandırıp insan şekline sokuyor. Çocuk düşünüyor.”* cümleleri örnek olarak verilebilir. Emine birinci öykü metninin anlatımında, kahraman olarak Leyla karakterini belirlemiştir. Ancak öyküsünü ben dilini kullanarak oluşturduğu ve kahraman anlatıcı tipiyle yazdığı görülmektedir. Bu durum *“Akşam oldu o şaşkınlık hâlâ bendeydi. Neyse ki bunu atlattım. Üstümü giyinip yatağıma yatacaktım.”* cümlelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca ikinci öykü metnini de ben dilini kullanarak kahraman anlatıcı tipiyle yazdığı görülmektedir. *“Beni gördüler. Hemen benim hakkımda konuşmaya başladılar. Pencereyi kapattım ve içeri girdim.”* şeklindeki anlatım bu yargıyı desteklemektedir.

Neslihan’ın birinci öykü metninin anlatımında, Sude’yi ana karakter olarak belirlediği ve Sude’nin yaşadıklarını gözlemci anlatıcı tipiyle aktardığı görülmektedir. Bu durum *“Bir kış günüydü. Sude okuldan yeni gelmişti. Fen öğretmeni ona bir ödev vermişti.”* cümlelerinden anlaşılmaktadır. Bununla birlikte ikinci öyküsünü gözlemci anlatıcı tipiyle yazmıştır. *“Ali eve girdi. Ali dedi ki her şey canlımı ki dedi.”* cümleleri bu yargıyı desteklemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin oluşturduğu öykü metninin tamamında ana karaktere yer verildiği bulunmuştur. Ayrıca bu karakterlerin fiziksel, ruhsal ve toplumsal tanımlarının yapıldığı da belirlenmiştir. Yine araştırmada katılımcıların yazdıkları metinlerde yardımcı karakterlere yer verdikleri saptanmıştır. Bu yardımcı karakterlerin ana karakterlerde olduğu gibi fiziksel, ruhsal ve toplumsal tanımlarına yer verildiği görülmüştür. Katılımcıların yazdıkları metinlerde figüran karakterlere de yer verdikleri ancak bu karakterlerin toplumsal tanımlarının yapılmadığı tespit edilmiştir. Çözümlenen öykülere bakıldığında katılımcıların figüran karakter tanıtımında yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin öykü metni yazma süreci öncesinde uygun örneklerle karşılaşmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Oluşturulan öykü metinlerinde katılımcılardan bazılarının ana karakter olarak kendilerini belirlemiş olduğu ve ben dilini kullanarak öykülerini yazdıkları saptanmıştır. Bu durumun nedeni ben merkezlik olabilir. Buna göre birey olayların ve gerçekliğin merkezine kendisini yerleştirerek çevresini yapılandırır. Kimi katılımcıların ise yazdıkları metinlerde yer alan ve olaylara yön veren ana karaktere öyküde isim vermediği görülmüştür. Araştırmada katılımcıların yazdıkları metinlerde yardımcı ve figüran karakterlere isim verirken genel hitaplar kullandığı belirlenmiştir. Figüran ve yardımcı karakterlerin isimlerinin belirlenmesinde verilen resimlerde yer almamasına rağmen anne, kuzen, doktor, öğretmen gibi karakterlerin önemli ölçüde kullanıldığı tespit edilmiştir. Öyküdeki karakterlere isim vermede yaşanan bu sıkıntılı durumun, okuyucu tarafından öykünün olay örgüsündeki karakterlerin belirlenmesinde zorluklar ortaya çıkarabileceği ve öykünün de anlaşılmasını güçleştirebileceği düşünülmektedir. Yaylacık (2014), beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinlerde ana karaktere yer verme düzeylerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak Kılıç'ın (2012) yedinci sınıf, Yasul'un (2014) dördüncü sınıf ve Kaynaş'ın (2014) beşinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda, öğrencilerin öykülerde ana karakter belirlemede yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalarda karakter ögesinin sadece ana karakterle sınırlı tutulduğu, yardımcı ve figüran karakterlere yer verilmediği bulunmuştur. Karakterler açısından bakıldığında Temizkan ve Atasoy (2014) ders kitaplarındaki öykülerde ana karakterin önemli sayılabilecek bir oranda yer almadığı ve karakterlerin tanıtımında yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada öğrencilerin yazdıkları öykü metninin tamamına yakınında mekân ögesinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Öykülerdeki olayların büyük bir çoğunluğunda dış mekân ögesinin kullanıldığı görülmüştür. Araştırmada mekânla ilgili değerlendirilen diğer konular ise mekân-olay ve mekân-karakter arasındaki ilişki olmuştur. Bu bağlamda çözümlenen öykülerde mekân ögesinin olay ve karakterlerle bağlantısının kurulmadığı ve uyumsuzluk içerisinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların yazdıkları öykülerde mekân tasvirlerinin de yetersiz olduğu saptanmıştır. Bir diğer anlatımla katılımcıların yazdıkları öykü metinlerinde mekân ögesi kullanımının eksik olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Bu durum öğrencilerin öykü üst yapı düzenlemesinde yetersiz olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın sonucu ile benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Kılıç'ın (2012) yedinci sınıf öğrencileriyle, Kaynaş'ın (2014) beşinci sınıf öğrencileriyle ve Yasul'un (2014) dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmalarda, öykülerde mekân ögesinin kullanımının yetersiz olduğunu ve mekân tasvirlerinin yapılmadığı belirlenmiştir. Öte yandan Yaylacık (2014), ortaokul beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada görsel zekâsı iyi olan öğrencilerin öykülerinde mekân ögesini başarılı bir şekilde kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Mekân açısından bakıldığında Temizkan ve Atasoy (2014), ders kitaplarındaki öykülerde mekân ögesinin kullanıldığını ancak tasvirinin yapılmadığını tespit etmiştir. Diğer yandan mekân-olay ve mekân-karakter arasında uyumsuzluk olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada değerlendirilen öykü üst yapı öğelerinden bir diğeri de zamandır. Katılımcıların yazdıkları öykü metninin büyük çoğunluğunda zaman ögesine yer verildiği görülmüştür. Zaman ögesinin belirtildiği bu öykülerin çok azında zamanın birden fazla yerde kullanıldığı, öte yandan büyük bir çoğunluğunda ise tek bir yerde kullanıldığı belirlenmiştir. Yazılan öykü metninin başlıklarında da güz, yaz gibi mevsim adları belirtilerek zaman ögesine yer verildiği saptanmıştır. Diğer yandan öykü metnlerinde öğrencilerin gece, gündüz gibi kavramları kullandığı sadece gün adı belirtilen öykü metnlerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öykü metnlerinde dikkat çeken bir ayrıntı ise genel olarak zaman kavramını bir günle sınırlı tutulması olmuştur. Bu bağlamda yazılan öykülerde olayları uzun bir zaman dilimine yayan öykü metnlerinin az sayıda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öykü metnlerinde en çok bilinen geçmiş zaman kipinin kullanıldığı, az sayıda öyküde ise bileşik zaman, öğrenilen geçmiş zaman, geniş zaman ve şimdiki zaman kiplerinin kullanıldığı görülmüştür. Katılımcıların, yazdıkları öykü metnlerinde zamanla olay arasında bağlantı kurdukları ancak zaman-karakter bağlantısında eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde bu araştırma ile örtüşen ve örtüşmeyen sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin bu çalışmada olduğu gibi Yaylacık (2014), beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öykülerde zaman ögesi kullanımının istenilen düzeyde gerçekleştiğini saptamıştır. Diğer taraftan Kılıç'ın (2012) yedinci sınıf öğrencileriyle, Kaynaş'ın (2014) beşinci sınıf öğrencileriyle ve Yasul'un (2014) dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmalarda ise bu araştırmadan farklı olarak öykülerde zaman ögesi kullanımının yetersiz olduğunu bulunmuştur. Zaman açısından bakıldığında Temizkan ve Atasoy (2014), ders kitaplarındaki öykülerde zaman ögesinin kullanılmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Katılımcıların oluşturdukları öykü metninin yarısından fazlasında giriş bölümüne tasvirle başlandığı saptanmıştır. Bu bağlamda büyük çoğunlukla mekân tasviri yapıldığı belirlenmiştir. Yine öykülerde olay örgüsüne doğrudan doğruya başlandığı da tespit edilmiştir. Az sayıda öyküye ise kahraman tasviriyle başlandığı belirlenmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Yaylacık (2014), Kılıç (2012),

Kaynaş (2014) ve Yasul'un (2014) çalışmalarında da öğrencilerin başlatıcı olayı kullanma becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olay örgüsü başlama şekli bakımından Temizkan ve Atasoy (2014), ders kitaplarındaki öykülerde nicelik olarak farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada öğrencilerin oluşturduğu öykü metinlerinde olay örgüsüne çoğunlukla olayın başından, çok az öykü metnine ise olayın ortasından başladığı belirlenmiştir. Öte yandan hiçbir öykü metninde olay örgüsüne olayın sonundan başlanmadığı bulunmuştur. Bu çalışmadan farklı olarak Yaylacık (2014), Kaynaş (2014), Kılıç (2012) ve Yasul'un (2014) araştırmalarında öğrencilerin olay örgüsünü kullanma becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Olay örgüsüne başlama şekli bakımından Temizkan ve Atasoy (2014), ders kitaplarındaki öykülerde olayın başından itibaren kurgulandığı, farklı şekilde kurgulanmış olay örgülerinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada öğrencilerin yazdıkları öykü metninin tamamına yakınında gelişme bölümünde başlatıcı olaya yer verildiği, başlatıcı olaya yer verilen öykü metinlerinde ortaya konan probleme çözüm önerileri geliştirilerek çözüm için harekete geçildiği görülmüştür. Alanyazındaki çalışmalarda bu araştırma ile örtüşen ve örtüşmeyen sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin bu çalışmada olduğu gibi Yılmaz'ın (2008), ilköğretim altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, bu çalışmada olduğu gibi öykülerde başlatıcı olay ögesinin kullanımının istenilen düzeyde gerçekleştiğini saptamıştır. Bununla birlikte oluşturulan öykü metninin sonuç bölümünde olayların bir çözüme kavuşturulduğu belirlenmiştir. Çözüme kavuşturulan metnin yarısından fazlası mutlu bir sonla diğerlerinin ise açık uçlu ve şaşırtıcı bir sonla bitirildiği tespit edilmiştir. Yaylacık (2014), Kaynaş (2014), Kılıç'ın (2012) çalışmalarında ise öğrencilerin oluşturdukları öykü metninin sonuç bölümünde olayları çözüme kavuşturmada yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Oluşturulan metinlerde hangi türden bir sonla bitirildiği belli olmayan öyküler de bulunmaktadır. Temizkan ve Atasoy (2014), ders kitaplarındaki öykülerin olay örgüsünü sona erdirme biçimlerinde büyük bir çoğunluğunun mutlu sonla bitirildiğini bu durumda olay örgüsü sona erdirmede dengesizlik oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yaylacık (2014), Kaynaş (2014), Kılıç (2012) ve Yasul'un (2014) çalışmalarında, öğrencilerin ortaya konan probleme çözüm önerileri geliştirme ve çözüm için harekete geçmede yetersiz olduğu bulunmuştur.

Öykü üst yapı öğelerinin sonuncusu ise anlatıcı tipleridir. Öğrencilerin oluşturduğu öykü metninin hiçbirinde hâkim anlatıcı tipine rastlanılmadığı, metinlerde kahraman ve gözlemci tiplerinin kullanımının tercih edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin oluşturdukları öykü metinlerinde bilgi vermek yerine kendilerini ya da yaptıkları gözlemleri ifade etmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu çalışmadan farklı olarak alanyazındaki diğer araştırmalarda öğrencilerin oluşturdukları öykü metinlerinde anlatıcı tipi incelenmemiştir. Ancak Gökçe ve Sis (2011), Gülten Dayıoğlu'nun Yaşanmış Hayvan Öyküleri 1-2 adlı kitaplarındaki öykülerin büyük bir çoğunluğunda hâkim ve kahraman anlatıcı tiplerini kullandığı, gözlemci anlatıcı tipine ise çok az yer verdiğini tespit

etmişlerdir. Öte yandan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öykü metinlerinde; karakterleri kullanabilme, mekân etkili şekilde betimleme, zamanı etkili bir şekilde aktarabilme, giriş bölümünü başlatma, olay örgüsüne hâkim olma, başlatıcı olaya ayrıntılı yer verme, olayı bitirme ve anlatıcı tipini kullanma düzeylerini istenilen düzeyde kullandıkları görülmüştür.

Sonuç olarak yazma ile ilgili belli bir düzeye ve bilgi birikimine sahip ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma sürecinde metnin üst yapısını oluşturan unsurlardan figüran karakterlerin toplumsal tanımlarında, karakterlere isim vermede, mekân-karakter ve mekân-olay arasında bağlantı kurmada, mekân tasvirlerini yapmada, zaman karakter arasında bağlantı kurmada sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilere öykü metinlerinin üst yapı unsurlarını kazandırmaya dönük öğretim etkinlikleri planlanması, öğrencilere figüran karakterlerin toplumsal tanımlarını yapma becerisini kazandıracak öğretim etkinlikleri uygulanması ve öğrencilerin mekân tasvirini yapma becerisini geliştirebilecekleri Türkçe dil etkinlikleri tasarlanması önerilebilir. Ayrıca öykü metinlerinin üst yapı unsurlarını kazandırmaya dönük eylem araştırmaları yapılabilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (1999). Öykü haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142, dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/medergi/15.htm adresinden 20 Aralık 2016 tarihinde alınmıştır.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 63-73.
- Çoban, A. ve Karadüz, A. (2015). 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 67-96.
- Çoban, A. ve Tabak, G. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin öykü haritalama yöntemine göre incelenmesi. *Journal of European Education*, 1(1), 43-50.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107-115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Erden, A. (2002). *Kısa öykü ve dilbilimsel eleştiri*. İstanbul: Gendaş Yayıncılık.
- Ertuş, A. (2014). Ayla Kutlu'nun öykülerinde mekân. *Turkish Studies*, 9(3), 695-714.
- Gökçe, B. ve Sis, N. (2011). Gültan Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinin "öykü haritası" yöntemine göre incelenmesi ve genel bir değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1925-1949.
- Günay, V. D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Güven, A. Z. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages*, 9(8), 517-535.
- Güven, A. Z., Halat, S. ve Bal, M. (2014). Ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 208-231.
- Hsieh, H., ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288. doi: 10.1177/1049732305276687.
- İpek Eğilmez, N. ve Berber, Z. T. (2017). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerin hikaye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-188. doi: 10.16916/aded.287993.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karabulut, M. (2013). Öykü tekniği bakımından Ömer Seyfettin'in "Beyaz Lale" öyküsü. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 117-129.
- Kardaş, C. ve Alp, D. (2013). *Çocuk edebiyatı ve medya*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilköğretilerde yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kızılkuş, F. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öykü türü öğretiminin 1981 ve 2005 Türkçe öğretim programları açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Türkçe dersi (1-5.sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Pamir, L. (2012). *Aksiyonun ortaya çıkışında karakter ve olay örgüsü unsurlarının Çehov'un Ayı adlı oyunu üzerinden incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 77-108). London: Sage.
- Smith, C. P. (2000). Content analysis and narrative analysis. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 313-335). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sözen, M. (2008). Anlatıcı kavramı, sinematografide anlatıcı tipolojisi ve örnek çözümlenmeler. *Selçuk İletişim Dergisi*, 5(2), 167-182.
- Tekin, M. (2001). *Roman sanatı I*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Temizkan, M. (2016). Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki okuma etkinliklerinin metin yapısı açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 4(1), 31-52.

- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında yer alan öykü türlerindeki metinlerin üst yapı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 210-237.
- Temizkan, M. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91.
- Türkan, İ. (2011). *Mihâ'il Nu'ayme ve öykücülüğü* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uzuner, S. (2007). *Yenilenen program çerçevesinde birinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan "öyküleyici metinler" in sınıf öğretmenleri açısından algılanma yeterliliklerinin tespiti ve Türkçe öğretiminin amaçlarına uygunluğunun belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ülper, H. (2008). Öğrenci metinlerinde üstyapı düzenlenişine ilişkin sorunlar: "Giriş" ve "Sonuç" bölümleri üzerine bir inceleme. *Dil Dergisi*, 140, 7-18.
- Ünal, E. (2006). *Öykülerin Türkçe öğretimindeki işlevi ve 6., 7., 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Üstünova, K. (2005). Türkçede zaman kavramı ve işlenişi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 187-201.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*.15 (3), 398-405. doi: 10.1111/nhs.12048.
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yaylacık, A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi

*Gökhan ARI**

Öz

Türkçe dersi öğretim programı son on yılda üçüncü kez yenilenmiştir. Bu çalışmada, yenilenen programın okuma kazanımları ele alınmıştır. Çalışmanın amacı Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2017) ortaokul sınıflarında yer alan okuma kazanımlarını değerlendirmektir. Değerlendirme özcü yaklaşımla doküman incelemesi tekniğiyle yapılmıştır. İnceleme sonucunda kazanım yazma sorunları ile birlikte, kazanımların boyutlara (akıcı okuma, söz varlığı, anlama) yerleştirilmesiyle ve sınıflara dağıtılmasıyla ilgili sorunlar belirlenmiştir. Okuma ile dinleme/izleme, konuşma ve yazma kazanımları arasındaki ilişkilerin iyi kurulabildiği görülmektedir. Okuma kazanımlarının 2006 ve 2015 yılında yayımlanan öğretim programlarındakilere göre daha nitelikli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi öğretim programı, okuma kazanımları, akıcı okuma, söz varlığı, anlama

Evaluation of (Secondary School) Learning Outcomes in Reading in the Turkish Curriculum

Abstract

The Turkish curriculum has been renewed for the third time in the last ten years. In this study, learning outcomes in reading in the renewed curriculum are discussed. The purpose of the study is to evaluate the reading learning outcomes in secondary school classes in the Turkish curriculum. The evaluation was conducted by using document review technique and essentialist assessment approach. As a result of the examination, it is understood that there are some problems related to the placement of learning outcomes into dimensions (fluency, vocabulary, comprehension) and distribution at grade level in addition to problems about writing. It seems that both the relations between reading and listening/watching learning outcomes and the relations between speaking and writing learning outcomes are established well. It can be said that the reading learning outcomes are more sufficient than those in the curricula published in 2006 and 2015.

Keywords: Turkish curriculum, learning outcomes, reading fluency, vocabulary, comprehension

Giriş

Okuma, birbirine bağlı birçok alt becerinin bir araya gelmesi sonucunda anlamayı ve bilginin edinilmesini sağlayan en önemli dil becerisidir. Okuma, birbirine bağlı fiziksel ve bilişsel özellikleri kapsadığı için karmaşık bir süreç olarak betimlenmektedir. İlkokulda edinilen okuma becerisi, ortaokulda birçok boyutlarıyla geliştirilmeye çalışılır. Ortaöğretimde edebiyat dersleriyle gelişerek

* Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü. Düzce, Türkiye. e-posta: gokhanari@duzce.edu.tr

hayat boyu devam eder. Dünya bilgisi ile birlikte akademik bilgi ve problem çözme becerileri, okuma sayesinde güçlenir. Bu yönüyle, okuma, bireyin düşünme becerilerini etkileyen bir öneme sahiptir.

Bilindiği üzere ülkemizde okuma eğitimi; becerisi, ilgisi ve alışkanlığı pek parlak bir seviyede değildir. Eğitim sistemindeki türlü değişim yapılanmaları, öğretim programlarında yapılan değişiklikler, öğretmen yetiştirme sorunları, okul çağındaki çocukların ve gençlerin bilgisayar ve teknoloji alışkanlıkları vs. karşısında, okuma, bir problem çözme aracı olmaktan ziyade kendisinin bir problem olduğu hissini uyandırmaktadır. Okumanın bireysel toplumsal boyutunu kapsayan okuma eğitimi; öğretim programı, ders kitapları, öğretim süreci ve kullanılan yöntemler, diğer basılı ve elektronik materyaller vs. ile gerçekleştirilmektedir. Öğretim sürecine, yöntemlerin ve diğer materyallerin kullanımına yön veren en önemli resmî belge ise öğretim programlarıdır.

Öğretim programı; eğitimin genel amaçları doğrultusunda dersin genel amaçlarını, müfredatı ve kazanımları belirleyerek sistemin bütününe (okul, öğretmen, öğrenci, ders kitabı hazırlayıcıları vs.) bir çerçeve sunar. Çerçevenin nitelikli olması, ana dili eğitimi becerilerinin bütünlük içinde birbiriyle ilişkili olması gerektiği kadar bir becerinin alt boyutlarının da o beceriye özgü kazanımları barındırması bakımından da önemlidir. “Bir dersin öğretim programı; toplumun ve bireylerin ihtiyaçları, teknolojik gelişmelerin etkisi göz önünde bulundurularak; eğitim felsefesi, tarihi, sosyolojisi, psikolojisi gibi temellerden hareket ederek var olan programdaki sorunların çözümü için gözden geçirilir ve belirli kuramlara, modellere, bağlantılara, araştırmalara bağlı olarak yenilenebilir. Yenilenen programın, paradigma değişimlerini dikkate alarak önceki programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara çözüm getirmesi, eksikleri gidermesi beklenir” (Ari, 2016: 236). Bu bağlamda Türkçe dersi öğretim programları yakın geçmişte üç defa yenilenmiştir.

Ortaokul düzeyindeki son üç Türkçe dersi öğretim programında öğrenme alanları farklılık arz etmektedir. Bu bağlamda 2006 Programı’ndaki beş öğrenme alanı (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi), 2015 Programı’nda üçe (sözlü iletişim, okuma, yazma) indirilmiş, 2017 Programı’nda dörde (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma) çıkarılmıştır. Ana dili becerilerinin programdaki yansımaları olan öğrenme alanlarının niceliğinin değişmesi, niteliğinin değişmesi anlamına gelmese de kâğıt üstünde “keskin değişiklikler” olarak yorumlanabilir. Bu değişiklikler kazanım sayısını, sınıf dağılımını, beceri alanlarının boyutlarını etkileyebilir. Ancak programda yer alan bütün kazanımları değerlendirmek zor olduğu için ve derinlemesine bir değerlendirme sunabilmek için bu çalışmada sadece okuma kazanımları incelemeye alınmıştır.

Çalışmanın amacı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (2017), ortaokul sınıflarındaki okuma kazanımlarını incelemek ve değerlendirmektir. “Değerlendirme, bir eğitim programının uzun vadede kullanımı açısından gereklidir. Öğretmenler ve toplum, eğitim programını

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi

destekleyecekse eğitimciler etkili bir değerlendirmeye ve raporlaştırma süreçlerine önem vermelidir” (Ornstein ve Hunkins, 2014: 387). Bu sebeple literatürdeki genel bilgilerle bağlantı kurarak kazanımların niteliğini belirleme, önceki programlarla (2006, 2015 ve Taslak-2017) ilişkilendirme, kazanımların sınıflara dağılımı hakkında bilgi verme, kazanım yazmadaki sorunları belirleme ve bunları değerlendirme gibi işlemlere başvurulmuştur.

Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Değerlendirmede özcü yaklaşım benimsenmiştir. “Özcü yaklaşımdaki değerlendiriciler, eğitim programını bağımsız olarak incelerler. Değerlendirme ölçütleri genellikle işlevsel biçimde belirlenmez. Buna karşılık değerlendiriciler sadece ‘eğitim programı ne kadar iyi?’ sorusuna cevap bulmaya çalışırlar. Özcü değerlendiriciler, programda yer alan belirli bir içerik, içeriğin sıralanmasında takip edilen yol, doğruluğu, içerik ile ilgili önerilen yaşantı çeşitleri ve kullanılan materyal türleri üzerinde çalışırlar” (Ornstein ve Hunkins, 2014: 403). Değerlendirme yapılırken kazanım ifadelerinin hangi kavramlara ya da işlemlere dayandığını belirlemek için kategori incelemesi yapılmıştır. Elde edilen veriler yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Değerlendirmelerin sunumunda okumayı oluşturan boyutlar, Program'daki gibi alt başlıklar hâlinde verilmiştir. Program'da kazanımların sınıflara dağılımı tek tek yapıldığından kazanım-sınıf ilişkileri bütün hâlinde gösterilmemiştir. Bu çalışmada bütün hâlde sunmak adına kazanımlar tablolastırılarak hangi kazanımın hangi sınıflarda geçtiği işaretlenmiştir. Boyutlar, alt boyutlara ayrılarak (akıcı okuma; söz varlığı; kelime ve anlam bilgisi ile ilişkili söz varlığı, dil bilgisiyle ilişkili söz varlığı; anlama; anlama için yapılması gereken işlemler, tür çözümlenmeleri, metinlerarasılık, anlam kurma) betimlenmiş ve kazanım talimatlarıyla (Program'da kazanımın altında italik yazılan kısa açıklamalar) ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bu işlemler, özcü değerlendirme yaklaşımına uygun biçimde tasarlandığından bulgu, yorum, tartışma ve öneriler birlikte sunulmuştur. Kazanım alıntıları için Program'daki sayfa numarası belirtilmemiş, sadece talimat veya açıklamalar için sayfa numarası referans olarak gösterilmiştir. Önceki programlarla karşılaştırmalar yapılırken programların yayın yılına (2006, 2015, 2017 ve Taslak Program 2017) atıf yapılmıştır. Ayrıca gerek görüldüğünde, program bütünlüğüyle ilgili değerlendirmelerde okumada ilkökul ve ortaokul kazanımları; ortaokul düzeyinde okuma ile dinleme/izleme, konuşma, yazma alanları arasındaki ilişkilerin nasıl kurulduğuna da değinilmiştir.

Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi

Yenilenen Program'da okuma kazanımları üç boyutta sunulmaktadır (Dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerileri ise boyutlara/alt başlıklara ayrılmamıştır). Bu boyutlar 2015 Programı'nda olduğu gibi akıcı okuma, söz varlığı ve anlama başlıklarından oluşmaktadır:

Tablo 1. Okumanın boyutları ve sınıflara dağılımı

	Boyutlar	Sınıflar			
		5	6	7	8
Akıcı okuma	(4)	4	4	4	4
Söz varlığı	(25)	7	10	9	7
Anlama	(33)	23	21	25	24
Toplam	(62)	34	35	38	35

Tablo 1’de görüldüğü gibi okuma alanında üç boyutta toplam 62 kazanım sınıflara dağıtılmıştır. Ancak bu sayılar, kazanım yazmadaki ve boyutlara yerleştirmedeki sorunlar sebebiyle aslında gerçek sayıları yansıtmamaktadır. Çünkü Program’da, kelimesi kelimesine aynı olan bazı kazanımlar hem söz varlığı hem de anlama boyutlarında aynen kullanılmıştır. Bu konular, ilgili başlıklarda ele alınmış olup sorunlu kazanım yazma ifadeleri, başka kazanımın sınırlarına dâhil olma, tekrarlama sebebiyle göreceli olarak hatalı olduğu tespit edilen kazanımlar; sonuç ve tartışma bölümünde belirtilmiştir.

Akıcı Okuma Kazanımları

Kelime tanıma, otomatikleşme, doğru okuma, ayrıştırma, prozodi [vurgu, ton, durak, ritim] (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010) ve okuma hızı gibi unsurları barındıran akıcı okuma, okuma becerisinin edinilmesinde ve geliştirilmesinde önemli bir boyutu teşkil eder. Zuttel ve Rasinski (1991)’ye göre akıcı okuma; kelime tanımaya fazla çaba sarf etmeden otomatik olarak, cümle içindeki anlam ünitelerine dikkat ederek tonlamaları, vurgulamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını, okuma işine yansıtarak yapılan okumadır (akt. Keskin, 2012: 20). Akıcılık bir çocuğun ne kadar iyi anladığı, kelime tanımmasının ne kadar otomatik olduğu, yeni kelimelerle karşılaştığında stratejileri kullanabilme becerisi hakkında bilgi verir (Serravallo, 2010: 31). Okuma kazanımlarının, akıcılığın işaret ettiği unsurları ihtiva etmesi gerekmektedir.

Program’da akıcı okuma başlığı altında verilen kazanımlar tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Akıcı okuma kazanımları ve sınıf dağılımları

Kazanımlar	Sınıflar			
	5	6	7	8
Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	X	X	X	X
Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	X	X	X	X
Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	X	X	X	X
Okuma stratejilerini kullanır.	X	X	X	X
Toplam	4	4	4	4

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere akıcı okuma boyutunda toplam dört kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar bütün sınıflarda aynen tekrar edilmiş olup bu yönüyle de 2015 Programı’ndan nicelik ve nitelik bakımından, Taslak Program’dan (2017) nitelik bakımından önemli farklılıklar göstermektedir.

Taslak Program'daki *"Noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun hızda sesli veya sessiz okur."*, kazanımı, *"uygun hızda"* kısmı atılarak yeni Program'da *"Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur."* hâline getirilmiştir. Uygun hız, akıcı okumanın bir unsurudur ve önemli bir göstergesidir (Akyol, 2008; Arı ve Keskin, 2016). Dolayısıyla akıcı okumanın doğasındaki bir unsurun atmanın doğru olmadığı düşünülebilir.

Yeni Program'da ilkökul sınıflarında (1-4. sınıflar) *"Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur."* kazanımı bulunurken ortaokulda buna yer verilmemesi anlaşılabilir. Oysa Taslak Program'da birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar her sınıf seviyesinde bu kazanım bulunmaktaydı. Akıcı okumada vurgu, tonlama ve telaffuzla ilgili 5-8. sınıflarda kazanımın bulunmaması, bu boyutun bütünlüğünü bozmaktadır. Noktalama işaretleriyle ilgili yukarıda değinilen kazanım, göreceli olarak akıcı okumadaki prozodik unsurları (vurgu, ton, durak, ritim) karşılayabilir ancak doğru okuma, yani Program'daki ifadesiyle *"telaffuza dikkat ederek"* kısmındaki anlamı taşımamaktadır. Buna ilave olarak ilkökul kazanımlarında hem vurgu tonlama hem de noktalama işaretleri ayrı ayrı kazanımlaştırıldığını (bk. MEB, 2017b: 60) belirtmekte yarar var. Yani akıcı okuma kazanımları arasında ilişki açık kurulamadığı gibi kazanımlar, tutarsız biçimde yerleştirilmiştir.

Taslak Program'daki *"Farklı türdeki metinleri uygun hızda anlayarak okur."*, yeni Program'da *"Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur."* şeklinde değiştirilerek yine *"uygun hız"* ifadesi atılmıştır. Böylece Taslak Program'daki ifade bulanıklığı giderildiği söylenebilir.

"Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur." kazanımı kanaatimizce izaha muhtaçtır. Yazı karakterinden kastedilen yazı tipi yani times, arial gibi fontlar ise okumayı bilen bir ortaokul öğrencisi bilgisayar ya da kitaptaki metinleri zaten okur, bunun için böyle bir kazanıma ihtiyaç duyulması yanlıştır. Yazı karakterinden el yazısı kastediliyorsa (ki ifadede *"metin"* değil, *"yazılmış yazılar"* ibaresi geçmektedir) kitap dışında bir kâğıttaki ya da defterdeki elle farklı karakterde yazılmış metinleri okumak anlaşılabilir. Her iki ihtimal de ortaokul öğrencilerinin bilişsel düzeylerinin altında bir kazanım olarak görülebilir.

Akıcı okumadaki son kazanım *"Okuma stratejilerini kullanır"*dır (ilkokul kısmında bu kazanımın eş değeri, 1. sınıfta okumaya hazırlık başlığı altında; 2-4. sınıflarda akıcı okuma başlığı altında geçmektedir). Talimatta şunlar ifade edilmektedir: 5. sınıfta sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korusu, ezberleyerek ve hızlı okuma; 6. sınıfta sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma; 7. sınıfta göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma; 8. sınıfta göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır (MEB, 2017b: 60). Talimatta geçen kavramların bazıları tür, bazıları yöntem, bazıları stratejidir. Hızlı okuma bütüncül bir okuma değildir,

kelimelerin tek tek okunmadığı bir okuma da akıcı olamaz. Tahmin ederek okumada kastedilen 2006 Programı'ndaki tahmin ederek okuma ise tamamen anlamayla ilgilidir, akıcı okumayla dolaylı ilgisi vardır. Bunun gibi özetleyerek, soru sorarak, göz atarak, işaretleyerek okuma tamamen okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında anlam kurma ile yani anlama ile ilgilidir (bk. MEB, 2006: 67-69.) Bu kazanımın anlama boyutuna yerleştirilmesi daha uygundur.

Tablo 2'de gösterilen ilk iki kazanımın akıcı okuma kavramını yansıttığı, üçüncü kazanımın ortaokul seviyesinin altında olduğu ve dördüncü kazanımın bu boyutta yer almaması gerektiği düşünülmektedir.

Söz Varlığı Kazanımları

Söz varlığı, dildeki bütün kelimeleri ve anlam yapılarını içine alan bir terimdir. Öğrenciler, okula başlamadan dinleme/izleme becerileriyle sonrasında ise hem dinleme/izleme hem de okuma beceriyle kişisel söz varlıklarını (kelime ve anlam bilgilerini) geliştirir. Öğrencinin kelime bilgisi, okuduğunu anlamada ön bilgilerini ve deneyimlerini kullanmasını sağlayan en önemli unsurdur ve özellikle okumayla da gelişimini sürdürür. Söz varlığını geliştirmede derinlik, genişlik, ağırlık önemli kavramlardır. Derinlik, kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek ve anlamak; genişlik, çeşitli konularda kelimeler bilmek; ağırlık, çeşitli konularda kelimeler bilmek (akt. Göğüş 1978) demektir. Bunlar, bilinmeyen kelime ile karşılaşıldığında bağlamdan hareket ederek kelime anlamını çıkarmada önem taşımaktadır.

Program'da söz varlığı başlığı altında verilen kazanımlar tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Söz varlığı kazanımları ve sınıf dağılımları

Kazanımlar	Sınıflar			
	5	6	7	8
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	X	X	X	X
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	X	X	X	
Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.				X
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.		X	X	X
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	X			
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.		X		
Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.		X		
Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		X		
İsim ve sıfatların metnin anlamına katkısını açıklar.		X		
İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.		X		
Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	X			
Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	X			
Kökleri ve ekleri ayırt eder.	X			
Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	X			
Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		X		
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.			X	
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.			X	
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.			X	
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.			X	

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi

Anlatım bozukluklarını tespit eder.			X	
Filimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.				X
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.				X
Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.				X
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	X	X		
Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.				X
Toplam (25)	7	10	9	7

Tablo 3'te de görüldüğü üzere, 2015 Programı'ndaki gibi kelime ve anlam bilgisi konuları ile dil bilgisi konuları, söz varlığı boyutunda birleştirilerek kazanımlaştırılmıştır.

Kelime ve Anlam Bilgisiyle İlişkili Kazanımlar

Her sınıfta yer alan “*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.*” kazanımının talimatı şöyledir: a) 5. sınıfta öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb.; 6, 7, 8. sınıfta sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir (MEB, 2017b: 60). Talimatın a maddesinde bir ifade hatası göze çarpmaktadır. Kanaatimizce, tahmin edilen bir “kelime ve kelime grubunu öğrenmek” ibaresinin anlamı bozuktur. Bu ibare “kelime ve kelime grubunun ‘anlamını’...” şeklinde düzeltilmelidir. “Öğrenmek için” yerine “doğrulamak” ya da “kontrol etmek”, Türkçe kullanım bakımından, daha doğrudur. Dolayısıyla talimat ifadesinin ilgili kısmı “öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime grubunun anlamını doğrulamak için...” şeklinde olmalıdır. Çünkü kelime ya da kelime grubu sözlükten öğrenilemez, sözlükten anlamına bakılıp anlamı öğrenilebilir. Bu itibarla talimatın özensizce yazıldığı söylenebilir. Ancak kazanım ifadesi olması gerektiği gibidir ve doğrudur. Karadağ (2013: 84-87) bilinmeyen kelime ile karşılaşıldığında bağlama başvurma, başka cümle ve metin bağlamında arama, şekil bilgisi farkındalığından yararlanma ve tahmin stratejilerinden sonra sözlük kullanmayı önermektedir. Kazanımda sadece tahmin kullanılmış, talimatta doğrudan sözlük kullanmaya yönlendirilmiştir. Tahmin etmek için yapılması gereken işlemler basamaklandırılmamıştır.

“*Metindeki söz sanatlarını tespit eder.*” (6, 7, 8. sınıf) kazanımı altındaki terimler sınıftan sınıfa farklılık göstermektedir. Kazanım talimatında söz sanatları sınıflara şöyle dağıtılmıştır: konuşurma, karşıtlık (6. sınıf); kişileştirme, konuşurma, karşıtlık, abartma (7. sınıf); benzetme, kişileştirme, konuşurma, karşıtlık, abartma (8.sınıf) (MEB, 2017b: 61). Öğretim sürecinde metin içerisinde öğrenci tarafından kolay tespit edilebilen “benzetme”nin alt sınıflarda değil de sadece 8. sınıfa yerleştirilmesi dikkat çekicidir.

Bu kazanımın kelimesi kelimesine aynı biçimde 5. sınıfta “anlama” boyutuna yerleştirilmesinden dolayı bir sorun yumağı oluşturduğu gözlenmektedir. Talimattaki bilgi ise şöyledir: Benzetme ve kişileştirme söz sanatları verilir (MEB, 2017b: 63). Bu, önemli bir tutarsızlık örneğidir. İki

sorun birleştirildiğinde üçüncü bir sorunla karşılaşırız: Söz varlığı ve anlama boyutlarında benzetme 5. ve 8. sınıfta; kişileştirme 7. ve 8. sınıfta işlenecektir. Talimattaki kişileştirme terimi, Program'ın bütünlüğünü ilgilendiren başka bir sorunu ortaya çıkarmaktadır: Program'da sınıf düzeylerine göre metin türlerinin dağılımı incelendiğinde kişileştirmenin en çok işlendiği türlerden biri olan "fabl"ın 1-8. sınıf her ders kitabında olması gerektiği anlaşılmaktadır (bk. MEB, 2017b: 19-20). Dolayısıyla öğretim sürecinde kişileştirmeye, anlama boyutunda 5. sınıfta, söz varlığı boyutunda 7. ve 8. sınıfta değinilecek, 6. sınıfta değinilmeyecektir. 6. sınıfta benzetme ve kişileştirmenin yer almasının sebebi olarak bu sınıf düzeyinde dil bilgisi konularının yoğunlaşması gösterilebilir. Analitik düşünüldüğünde kazanımın farklı boyutlara, -talimata göre- bazı söz sanatlarının sınıf atlanarak yerleştirilmesi, yapılmaması gereken bir programlama hatası olarak yorumlanabilir.

Söz varlığı boyutunda söz sanatları konusuyla ilgili kazanım bulunurken kelime anlamı özelliklerini ihtiva eden gerçek, mecaz, terim anlama yer verilmemesi de dikkat çekicidir. Aslında Program'da bu konuya da yer verilmiştir ama anlama boyutunda (5. sınıf): *Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.* Çoğu kazanım ifadesi "metindeki" kelimesiyle başlarken burada "okuduğu metindeki" ile başlamıştır. Ayrıca Program'daki kazanım ifadelerinin çoğunda "kelime" tercih edilirken bu kazanımda "sözcük" yeğlenmiştir. Ana dili dersi programında buradaki gibi kelime seçimi, Türkçenin kullanımı açısından program metninin tutarlılığını bozması hoş karşılanmamalıdır.

1-4. sınıfı da dâhil ederek söz varlığı kazanımlarına göz gezdirildiğinde kelime düzeyinde zıt anlam (1-5. sınıflar), eş anlam (2-5. sınıf); eş sesli kelimelerde anlam (3-5. sınıflar) kazanım ifadelerinde yer almaktadır. Buna mukabil gerçek, mecaz ve terim anlam konularının 5. sınıfta "anlama" boyutunda yer almasını anlayabilmek güçtür. Çünkü bağlamdan yararlanarak anlam verme "söz varlığı" boyutunda ama kelimedeki anlam çeşitleri "anlama" boyutunda kazanımlaştırılmıştır. Boyutlara yerleştirmede ve sınıf düzeylerine dağıtmada belirlenen bu karmaşa, Program'ın anlatım değerini düşüren etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

5, 6, 7. sınıflarda geçen "*Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.*" cümlesi içine 8. sınıflarda "özdeyişler" eklenerek fazladan bir kazanım elde edilmiştir.

Söz varlığı boyutunda derinlik, genişlik, ağırlık özelliklerini barındıran doğrudan bir kazanımın bulunmaması önemli bir eksikliklerdir. Ancak "*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.*" kazanımının talimatında geçen "(b) Öğrencinin [yeni] öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir." (MEB, 2017b: 60) şeklindeki yönlendirme eksikliği gidermek adına olumlu bir açıklamadır.

Yukarıdaki kazanımların dışında, söz varlığı başlığı altında, 5. sınıftan sonraki düzeylerde kelimedede anlam konusuyla ilgili bir kazanım bulunmamakta, dil bilgisi konularına yer verilmektedir.

Dil bilgisiyle ilişkili söz varlığı kazanımları

Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı hazır sonuçlar olarak öğretilemez, böyle bir öğretim, dil bilgisi kurallarını ezberlemeye alıştıırır, uygulama gücü kazandırmaz (Yıldız, 2003: 125). Program'da dil bilgisi adıyla bir öğrenme alanı olmadığına göre dil bilgisini ilgilendiren kazanımların okuma ve yazma alanlarında yer alması kabul edilebilir.

Tablo 3 incelendiğinde dil bilgisi konularının sınıflara dağılımı şöyle gösterilebilir: 5. sınıfta kök ve ekler; yapım ekleri; 6. sınıfta isme gelen çekim ekleri; basit, türemiş, birleşik kelimeler; isimler ve sıfatlar, isim ve sıfat tamlamaları; zamirler, edat, bağlaç ve ünlemler; 7. sınıfta fiile gelen çekim ekleri; basit, türemiş ve birleşik fiiller, fiilin anlam özellikleri (iş, oluş, durum) zarflar, bağlaçlar, anlam yönünden anlatım bozuklukları; 8. sınıfta fiilimsiler, bağlaçlar, dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları (Cümle türleri, ögeler ve fiilde çatı konuları yazma kazanımlarında işlenmektedir).

Dağılımlar dikkate alındığında zarf ve fiiller hariç bütün kelime türleri 6. sınıfta yer almaktadır. 5. sınıfta kelime türüyle ilgili herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. 2015 Programı'nda isim ve sıfatlar ile isim ve sıfat tamlamaları 5. sınıfta yer almaktadır. 6. sınıftaki yoğunluğu azaltmak için isim ve sıfatların 5. sınıfta yer alması daha makul görülebilir.

Edat ve bağlaçların başka şekilde ifade edilmesi sorunlu iki kazanım ortaya çıkarmıştır: “*Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.*” (6, 7. sınıf) ve “*Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.*” (8. sınıf). İki önerme arasındaki anlam farkı nedir? İlk bakışta birinci önermenin anlamından metni oluşturan cümleler arasındaki geçiş ve bağlantıları, ikinci önermenin anlamından ise metnin tamamında (ya da okunan bütün metinlerde) geçiş ve bağlantıları bulmanın kastedildiği düşünebilir. Bu anlam karmaşasını aşmak için kazanımların talimatına bakmak gerekir: 6. sınıfta ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen; 7. sınıfta oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur. 8. sınıfta oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur (MEB, 2017b: 60-61). Yani 7. sınıfın bağlama ögelerine, 8. sınıfta “kısaca, böylece” eklenmiştir. Anlam yönünden (özet ve çıkarım ifadesi olarak) bu iki bağlama ögesinin diğerlerinden farklılık göstermesi, programlama (kazanım yazma ve sınıflara dağıtma) açısından fazladan bir kazanım elde etmeyi gerektirmemelidir ki bu iki kazanımın da gereksiz olduğu düşünebilir. Çünkü yukarıda sayılan bağlama ögelerinin bazıları edat bazıları da bağlaçtır ve 7. sınıfta bunları içeren başka bir kazanım daha vardır: “*Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.*” Bunlara binişik yani birbirini ihtiva eden kazanımlar denilebilir.

“Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.” kazanımı anlama başlığı altında 5. sınıfa yerleştirilmiştir. Kazanım talimatı ise şöyledir: Ama, fakat, ancak, lakin ifadeleri üzerinde durulur (MEB, 2017b: 62). Yani bu bağlantı öğelerinin, 6. sınıftaki söz varlığı boyutunda işlenmesi de bir tutarsızlık örneğidir. Buna ek olarak kelime türleriyle ilgili dil bilgisi konularının dikey ilişkileri genelde okuma ve yazma becerisi ile kurulurken bağlantı öğeleriyle ilgili kazanımlar, konuşma becerisiyle de ilişkilendirilmiştir (bk. MEB, 2017b: 58, 65).

Program’da dil bilgisi terimi anılmadan dil bilgisi konularının söz varlığı içinde yer alması ilginçtir. Oysa 4. sınıfta yer alan “Yazdıklarını düzenler.” kazanımı altında “Öğrenciler, yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir.” (MEB, 2017b: 36) şeklinde bir talimatın yer alması ve yukarıda sıralanan kazanım yazma sorunları, Program’ın söz varlığı-dil bilgisi-anlam ayrımı noktasında karmaşıklığını gözler önüne serdiği gibi okuma boyutlarının ve diğer beceri alanlarının birbiriyle ilişkisinin titiz bir şekilde ve doğru mantıkla düzenlenmediğinin göstergesidir. Ancak Program’ın bütünlüğü bakımından okumadaki dil bilgisi konuları ile yazmadaki dil bilgisi konuları arasındaki ilişkilerin birbirini karşıladığı, birbiriyle örtüştüğü görülmektedir (yazma kazanımları için bk. MEB, 2017b: 64-66).

Program’da boyutlara yerleştirmede tarafımızca anlaşılmayan diğer bir durum da anlatım biçimleri konusunun söz varlığında kazanım hâline getirilmesidir. “Metindeki anlatım biçimlerini belirler.” kazanımı 7. sınıfta anlamaya, 8. sınıfta söz varlığına yerleştirilmiştir. Anlatım biçimiyle söz varlığı arasında bağ kurmak oldukça zordur. Anlatım biçimleri kelime ve anlam bilgisi ile de dil bilgisi ile de doğrudan ilişkili değildir, metin bilgisi konusudur. Metin bilgisi ile ilgili konular ise Program’da anlama boyutunda kazanımlaştırılmıştır. Bu kazanımın anlama boyutunda olması gerekmektedir.

Tablo 3’te gösterilen söz varlığı kazanımlarından bazılarının bu boyuta yerleştirilmesinde ve sınıflara dağıtılmasında hatalar yapıldığı gözlenmektedir.

Anlama Kazanımları

Anlama, bütün boyutlarıyla, bir süreci kapsayan bilişsel bir işlemdir. Okuduğunu anlama süreci, metin temelli bilgiyi yapılandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç boyunca okuyucu, metnin özelliklerini ve kendi dünya bilgisini kullanarak metnin anlamının zihnî bir temsilini yaratır. Okuyucu metin temelli bilgi ile ön bilgilerini bütünleştirdiğinde derin anlama gerçekleşir (Hock, Brasseur-Hock ve Deshler, 2015:100).

Okumanın nihai hedefi anlamadır. Duffy (2009) anlamanın temel özelliklerini şöyle sıralar (akt. Arı, 2014: 540):

Aktifliktir: Okuyucunun etkin bir şekilde düşünmesi ve sürekli anlamı takip etmesi gerekir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi

Geçicidir: Bir anda yapılan tahminler, daha sonra her an değişebilir.

Kişiseldir: Okuma, ön bilgiler ile denetlenir ve okuyucunun yorumuna katkıda bulunur.

Etkileşimdir: Okuyucunun bilgileri ile yazarın niyeti ile etkileşim hâlinindedir.

Düşünce ve dikkat gerektirir: Yazarın vermek istediği iletiyi elde etmeyi sağlayan ipuçlarını analiz etmek gerekir.

Simgeseldir (özellikle hikâye edici metinler): Yazar okuyucunun zihninde bir resim oluşturmak için betimleyici bir dil kullanır.

Çıkarım gerektirir: Okuyucu, yazarın vermek istediği anlamla ilgili iyi oluşturulmuş tahminlerde bulunur.

Yansıtıcıdır: İyi okuyucular, okuduklarını değerlendirir. Okuma bittikten sonra bunların önemi üzerinde durarak nasıl kullanacağını belirlerler.

Kazanımların, bu temel özellikleri kapsayan süreçleri ve kavramları taşıması, anlama bakımından önem taşımaktadır.

Program'da anlama başlığı altında verilen kazanımlar tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Anlama kazanımları ve sınıflara dağılımı

Kazanım	Sınıflar			
	5	6	7	8
Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.	X	X	X	X
Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	X	X	X	X
Metin türlerini ayırt eder.	X	X	X	X
Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	X	X	X	X
Metinle ilgili sorular sorar.	X	X	X	X
Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	X	X	X	X
Metinle ilgili sorulara cevap verir.	X	X	X	X
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	X	X	X	X
Metnin konusunu belirler.	X	X	X	X
Okuduklarını özetler.	X	X	X	X
Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	X	X	X	X
Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	X	X	X	X
Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	X	X	X	X
Metinler arasında karşılaştırma yapar.	X	X	X	X
Metnin içeriğine uygun başlık belirler.	X	X	X	X
Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	X	X	X	X
Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	X	X	X	X
Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.			X	X
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	X			
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.		X	X	X
Medya metinlerini değerlendirir.	X	X	X	
Medya metinlerini analiz eder.				X
Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.			X	
Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.				X
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.			X	
Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.			X	X

Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	X			
Metindeki yardımcı fikirleri belirler.			X	X
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	X			
Metni yorumlar.	X			
Metnin içeriğini yorumlar.		X	X	X
Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	X			
Şiirin şekil özelliklerini açıklar.		X		
Toplam (33)	23	21	25	24

Tablo 4 incelendiğinde Program'da bazı kazanımlar farklı sınıflarda hem söz varlığı hem de anlama başlıkları altına yerleştirildiği görülmektedir. Bu kazanımlara bir önceki bölümde değinildiği için burada söz konusu edilmemiştir.

Anlama başlığı altındaki kazanımlar; anlama için yapılması gereken işlemler/davranışlar, tür çözümlemesi, metinlerarasılık ve anlam kurmayla ilgili kazanımlar olarak dört alt boyuta ayrılabilir.

Anlama için yapılması gereken işlemleri/davranışları içeren kazanımlar

“Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.” kazanımında ifade sorunu vardır. Kazanımın talimatında “Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.” (MEB, 2017b: 62-63) bilgisi bulunmaktadır. Talimatla anlatılmak istenenin tipografik unsurlar olduğu anlaşılabilir. Bu sebeple “Metinde önemli bilgilere dikkat çekmek için farklı biçimsel özellikler kullanıldığını kavrar.” şeklinde yazılabilir. Bu kazanıma gerçekten ihtiyaç duyulmuş ise 5. ve 6. sınıflarda yer alması daha isabetli görünmektedir.

Bu kazanımın 5. sınıfa yönelik talimatında ilginç bir madde vardır: “b) Köprü metinlerin (hipertekst) dış bağlantı olduğu belirtilir.” (MEB,2017b: 62) Bilindiği kadarıyla köprü metin (hipertekst), bilgisayar ve internet ortamındaki metinlerle ilgili bir terimdir. Akla iki soru gelmektedir: Acaba bu ifade bilgisayar ya da medya okuryazarlığı ile ilgili bir kazanım mıdır? Diyelim ki bu kazanım doğrudan Türkçe dersi ile ilgili, niçin 6, 7, 8. sınıflarda bu kazanımın açıklaması sadece renkli, koyu, eğik yazı tipleriyle sınırlandırılmıştır? Bu sorulara kabul edilebilir cevaplar verilemeyeceği aşikârdır. Başka bir mesele de açıklamaya bağlı olarak kitap yazarları ders kitabında bunu metin üzerinde ancak resim ve şekillerle bir bilgisayar dersi kitabındaki gibi gösterebileceğidir. Bu sebeplerle talimatta geçen b maddesinin son derece gereksiz olduğu görülmektedir.

Öğrencinin okuyacağı farklı metinlerdeki farklı bilgilere ulaşması, bunlarla ilgili ön işlemleri yapması için Program'da iki önemli kazanıma yer verilmektedir: “Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.” ve “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” Buna benzer kazanımlar 2015 Programı'nda “bilgi kaynakları” yerine “çoklu medya” şeklinde ifade edilerek sınıflara karmaşık biçimde dağıtılmış ve birbirinin sınırına giren anlamlarla gereksiz kazanımlara yer verilmiştir (bk. Arı ve Keskin, 2016). Bu

itibarla 2017 Programı'nda bu konuyla ilgili az sayıda kazanım farklı bilgi kaynaklarına ulaşmayı ve kullanmayı ifade etmesi bakımından doğru şekilde düzenlenmiştir.

Tür Çözümlmelerini İçeren Kazanımlar

Anlama kısmında tür çözümlmeleri ile ilgili kazanımlar genellikle olması gereken niteliği ve niceliği barındırmaktadır. Ancak yine kazanım yazma, talimatlarla açıklama ve sınıflara dağıtma noktasında sıkıntılar barındırmaktadır.

“Metin türlerini ayırt eder.” kazanımının talimatı şöyledir: a) Hikâye, fabl, masal, haber metni türleri tanıtılır. (5. sınıf) Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir. (6. sınıf) Söyleşi, biyografi, otobiyografi, günlük türleri üzerinde durulur (7. sınıf). Fıkra (köşe yazısı), makale, deneme, roman, destan türleri üzerinde durulur (8. sınıf). b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir (MEB, 2017b: 61-62). Yani öğretimde metin türleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmemesi önerilmekle birlikte talimatların yüklemeleri *“tanıtılır”, “öğretilmelidir”, “üzerinde durulur”* şeklinde bitmektedir. Açıklamalarda belirtilen b maddesinin gereksiz bir talimat olduğu düşünülebilir. Öğretim sürecinde öğretmenler sınıfın özelliklerine göre bu konuları esnek bir biçimde işleyebilirler.

Birbiriyle ilişkili *“Medya metinlerini değerlendirir.”* (5-7. sınıf) ve *“Medya metinlerini analiz eder.”* (8. sınıf) kazanımlarının talimatları okunduğunda bu kazanımların dinleme/izleme becerisini daha çok ilgilendirdiği söylenebilir: 5-7. sınıf için: İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlar. 8. sınıf için: Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlar (MEB, 2017b: 62-63).

“Şiirin şekil özelliklerini açıklar.” kazanımı sadece 6. sınıfta bulunmaktadır. Program'ın bütünlüğü açısından bu kazanımın yüklemi *“belirler”* şeklinde olmalıdır çünkü *“Metindeki hikâye unsurlarını belirler.”* kazanımına benzemektedir. Hikâye unsurlarını belirleme, her sınıfta (ortaokul) yer alırken şiirin şekil özelliklerinin sadece 6. sınıfta yer alması Program'ın metin türlerine konusuna bakışının açık ve net olmadığını göstermektedir. Ayrıca *“açıklar”* ifadesi anlatmayla ilgili, *“belirler”* ifadesi anlamayla ilgili işlemdir.

Yukarıda anılan kazanımların ve talimatların dışındaki metin türü ve tür çözümlmelerini içeren kazanımlar yerinde ve kararındadır. Oysa 2015 Programı'nda *“tür çözümlmeleriyle ilgili kazanımlar metin türü; bilgilendirici, hikâye edici metinler ve şiir ile ilgili bilgiler karmaşık ifadelerle sınıflara yayılmaktadır”* (Arı ve Keskin, 2016: 157). Bu bakımdan 2017 Programı'nda bir iyileştirme söz konusudur.

Metinlerarasılığı İçeren Kazanımlar

Doğrudan metinlerarasılığı işaret eden iki kazanım bulunmaktadır: “*Metinler arasında karşılaştırma yapar.*” ve “*Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.*” 2015 Programı’nda metinlerarasılığı karşılayan daha çok kazanım bulunmaktadır ancak 2017 Programı’nda bu konuyla ilgili çok amaçlı kazanım, daha iyi ifade edilmektedir.

Anlam Kurmayla İlişkili Kazanımlar

2015 Programı’nda okuma öğrenme alanında tahmin etmeyle ilgili herhangi bir kazanım bulunmaması önemli bir eksiklik (Keskin ve Arı, 2016: 163). Bu durum Taslak Program’da düzeltilmemiş, yeni Program’da düzeltilmeye çalışılmıştır: “*Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.*” Ancak bu kazanım okuma öncesi ile ilgilidir. Tahmin stratejisi okuma öncesinde ve sırasında ve okuma sonrasında kullanılmaktadır. Bu bakımdan eksiklik tam olarak giderilmemiştir. Tahmin etmeyle ilgili şu kazanımlara yer verilebilir: “*Metni okurken metnin öncesiyle ilgili tahminlerde bulunur. Metni okurken sonraki kısım ile ilgili tahminlerde bulunur. Okuduğu metnin sonrasıyla ilgili tahminlerde bulunur*” (Keskin ve Arı, 2016: 163-164). “*Metni okurken tahminler yapar ve tahminlerini sorgular*” (Arı, 2017: 51) önermelerinden bir ikisi kazanım hâline getirilmelidir. Okumada, ortaokul düzeyinde bu tür kazanımların “*Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.*” gibi biçimsel bir önermeden daha gerekli olduğu düşünülmelidir.

“*Metnin içeriğine uygun başlık belirler.*” şeklinde belirtilen kazanım sorunludur. Dinlemede “*Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.*” kazanımında “farklı başlık” doğru bir şekilde ifade edilmiştir ancak okumadaki kazanım, başlıksız bir metne başlık bulmayı gerektirecek bir cümle anlamı kastedilmiştir. Aslında okumada kastedilen metne farklı bir başlık belirlemektir.

Yorumlamayla ilgili iki kazanımda, ifade sorunu olduğu görülmektedir: “*Metni yorumlar.*” (5. sınıf), “*Metnin içeriğini yorumlar.*” (6, 7, 8. sınıf). İki kazanım da aynı anlamı karşılamaktadır. 5. sınıfa iki talimat yazılmıştır ve burada “metnin içeriği”ne değinilmektedir: b) Metin içeriğinin yorumlanması sırasında metinlerdeki örneklere ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır (MEB, 2017b: 61). Aynı talimat içeriği diğer sınıflarda yer almaktadır ancak üst sınıflarda öznelliğe ve nesnellığe gönderme yapılmıştır. Dolayısıyla aynı anlamı içeren fazladan bir kazanım ortaya çıkmıştır. Bu sorun aynı şekilde “*Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.*” (7. sınıf) ve “*Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.*” (8. sınıf) kazanımlarında da bulunmaktadır. İlki bir metindeki, ikincisi her metindeki anlamını taşıya bile gereksizlik söz konusudur. Program metninde bu kazanımla ilgili herhangi bir talimat yoktur.

Önceki programlarda açık ve tam bir önerme hâline getirilmeyen “*Metinde yer alan resim, şekil, tablo ve grafikleri yorumlar.*” (Arı, 2017: 51) şeklinde bir kazanıma gerek duyulmaktaydı. Yeni

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi

Program'da görsel okumayla ilgili unsurların açık ve net yazılmış kazanımlara dönüştürülmesi isabetlidir: *"Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar."*, *"Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar."*, *"Görsellerle ilgili soruları cevaplar."* 2015 Programı'nda ve Taslak Program'da bu unsurlar *"Okuduğunu anlamada görsellerden yararlanır."* kazanımının talimatında *"Grafik, tablo, çizelge vb. biçimlerde sunulan görsellerin metnin anlaşılmasına nasıl katkı sağladığını açıklayarak bu bilgileri yorumlaması sağlanır."* (MEB, 2015: 40; MEB, 2017a: 41) şeklinde dolaylı olarak belirtilmektedir. Görsellerle ilgili bu şekilde daha açık kazanım yazmanın arkasında PISA değerlendirmelerindeki istenmeyen sonuçlar için tedbir alma düşüncesi olabileceği gibi çağdaş okuryazarlık türlerine Program'da yer verme isteği de olabilir. Sebep ne olursa olsun bunların kazanım hâlinde yazılması olumlu bir durumdur.

Anlama; sürekli gelişen ve soru sorma, cevap arama, tahmin etme gibi alt beceriler ve stratejiler gerektiren bir süreçtir. 2015 Programı'nda ilk dört sınıfta soru sorma ve cevap vermeye ilgili birden fazla gereksiz kazanıma yer verilmesine rağmen son dört sınıfta bununla ilgili hiçbir kazanımın olmaması önemli bir eksiklik (Keskin ve Arı, 2016). Bu eksiklik, Taslak Program'da *"Metinle ilgili sorular sorar ve sorulan sorulara cevap verir."* şeklinde düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu kazanıma iki uçlu (soru-cevap) ve ölçme-değerlendirme açısından sıkıntı doğuracak bir anlam yüklenmiştir. Ancak yeni Program'da, soru sorma ve cevap verme birbirinden ayrılarak -2006 Programı'ndaki gibi- tam ve doğru iki kazanıma ulaşılmıştır: *"Metinle ilgili sorular sorar."* ve *"Metinle ilgili sorulara cevap verir."*

Bir başka tam ve doğru kazanım yazma da konu, ana fikir ve yardımcı fikir bulmayla ilgilidir. 2015 Programı'nda *"Okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler."* şeklinde iki ayrı zihinsel işlem gerektiren unsurlar birleştirilerek hatalı bir kazanım oluşturulmuştur. Bu birleştirmenin yanlış bir düşünce olduğu, sebepleri, örnekleri ve kanıtları ile uzun uzadıya açıklanmış ve 2005 ve 2006 programlarındaki gibi ayrı kazanımlar hâlinde yazılması önerilmiştir (bk. Arı ve Keskin, 2016). Taslak Program'da ise *"Okuduklarının konusunu, ana fikrini/ana duygusunu ve yardımcı fikirlerini belirler."* kazanımıyla daha da yanlış bir şekilde üç işlem birleştirilmiştir. Ancak yeni Program'da bu üç ayrı işlem gerektiren zihni faaliyetler, doğru biçimde üç ayrı ifade ile kazanımlaştırılmaktadır: *"Metnin konusunu belirler."*, *"Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler."*, *"Metindeki yardımcı fikirleri belirler."* Anlam kurmada önemli olan konu, ana fikir ve yardımcı fikir belirleme işleminin doğru biçimde ayrı ayrı kazanımlaştırılması, yeni Program'ın daha olumlu bir bakış açısı ile yazıldığının izlerini taşımaktadır.

İsabetli başka bir önerme de 2006 Programı'nda olup 2015 Programı'nda ve Taslak Program'da yer verilmeyen ancak 2017 Programı'na -tekrar- konulan *"Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir."* kazanımıdır. Okuyucunun bir metindeki bilgiyi yazardan farklı biçimde

işlemesi, metindeki bilgilere eleştirel bir bakışla - önceki bilgilerinden de hareket ederek- kendisinden bir şeyler katması, doğrudan anlama becerisini kuvvetlendiren, başka bir ifadeyle yaratıcılığını geliştiren bir bilişsel işlemdir. Dolayısıyla bu kazanım, öğrencilerin bakış açısını ve yaratıcılığını geliştirici bir niteliktedir.

2015 Programı'nda okuma öğrenme alanında çıkarım yapmayla ilgili bir kazanımın bulunmaması önemli bir eksiklik (Arı ve Keskin, 2016). 2017 Programı'nda *"Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur."* kazanımının yer alması, bu eksikliğin giderildiğini göstermektedir.

Metindeki işlemleri sıralamakla ilgili kazanımlar, 2015 Programı'nda daha çok ilköğretim sınıflarında yer almaktadır. Yeni Program'da bunu içeren kazanımlar 7. ve 8. sınıfa yerleştirilmektedir: *"Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar."* Talimat okunduğunda bu kazanımın tür çözümlemesiyle (talimatname ve kullanım kılavuzu okuma) örtüştüğü söylenebilir. Aslında ortaokul düzeyinde oluşumunu belirlemeye her sınıfta yer verilebilir.

Anlam kurmayla ilgili kazanımları tamamlamak için 2006 Programı'nda geçen *"Metindeki anahtar kelimeleri belirler."* önermesine benzer bir kazanıma ihtiyaç duyulduğu düşünülebilir.

Tablo 4'te gösterilen kazanımların (özellikle anlam kurma ile ilgili olanlar), Duffy (2009)'nin belirttiği anlamın temel özelliklerini azami ölçüde taşıdığı gözlenmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Türkçe Dersi Öğretim Programı (ortaokul) okuma kazanımlarının incelenmesi sonucunda iki önemli sorunla karşılaşıldığı görülmektedir:

Dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerinin boyutlandırılmamış olmasına karşılık okuma kazanımları üç boyutta ele alınmaktadır. Söz varlığı boyutuna alınması gereken bazı kazanımlar anlamada, anlama boyutuna alınması gereken bazı kazanımlar akıcı okuma ve söz varlığında işlenmektedir.

Kazanımların sınıflara dağıtılmasında öncelik-sonralık ve içerik ilişkileri bazı sorunları beraberinde getirmektedir. Gerek kazanım ifadelerindeki muğlaklıklar gerekse kazanımda ifade edilemeyen müfredat konuları talimatlarla açıklanarak sınıflara dağıtılmıştır. Bunlarda da eksikler ve hatalar bulunmaktadır.

Bu sorunlar kazanım sayısını etkilemektedir. Bu çalışmada tablolar incelendiğinde toplam 62 kazanım bulunmaktadır, sorunlu yerleştirme ve dağıtım çözüldüğünde göreceli olarak aslında toplam 55 kazanım bulunmaktadır, yani yanlışlar 7 kazanımı doğrudan etkilemektedir (strateji kullanma, deyim, atasözü, özdeyiş; düşünceyi geliştirme yolları, anlatım biçimleri, söz sanatları, geçiş ve bağlantı ifadeleri, metni yorumlama ile ilgili kazanımlar). Kanaatimizce yanlış ifadeler doğru

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi

anlamlandırıldığında, birbirini ihtiva eden kazanımlar birleştirildiğinde, boyutlara yanlış yerleştirilen kazanımlar doğru ayrıştırıldığında göreceli olarak akıcı okumada 3, söz varlığında 21, anlamada 31; toplamda 55 kazanım olması gerekmektedir.

Bu iki önemli sorun özetlendikten sonra 207 Programı'ndaki okuma kazanımları, önceki programlarla karşılaştırıldığında şu sonuçlara varılabilir:

2006 Programı'ndaki bütün kazanımlar her sınıf düzeyinde sarmal bir şekilde yer almaktadır. Bu durumun ders kitaplarının niteliğini ve öğrenme öğretme sürecini olumlu etkilemediği söylenebilir. 2015 Programı'nda ve Taslak Program'da ise konuların bir kısmı sınıflarda farklı kazanımlarla dağıtılmasına rağmen aşamalandırılmasında (öncelik-sonralık ilişkisi) çok sayıda problem bulunmaktadır. 2017 Programı'nda bu durum kısmen talimatlarla çözülmek istense de hatalı dağıtımlara, binişik kazanımların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

2015 Programı okuma öğrenme alanı kazanımları kapsam, binişiklik, ardıcılık, süreklilik, bütünlük ve bağdaşım bakımından karmaşık biçimde tasarlanmıştır (Arı ve Keskin, 2016). Karmaşıklığın asıl sebebi bir kazanımın birden çok önerme belirtmesi (binişiklik), üstelik benzer önermelerin başka kazanımlarda tekrar etmesi (kapsam, ardıcılık ve bütünlük ilişkilerinin bozulması) olarak gösterilebilir. 2017 Programı'ndaki ortaokul okuma kazanımlarında binişik ifadelerin en aza indirilmesi, karmaşıklığın giderilmesi yönünde bir gelişim göstermiştir. Ancak aynı kazanım ifadelerinin farklı boyutlarda (söz varlığı ve anlama) farklı sınıflara dağıtılması, bütünlük ve bağdaşım bakımından sorun oluşturmuştur. Yeni Program'da kazanım yazma sorunları 2015 Programı'ndan daha azdır.

2015 Programı'nda dinleme/izleme ile konuşmanın birleştirilerek sözlü iletişim öğrenme alanı oluşturulması ve bu alandaki kazanımların yanlış boyutlarda tutarsızlıklar sergilemesi, okuma öğrenme alanı ile ortak kazanımların karşılıksızlığı dinleme-okuma, konuşma-okuma ilişkilerinin eksik ve çelişkili kurulması programın bütünlüğünü bozmaktadır (bk. Arı, 2016; Arı ve Keskin, 2016). Yeni Program'daki okuma-dinleme/izleme, okuma-konuşma, okuma-yazma kazanımları arasında kurulan paralel ilişkiler, birkaç eksiğe rağmen 2015 Programı'ndan üstündür.

2006 Programı'nda metnin değerlendirmesiyle ilgili gereksiz kazanımlar, okuma alışkanlığı kazanmakla ilgili gözlenmesi, daha doğrusu ölçme değerlendirmesi mümkün olmayan birçok kazanım bulunmaktadır. 2017 Programı'nda bu tür kazanımların bulunmaması, 2006 Programı'na göre bir iyileştirme olarak yorumlanabilir. Ancak okuma alışkanlığı kazanmaya ilişkin bir kazanım bulunmamaktadır. Okuma alışkanlığıyla ilgili unsurları kazanımlaştırmanın zorluğu tartışılabilir. Yeni Program'daki anlama boyutunda 2006 Programı'ndaki okuduğu metni anlama ve çözümleme kazanımlarına yer verildiği gözlenmektedir.

Kazanımlar, genel ya da özel çıktıkları belirleyen ifadelerdir (Ornstein ve Hunkins, 2014: 319). Kazanımlar istenebilir, gözlenebilir, ölçülebilir nitelikte olmalıdır (Demirel, 2000: 127). Yeni Program'da özellikle anlama kazanımlarının çoğu bu niteliklere uymaktadır. Anlamada 2015 Programı'na göre anlatmayla ilgili kazanımların en aza indirgenmesi anlamının niteliğini olumlu etkilemektedir. Yeni Program'da; 2015 Programı'ndaki binişik kazanımların azaltılması, ölçme ve değerlendirme açısından da iyileştirildiğini göstermektedir.

Bu çalışmada belirtilen sorunlara rağmen 2017 Programı'ndaki okuma kazanımları; karmaşık şekilde düzenlenmiş, çelişkili, tutarsız, hatalı, izaha muhtaç birçok kazanımın yer aldığı 2015 Programı'nın okuma öğrenme alanından çok daha iyidir. Bu sebeple 2015 Programı'ndan vazgeçilmesi doğru ve yerinde bir uygulamadır. Ancak yine de düzeltmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için "oluşturulan programların belirli aralıklarla yeniden değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sürecinde öğretmenler ve akademisyenlerin görüşlerinin dikkate alınması gerekir. Sürekli kendini yenileyen ve eksiklerini gidermeye çalışan bir program, Türkçe dersinin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracaktır" (Temizyürek ve Balcı, 2006: 461). Program'daki okuma kazanımları tekrar düzenlenmezse ya da ilişkiler doğru kurulmazsa bundan ders kitabı yazarları olumsuz etkilenecektir. Olumsuzluklar da öğrenme öğretme sürecine yansıtacaktır.

"Öğretmenlik mesleği üst düzey karar verme becerileri gerektiren bir meslektir. Öğretmenler, öğretim amaçlarını [kazanımları] seçerken bunların birçok açıdan değerli olup olmadığını sorgulamalı ve değerli gördüklerini seçmelidirler" (Doğanay ve Sarı, 2006: 66). Bu sebeple belirtilen düzeltmeler ve düzenlemeler gerçekleşmez ise Türkçe öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (2), 535-555.
- Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (2), 235-253.
- Arı, G. (2017). Okuma becerisi kazanımlarının bilişsel kategorilere göre sınıflandırılması. R. Gürses (Ed.) *Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Toplantısı Bildirileri (Sivas, 30-31 Ekim 2014)* (ss.35-52). Ankara: TDK.
- Arı, G. ve Keskin, H. K. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı okuma öğrenme alanındaki kazanımlarla ilgili eleştirel bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 144-169.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2006). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçilmesi. A. Doğanay ve E. Karip (Ed.) *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (ss. 31-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining reading*. New York: Guilford.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi

- Hock, M. F., Brasseur-Hock, I. F., Deshler, D. D. (2015). Reading comprehension instruction for middle and high school students in english language arts: research and evidence-based practices. K. L. Santi ve D. K. Reed (Ed.) *Improving reading comprehension of middle and high school students* (ss. 99-118). New York: Springer.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel P.J., Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2000). *İlköğretim Okulu Türkçe-Yazı Programı 6-7-8. Sınıf*. İstanbul: MEB, 2. baskı
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *İlköğretim Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017a). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* [taslak]. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017b). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler, sorunlar*. (çev. ed. A. Arı). Konya: Eğitim.
- Serravallo, J. (2010). *Teaching reading in small groups*. Portsmouth: Heinemann.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.



Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Yazma Tutumlarına Dair Ölçek Geliştirme*

*Bilge BAĞCI AYRANCI***

*Fahri TEMİZYÜREK****

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının serbest yazma konusundaki tutumlarını saptayıcı ölçek geliştirmektir. Öğretmen adaylarının yazı konusundaki tutumları öğrencilere de model olmaları bakımından önemlidir. Serbest yazma kişinin kendisini ifadesi ve düşüncelerini planlaması gibi pek çok konuda kişiye ve dolayısıyla topluma katkı sağlamaktadır. Gazi Eğitim Fakültesi ve Bozok Eğitim Fakültesi öğrencilerinden seçilecek örneklem grubunun serbest yazmaya dair tutumları araştırmanın sınırlılıklarını oluşturur. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Yazmaya Karşı Tutumlarına yönelik tutum ölçeğinin maddelerinin faktör yüklerinin belirlenmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır, yapı geçerliliğini sağlamak için de faktör analizinden faydalanılmıştır (Büyükköztürk, 2011). Yapılan faktör analizi sonucunda 19 maddeden oluşan ölçek için KMO değeri 0,732, Bartlett testi sonucu $\chi^2= 4143,706$ ($p \leq .05$) olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçek verilerinin faktör analizi yapmaya uygunluğunu ortaya koyar. Ölçeğin güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin Kişinin Gelişimine Yönelik katkı boyutunun Cronbach Alfa katsayısı 0,85, Yazının Gelişimine Yönelik boyutunun Cronbach Alfa katsayısı 0,83 ve Dış Dünyaya Yönelik boyutunun Cronbach Alfa katsayısı 0,73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçek alt boyutlarının ve ölçeğin tamamının güvenilir çıktığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının; serbest yazma konusuna ilimli bakmadıkları, düşüncelerini planlama konusunda zorluk çektikleri, serbest yazma sayesinde ifade yeteneklerini geliştirebileceklerinin farkında olmadıkları, boş zamanlarını değerlendirirken yazma etkinliklerine yer vermedikleri vb. varsayımlarından hareketle bu durumları tespit için ölçek geliştirmeye karar verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre sonuç ve tartışma kısmı yorumlanarak öğretmen adaylarının serbest yazma ile kazanımlarına dair önerilerde bulunulur. Araştırma kapsamında gerekli analizler yapılarak ölçek geliştirilmiş alana yazılı anlatım değerlendirme yönünden katkı sağlandığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, yazma eğitimi, tutum ölçeği

Developing a Scale to Assess the Free Writing Attitudes of Faculty of Education Students

Abstract

The purpose of this research is to develop a scale to assess the attitudes of prospective teachers towards free writing. Prospective teachers' attitudes towards writing are important in that they will form a model for their students. Free writing contributes to individuals and thus to the society in many areas such as self-expression and organizing thoughts. The limitation of this study is that the sample consists of students from the faculties of education of Gazi University and Bozok

* 12-14 Mayıs 2017 Tarihlerinde düzenlenen 1. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni kapsamında Erzurum'da sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş metnidir.

** Yrd. Doç.Dr., Bozok Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bilge.ayranci@bozok.edu.tr

*** Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, fahritemizyurek@gmail.com

University. In order to determine the factor loadings of the items in the Scale to Assess the Free Writing Attitudes of Faculty of Education Students and for structural validity, factor analysis was carried out (Büyüköztürk, 2011). At the end of the factor analysis, for the 19-item scale the KMO value was 0.732, and the Bartlett test result was $\chi^2= 4143.706$ ($p \leq .05$). These values show that the data to be obtained through the scale are fit to be subject to factor analysis. As for reliability of the scale, the Cronbach Alpha coefficients were measured. The Cronbach Alpha coefficient of the scale's Contribution to Personal Development dimension was 0.88, for the dimension of Development of Free Writing it was 0,83, and it was 0,73 for the dimension of Outer World. The total Cronbach Alpha coefficient of the scale was 0,88. In the reliability analysis done based on these values, it was determined that all subscales and the scale itself were reliable. This scale was developed based on the hypotheses that prospective teachers did not have moderate opinions toward free writing, were experiencing problems planning their thoughts, were not aware that they would improve their ability for expression through free writing, did not devote time for writing activities when making use of their free times, and the like. Suggestions about the gains prospective teachers would have through free writing were made based on the findings and interpreting the discussion section. It is believed that the scale which was developed in this study by doing the necessary analyses will make a contribution to the field in terms of written expression.

Keywords: teaching Turkish, teaching writing, attitude scale

Giriş

Türkçe derslerinde dört temel dil becerisi ile ilişkilendirilerek geliştirilmeye çalışılan yazma becerisi, kişinin hem dili kullanma düzeyini hem de çok farklı zihinsel süreçlerini etkiler. Yazma becerisinin gelişimi için yapılan etkinliklerle kişinin ifade yeteneği zenginleşirken aynı zamanda hayal kurma, fikirleri düzenleme ve ilişkilendirme gibi zihinsel becerileri de gelişir. Yazma bu yönüyle sadece mekanik bir yönden ziyade zihinsel ve duyuşsal bir yön de içerir. Yazma becerisinin gelişmesi okuma, dinleme ve konuşma becerilerinde de olumlu bir gelişmeye sebep olacaktır. Bunun altında yatan neden, dilin anlama ve anlatma becerilerinin birbiri ile iç içe olmasıdır.

Türkçe eğitiminde serbest yazma öğrenciye yazma ilkelerinin verilmesi fakat konunun öğrenci tarafından seçilerek yazma işleminin sürdürülmesini kapsar. Burada amaç kişinin eğitim hayatında öğrendiği yazma ilkeleri doğrultusunda duygu ve düşüncelerini istediği bir konuda yoğunlaştırarak aktarmasıdır. Serbest yazma kişinin yaratıcılığını öne çıkarması bakımından faydalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2001: 102) .

Eğitimde, kişiyi toplumun bir bireyi olarak yetiştirirken herhangi bir yardıma ihtiyaç duymaksızın kişinin düşüncelerini anlatacak düzeyde yazım yapabilmesi önemlidir. Sınıflandırma ve ilişkilendirme becerilerinin gelişmesi bakımından son derece önemli olan yazılı anlatım çalışmaları kişinin kendisini anlatma becerisine katkı sağlar (Yalçın, 2006: 45) .

Demirel (2002:103) eğitimde serbest yazma faaliyetlerine şu çalışmaları örnek olarak verir: kompozisyon yazma, mektup yazma, duyuru, haber ve tutanak oluşturma, okunanlarla ilgili yazılar yazma, gözlenen ve yaşanan olaylarla ilgili yazılar yazma, resimlere bakarak yazma.

Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Serbest Yazma Tutumlarına Dair Ölçek Geliştirme

Serbest yazma çalışmalarını daha akıcı bir dil kullanımını da beraberinde getirir. Kişinin özgüvenini arttıran yazma çalışmaları öğrenme merakını da beraberinde getirir. Hayal gücünü ve ifade kabiliyetini zenginleştirir. Edebî ve estetik zevk kazandırır. Özgün bir üslup sağlar (Küçük, 2007: 44).

Serbest yazma çalışmaları sıralanan olumlu yönleri ile dil becerilerinin gelişimi için çok önemlidir. Gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmen adaylarının serbest yazmaya karşı tutumları öğrencilerine de rol model teşkil edeceği için dikkate alınması gereken bir husustur. Araştırmanın alan yazına öğretmen adaylarının serbest yazmaya tutumlarına dair bir ölçek geliştirme ile katkı sağladığı düşünülmektedir.

Yöntem

Öğretmen adaylarının serbest yazmaya karşı tutumlarının saptanmasını amaçlayan çalışmada, öğretmen adaylarının serbest yazmaya karşı tutumlarını ölçebilecek özgün bir tutum ölçeği geliştirilebilir mi? sorusunun yanıtını çeşitli değişken ve analizlerle tespit edilmeye çalışılmıştır. Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Serbest Yazmaya Karşı Tutumlarına yönelik tutum ölçeğinin maddelerinin faktör yüklerinin belirlenmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır, yapı geçerliliğini sağlamak için de faktör analizinden faydalanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Bozok Üniversitesi Eğitim Fakóltesi öğrencilerinden ve Gazi Eğitim Fakóltesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrenciler arasından rastgele seçilen 200 kişi çalışmanın esas grubunu oluşturur. Likert tipi ölçeğin maddelerinin son halini alması amacıyla bu 200 kişinin dışındaki yine aynı fakültelerde eğitim gören 300 kişiye pilot uygulama yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Ölçme Aracı Geliştirme Aşamaları

Bu çalışmada Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Serbest Yazmaya Karşı Tutumlarına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda ilk olarak Serbest Yazmaya Karşı Tutuma yönelik alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taramasından sonra uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinden sonra 33 soruluk görüş alma formu oluşturulmuştur. Görüş alma formu ile bir Eğitim Fakóltesi öğrenimine devam eden 10 öğrenciden serbest yazmaya yönelik düşüncelerini almak için bilgi toplanmıştır. Uzman görüşleri ve öğrencilerden toplanan veriler analiz edilerek 33 maddelik bir ölçme aracı oluşturulmuştur.

Hazırlanan 33 maddelik ölçek kapsam geçerliği ve dil yönünden anlaşılabilirliğini belirlemek için 3 alan uzmanı ve 1 dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların verdiği yanıtlar doğrultusunda

ölçekten dört madde çıkartılmış ve 29 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin 25 tanesi olumlu, 4 tanesi olumsuz ifade içermektedir. Oluşturulan maddeler beşli likert tipinde olup, Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek maddelerindeki soruların belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğünü belirlemek için yapı geçerliliğine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile yapı geçerliliği bakımından ölçeğin geçerliliği sağlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkileri, faktör olarak isimlendirilen gizli değişkenler bakımından açıklamayı sağlar. (Büyüköztürk, 2011). Yapılan analizler neticesinde 19 maddelik ölçek Kişinin Gelişimine Yönelik, Yazının Gelişimine Yönelik, Dış Dünyaya Yönelik olmak üzere üç faktörde ele alınmıştır.

Araştırmanın Analizi

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Yazmaya Karşı Tutumlarına yönelik tutum ölçeğinin yapı geçerliliğinin sağlanması için aynı zamanda ölçeğin madde faktör yüklerinin boyutlandırılması için (Büyüköztürk, 2011) faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır.

Bulgular ve Yorum

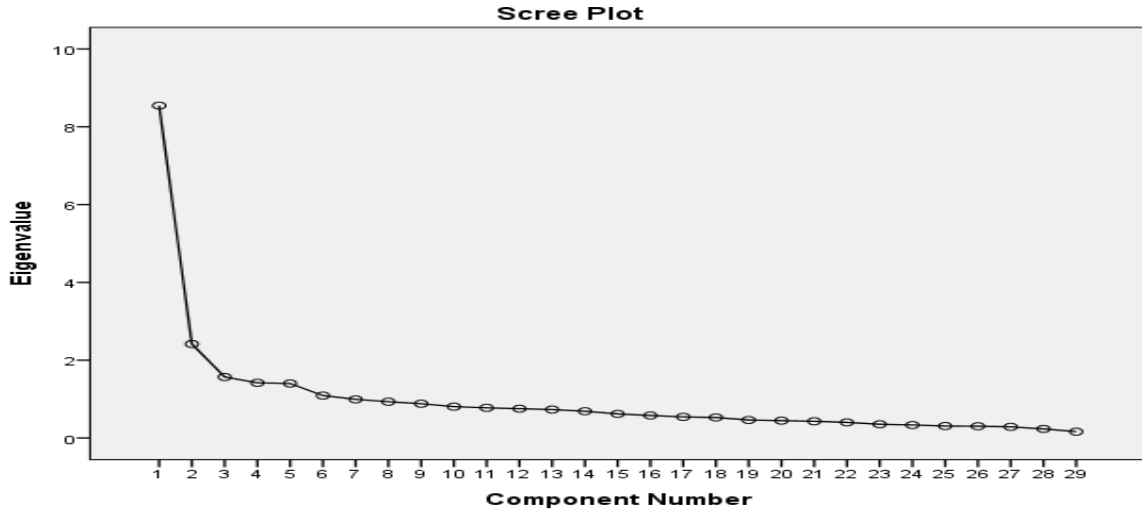
Açımlayıcı Faktör Analizi ile İlgili Bulgular

Verilerin faktör analizine uygunluğu KaiserMayerOlkin (KMO) ve Bartlett testiyle test edilmiştir. 29 maddeden oluşan ölçek için KMO değeri 0,696, Bartlett testi sonucu $\chi^2= 4425,806$ ($p \leq .05$) olarak hesaplanmıştır. KMO'nun .60'dan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygunluğunu ortaya koyar (Büyüköztürk, 2011). Yapılan faktör analizi sonucu ölçek maddelerinin faktör özdeğerleri tabloda verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Ölçeğin Faktör Analiz Sonuçları

Faktörler	Faktör Özdeğerleri	Açıklanan Varyans %	Kümülatif Varyans %
1	8,543	29,458	29,458
2	2,417	8,334	37,793
3	1,569	5,411	43,204
4	1,418	4,891	48,095
5	1,402	4,833	52,928
6	1,090	3,760	56,688

Faktör analizi sonuçlarına göre öz değeri 1.00'in üzerinde bulunan altı faktör vardır, bunlar ölçek puanlarındaki varyansın % 56,688'ini açıklamaktadır. Ölçeğin faktör bakımından şekillenmesine karar verebilmek için yamaç birikinti grafiği göz önüne alınmıştır(Şekil 1).



Şekil 1. Açıklayıcı Faktör Analizine Ait Yamaç Birikinti Grafiği

Yamaç birikinti grafiği ölçeğin faktör sayısının ne kadar olacağına karar vermede kullanılır. Dikey eksen öz değerleri ifade ederken yatay eksen faktörleri ifade eder. Grafikte dik eğim veren noktalar alınırken yüzeysel düz eğim veren noktalar alınmamaktadır. Grafiğin yatay eğim hali aldığı noktadan itibaren yatay bir çizgi çizilir ve boyut olarak bu çizginin üzerinde kalan noktaların arası ele alınır. Grafikte hızlı düşüşün olduğu faktör, önemli faktör sayısını ortaya koyar (Can, 2014). Şekil 1'deki yamaç birikinti grafiği incelendikten sonra ölçeğin 3 faktörlü olmasına karar verilmiştir. Çünkü sosyal bilimlerde toplam varyansı ölçek maddelerinin % 40 ile % 60 arasında açıklaması beklenmektedir (Can, 2014). Bu bağlamda çalışmanın amacına uygun olması ve toplam varyansın % 40'ın üzerinde açıklandığı boyut üçüncü faktör olması nedeniyle ölçeğin üç faktörlü yapıda olmasına karar verilmiştir. Faktör sayısına karar verildikten sonra yapılan ikinci faktör analizine göre faktör yük değeri 0,40'ın altında olan 4,5,6,12,17,25,28 ve 29'uncu maddeler ve iki faktörde farkı .10'dan az olan 1 ve 23'üncü maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Alan yazında, bir maddenin faktör yük değeri için 0,40 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Ayrıca bir madde iki faktör için yüksek yük değeri verirse yük değerleri farkının binişiklik oluşturmaması için en az .10 olması gerekmektedir (Can, 2014). Bu belirtilen değerleri karşılamayan maddeler analizden çıkarıldıktan sonra üçüncü defa faktör analizi yapılmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda 19 maddeden oluşan ölçek için KMO değeri 0,732, Bartlett testi sonucu $\chi^2 = 4143,706$ ($p \leq .05$) olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçek verilerinin faktör analizi

yapmaya uygunluğunu ortaya koyar. Yapılan faktör analizi sonucu ölçek maddelerinin faktör özdeğerleri hesaplanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Faktör Analizi Varyans Değerleri

Faktörler	Faktör Özdeğerleri	Açıklanan Varyans %	Kümülatif Varyans %
1	7,472	32,486	32,486
2	2,107	9,162	41,648
3	1,483	6,450	48,097

Analiz sonuçlarına göre birinci faktör ölçeğin % 32,48'ni, ikinci faktör ölçeğin % 9,162'sini ve üçüncü faktörde ölçeğin % 6,450'sini açıklamaktadır. Ölçek faktörleri toplam varyansın % 48,097'sini açıkladığı belirlenmiştir. Tablo 3'de faktör maddelerinin hangi faktör altında toplandığı ve faktör yük değerleri verilmiştir.

Tablo 3. Faktör Yük Değer Tablosu

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M9	,702		
M14	,688		
M15	,683		
M13	,660		
M26	,601		
M27	,598		
M16	,586		
M24	,585		
M8	,508		
Faktör 2			
M7		,754	
M11		,702	
M22		,689	
M3		,673	
M21		,659	
M2		,616	
M10		,579	

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Yazma Tutumlarına Dair Ölçek Geliştirme

Faktör 3	
M18	,743
M19	,707
M20	,545

Tablo 3'e göre madde toplam korelasyon değerleri 0,40 dan yüksektir. olduğu görülmektedir. Maddelerin faktör yükleri .50 ile .70 arasında değişmektedir. Geri kalan maddeler ile bir öğrenci 19-95 puan arasında bir puan alabilmektedir.

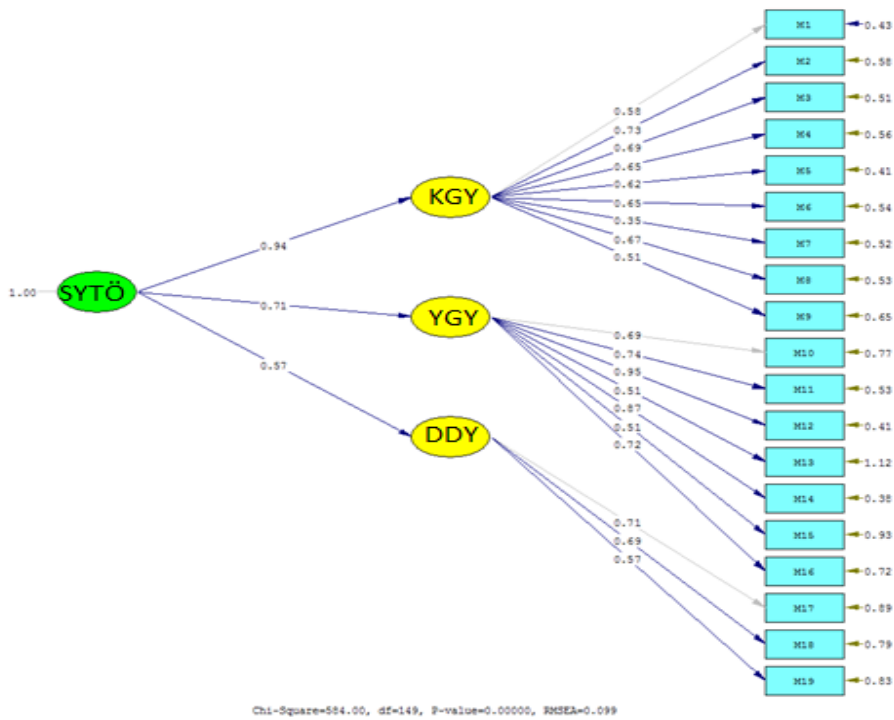
Faktörlerin İsimlendirilmesi

Faktör analizi sonucunda, ölçek maddeleri ortak özelliği ölçmek için bir araya gelmektedir. Bu bağlamda Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği için bir araya gelen maddelerin özellikleri göz önünde bulundurularak, alan uzmanları ile görüş alarak ve alan yazındaki çalışmalar incelenerek faktörler isimlendirilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Faktör İsimlendirmesi

Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Kişinin Gelişimine Yönelik	Yazının Gelişimine Yönelik	Dış Dünyaya Yönelik

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Anamlılık değeri olan p , umulan kovaryans matrisi ile var olan kovaryans matrisi arasındaki farkın (değerinin) anlamlılığı hakkında bilgi sunar. DFA'da p değerinin anlamlı olması beklenir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). $p=.000$; $p<.05$ olarak elde edilmiştir. Tahmini kovaryans matrisi ile var olan kovaryans matrisi arasındaki fark anlamlıdır. Modele ilişkin uyumluluk indeksleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Index	Mükemmel Ölçütü	Uyum	Kabul Uyum Ölçütü	Edilebilir Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Sonuç
$\chi^2 /_{sd}$	0-3		3-5		3,919	İyi uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$		$.05 \leq RMSEA \leq .10$.099	İyi uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$		$.90 \leq CFI \leq .95$.91	İyi uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI (TLI) \leq 1.00$		$.90 \leq NNFI (TLI) \leq .95$.90	Mükemmel uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$		$.90 \leq NFI \leq .95$.91	Mükemmel uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$		$.05 \leq SRMR \leq .08$.07	İyi uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$		$.90 \leq GFI \leq .95$.94	İyi uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$		$.85 \leq AGFI \leq .90$.91	İyi uyum

Kaynak: Schumacker ve Lomax, 1996

DFA'da öncelikle incelenmesi gereken uyumluluk indeksi Ki-kare (χ^2) uyum istatistiğidir ve serbestlik derecesine olan oranı 3'ün altında olması mükemmel uyuma 5'in altında olması iyi uyum olduğunu söyler (Kline, 2005) Bu oran 3,919 olarak bulunmuştur. Model iyi uyum göstermektedir.

RMSEA; hata karelerinin ortalamasının kareköküdür. Modelin anlamlı sayılabilmesi için 0,05'den küçük olduğunda mükemmel uyum, 0,10'dan küçük olduğunda ise iyi uyum olduğunu gösterir (Steiger, 1990). RMSEA değeri 0,099 olarak bulunmuştur ve iyi uyum göstermektedir.

CFI; tahmini kovaryans matrisi ile sıfır hipotezli modelin kovaryans matrisini kıyaslayan uyum indeksidir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). CFI en az 0 ile en fazla 1 arasında değişen değerler alır. 0.95 ile 1 arasında CFI değeri modelin iyi uyum içinde olduğunu, 0.90 ile 0.95 arasında CFI değeri modelin kabul edilebilir uyum içinde olduğunu gösterir (Hu ve Bentler, 1999). Araştırmada 0.91 bulunan CFI değeri iyi uyumu karşılar. CFI indeksi günümüzde yapısal eşitlik modellerinde en yaygın olarak kullanılan uyum indeksidir (Fan, Thompson ve Wang, 1999).

NFI; varsayılan modelin temel ya da sıfır hipoteziyle uygunluğunu araştırır. NFI değeri 0,91 olarak elde edilmiştir ve mükemmel uyum olduğunu gösterir. Ayrıca normlaştırılmamış uyum indeksi olan NNFI değeri ise 0,90 olarak bulunmuştur ve mükemmel olduğunu gösterir (Şehribanoğlu, 2005).

GFI, varsayılan modelce hesaplanan değişkenler arasındaki genel kovaryans miktarını ortaya koyar. GFI değeri 0-1 değerleri arasında değişir. GFI'nın 0.90'ı aşması iyi bir model olduğunu gösterir. Değişkenler arasında yeterince kovaryansın hesaplandığı sonucuna varılır (Schumacker&Lomax, 1996). GFI değeri 0,94 olarak elde edilmiştir ve modelin iyi uyum olduğunu gösterir. AGFI ise düzenlenmiş uyum indeksidir Bu değer ise 0,91 olarak elde edilmiştir ve iyi uyum göstermektedir.

SRMR; standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü olarak değeri 0'a yaklaştıkça modelin uyum iyiliğinin arttığını ortaya koyar. 0.05'ten düşük bir SRMR değeri iyi uyum, 0.05 ile 0.08 arasında bir SRMR değeri kabul edilebilir uyum anlamına gelir (Hu ve Bentler, 1999). Araştırma sonucundaki 0.07'lük değer iyi uyumu karşılar.

Güvenirlilik Analizi

Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, maddelerin ağırlıklı olarak puanlandığı ya da derecelendirme yöntemiyle puanlandığı durumlarda kullanılır (Can, 2014). Alan yazında Cronbach Alfa katsayısının 0,80 ile 1 arasındaki değerleri ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu, 0,60 ile 0,79 arasındaki değerlerin güvenilir olduğu, 0,40 ile 0,60 arasındaki değerlerin düşük güvenirlikte olduğu ve 0 ile 0,39 arasındaki değerlerin güvenilir olmadığı belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu bağlamda ölçeğe tamamına ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa(α)
1. Boyut	9	0,85
2. Boyut	7	0,83
3. Boyut	3	0,73
Toplam	19	0,88

Tablo 5'te belirtildiği gibi ölçeğin Kişinin Gelişimine Yönelik katkı boyutunun Cronbach Alfa katsayısı 0,85, Yazının Gelişimine Yönelik boyutunun Cronbach Alfa katsayısı 0,83 ve Dış Dünyaya Yönelik boyutunun Cronbach Alfa katsayısı 0,73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçek alt boyutlarının ve ölçeğin tamamının güvenilir çıktığı belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Kırmızı (2009) araştırmasında yaratıcı drama yöntemi odaklı yaratıcı yazma etkinliklerinin yazmaya yönelik tutumda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Yöntem ve tutum arasındaki ilişki bakımından araştırma ile ilişkilidir.

Göçer (2014)'deki çalışmasında Yazma Tutum Ölçeği geliştirerek geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarını ortaya koymuştur. Yeni yapılacak çalışmalarda alana dair ölçek zenginliği bakımından önemlidir.

İşeri ve Ünal (2010) araştırmalarında Piazza ve Siebert (2008)'in Yazma Eğilimi Ölçeği'nin (WritingDispositionScale) Türkçeye uyarlamasını yapmış ve geçerlilik ve güvenilirliğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Yapılacak çalışmalarda ölçek çeşitliliğini arttıran bir çalışmadır.

Sallabaş'ın 2008'deki çalışmasında öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişkinin zayıf olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tutum ölçeği ilişkileri bakımından araştırma kapsamında ele alınmıştır.

Maden ve Durukan'ın araştırmalarında istasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersine karşı tutum üzerinde geleneksel yöntemle kıyasla daha olumlu olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Araştırma tutum ölçeği bağlamında bu araştırma ile ilgilidir.

Araştırmanın ölçek geliştirme konusuyla ilgili olabilecek Temizkan, tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" (ÖMYTÖ) ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilgi duydukları, öğretmenliği sevdiğikleri, öğretmenliğe dair bazı konularda kendilerini yetersiz hissettikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak bu araştırma genel anlamda ölçek geliştirme ile ilgili alan yazına bakıldığında serbest yazma tutum ölçeği olması bakımından diğer çalışmalardan farklılık göstermekle birlikte Göçer (2014)'in çalışmasıyla düşünüldüğünde alana yazma tutum ölçekleri açısından zenginlik katacağı beklenmektedir. İşeri ve Ünal (2010)'in çalışmaları da uyarlama olması yönüyle yazma tutum ölçeği çalışmaları bakımından alanda, bu yönde zenginlik oluşturacak bir çalışmadır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest yazmaya karşı tutumlarına yönelik bu araştırma kapsamında eğitim fakültesi öğrencilerinden ve uzman görüşlerinden faydalanılarak oluşturulan 29 maddelik serbest yazmaya karşı tutum ölçeği ile 300 eğitim fakültesi öğrencisine pilot uygulama yapılmıştır. Gerekli analiz çalışmalarının ardından madde sayısı 19'a düşürülmüş ve ölçeğin geçerlilik, güvenilirlik durumları ortaya konmuştur. Türkçe Eğitimi alanına özgü yeni bir ölçek geliştirme çalışması olması bakımından araştırma önemlidir.

Kaynaklar

- Aktaş, Ş. ve Osman Gündüz (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. ve diğer. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: PegemA Akademi Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2002) *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fan, X., Thompson, B., and Wang, L. (1999), Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes, *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 56-83.
- Göçer, A. (2014). Yazma Tutum Ölçeği'nin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mayıs, C:22, N:2515-524
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M.: Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999), Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- İşeri, K. ve Emre Ünal (2010). Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 155.
- Kırmızı, F. S.(2009), Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, C 4, S 7, s.51-68.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modelling*.(Second Edition). New York: The Guilford Press.
- Küçük, S. (2007). *Yazılı anlatım ve yaratıcılık*. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 28, 299–312.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı:16, Güz, 141–155.
- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Steiger, J.H. (1990), Structural model evaluation and modification. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 214-12.
- Şehribanoğlu, S. (2005). *Yapısal eşitlik modelleri ve bir uygulaması*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Zootekni Anabilim Dalı, Van.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), Yaz, 461-486.
- Yalçın, A. (2006) *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Ek-Eğitim fakültesi öğrencileri için serbest yazmaya karşı tutum ölçeği

	1-Kesinlikle katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
Kişinin Gelişimine Yönelik					
Yazmanın kişisel gelişimime katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
Yazı yazdıkça özgün ve sanatsal ürün verme yeteneğimin artacağını düşünürüm.					
Yazı yazmanın hayal gücümü geliştirdiğine inanırım.					
Yazı yazdıkça yazılı iletişimde daha rahat bir şekilde duygu ve düşüncelerimi dile getireceğimi düşünürüm					
Serbest yazma çalışmalarının okuma becerimi olumlu yönde etkileyeceğini düşünürüm.					
Serbest yazma çalışmalarının eleştirel bakış açısına katkı sağlayacağı fikrindeyim.					
Yazmanın geliştirilebilir bir yetenek olduğunu düşünüyorum.					
Serbest yazma çalışmalarının konuşma becerimi olumlu yönde etkileyeceğini düşünürüm.					
Yazma konusunda çaba gösterirsem başarabileceğimi düşünüyorum.					

Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Serbest Yazma Tutumlarına Dair Ölçek Geliştirme

(Devamı) Ek-Eğitim fakóltesi öğrencileri için serbest yazmaya karşı tutum ölçeği

Yazının Gelişimine Yönelik					
Boş zamanlarımda serbest yazı çalışmaları yaparım.					
Yazma yeteneğimin gelişmesi için yazı çalışmaları yaparım.					
Serbest yazma tekniklerine ilgi duyarım.					
Düşünce yazıları yazarım.					
Serbest yazma konusundaki etkinlik örneklerine ilgi duyarım.					
Olay yazıları yazarım.					
Yazma yeteneğimin gelişmesi için okuma çalışmaları yaparım.					
Dış Dünyaya Yönelik					
Yazdıklarımı başkalarıyla paylaşma gerekliliğine inanırım.					
Yazdıklarım hakkında gelen eleştirilere göre yazılarımda düzenlemeler yapma ihtiyacı duyarım.					
Dil kurallarını yazı çalışmalarıyla daha iyi kavradığımı düşünürüm.					



Türkçe Öğretiminde Etkinlik Stratejisi Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Tespiti: 5. Sınıf Türkçe Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı Örneği*

*Bayram BAŞ***

*Osman TURHAN****

*Fatma KARACA*****

Öz

Etkinlik yaklaşımı ve bu doğrultuda etkinlik stratejisi geliştirme süreci, yapılandırmacı yaklaşımın temel boyutlarından biridir. Ders kitaplarının yanında çalışma kitapları için hazırlanan ve öğretmen kılavuz kitaplarında yönergeler biçiminde sunulan etkinliklerin nasıl bir stratejiyle hazırlandığı, etkinliklerde hangi becerilere yer verildiği ve öğretmenlere bu yönde nasıl bir görevin yüklendiği cevaplanması gereken önemli sorulardır. Bu çalışma 2015 yılında yayımlanan Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı doğrultusunda 2016-2017 öğretim yılında MEB tarafından 5. sınıflar için hazırlanmış Türkçe çalışma kitabında bulunan etkinliklerin ve aynı sınıfın öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlik yönergelerinin, temel beceriler, zihinsel beceriler ve öğretmen rolü boyutlarıyla değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tek durum deseninin kullanıldığı bu çalışmanın araştırma nesnesini Türkçe 5. Sınıf Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı oluşturmaktadır. Çalışma, bu kitapların 1. temasında yer alan etkinlikler ve etkinlik yönergeleriyle sınırlandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak 8 basamaktan (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme) meydana gelen temel beceriler, 9 basamaktan (sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez, değerlendirme) meydana gelen zihinsel beceriler ve araştırmanın inceleme nesnesinde doküman incelemesiyle elde edilen veriden hareketle oluşturulan 9 basamaktan (dikkat, ön bilgileri harekete geçirme, etkinliğe yönlendirme, plan yapma, bilgiyi bulmaya yönlendirme, bilgiyi sunma, pekiştirme yapma, iletişim, ölçme ve değerlendirme) meydana gelen öğretmen rolü kategorileri doğrultusunda oluşturulan ölçüt listesi kullanılmıştır. Veri betimsel analiz ve içerik analiziyle değerlendirilip 5. sınıf düzeyinde etkinlik geliştirme stratejilerine yönelik tespitlerde bulunulmuştur. Çalışmada etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlandığı, temel ve zihinsel becerilerin nitel ve nicel açıdan farklı oransal yeterlilikler gösterdiği ve öğretmene rehberlik rolü tanımlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: etkinlik, etkinlik geliştirme stratejileri, temel beceriler, zihinsel beceriler, öğretmen rolü

* Bu çalışma 3. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda (20-23 Nisan 2017, Roma) "Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabındaki Etkinlik Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme" adıyla sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bayrambas@gmail.com

*** Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, osmrhn@gmail.com

**** Uzm., Yıldız Teknik Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler Koordinatörlüğü, karacafatma@ymail.com

An Assessment of Activity Development Strategy in Teaching Turkish: The Case of 5th Grade Turkish Workbook and Teacher's Book

Abstract

Activity approach and strategies for developing an activity in line with it constitute one of the main dimensions of the constructivist approach. In the activities which are presented in the form of instructions as accompaniments to text books and teacher's books, the strategy used in their preparation, the skills that were made use of in them, and the responsibility assigned to teachers regarding their use are issues that need to be considered. This study was conducted to evaluate activities in the 5th grade Turkish Workbook prepared by the Ministry of National Education in the 2016-2017 academic year in accordance with the Turkish curriculum (grades 1-8) published in 2015 and instructions for activities in the Teacher's book of the same grade in terms of basic skills, cognitive skills, and teacher roles. In this study which used embedded single case study research design, the objects of study were the 5th grade Turkish Workbook and Teacher's Book. The study was limited to the activities and activity instructions in Unit 1. As the data collection tool, a list of criteria prepared according to the three criteria which are basic skills which consisted of 8 categories (using Turkish accurately and effectively, critical and creative thinking skills, communication, problem solving, research, using information technologies, entrepreneurship, decision making); cognitive skills which consisted of 9 categories (sequencing, classifying, questioning, associating, criticizing, guessing, analyzing, synthesizing, evaluating); and teacher roles which consisted of 9 categories (attention, activating prior knowledge, guiding toward activity, planning, guiding for finding information, presenting information, reinforcing, communicating, testing and assessment) were used. The data were analyzed using descriptive and content analysis, and strategies for activity development at 5th grade level were identified. The findings of this study show that activities were built around the constructivist approach, that basic and cognitive skills were manifested at different rates, and that teachers' role was identified as that of a guide.

Keywords: activity, strategies for developing an activity, basic skills, cognitive skills, teacher role

Giriş

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli ve öğrencinin bilgiyi inşa ettiği bir sürece işaret etmektedir. Öğrenci; hazırlık, uygulama, değerlendirme gibi aşamalardan oluşan öğrenme sürecinde aktif bir rol oynayarak çeşitli zihinsel ve sosyal becerilerini kullanmaktadır. Bu becerilerin kullanımı ve gelişimi, azdan çoğa ya da zayıftan kuvvetliye doğru hiyerarşik bir düzen izlemez. Sarmal bir düzende iç içe geçmiş haldedir. Öğretmen rolü, öğrenci rolü, öğrenme ortamının durumu, ders kitabının niteliği ve öğrenme etkinlikleri bu sarmal düzeni etkileyen değişkenlerdir. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde bu değişkenlerin taşınması gereken bazı özellikler bulunmaktadır.

Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen, Öğrenci, Ders Kitabı ve Öğrenme Ortamı

Brooks ve Brooks (1999)'a göre yapılandırmacı bir anlayışa sahip olan öğretmen, öğrencinin özerk olmasını ve inisiyatif almasını teşvik eder. Etkileşim oluşturacak kaynak ve fiziksel malzemeleri kullanır. Öğrenciler için görevleri oluştururken "sınıflandırmak", "analiz etmek", "ön görmek" ve "yaratmak" gibi bilişsel becerileri dikkate alır. Öğretim stratejilerini ve içeriğini değiştirmede öğrencilerin isteklerini göz önünde bulundurur. Öğrencilerin hem kendisiyle hem de birbirleriyle diyaloga girmesine ortam hazırlar. Öğrencilere açık uçlu sorular sorarak ve onların birbirlerine sorular

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Stratejisi Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Tespiti: 5. Sınıf Türkçe Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı Örneği

sormasını sağlayarak öğrencileri sorgulamaya teşvik eder. Soru sorduktan sonra öğrenciye zaman verir. Öğrenci cevaplarını ayrıntılı bir şekilde inceler. Öğrencilerin ilişki ve metafor kurmasına izin verir. Öğrencilere ilk hipotezleriyle çelişen, sonrasında tartışmaya teşvik eden deneyimler sunar.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin görevi; öğrenme ortamını düzenlemek ve öğrencilere rehberlik yaparak onların bireysel farklılıklarını dikkate almak, çalışma grupları oluşturmak ve öğrencileri kendi öğrenme ortamlarında sorumluluk sahibi kılmaktır (Erdoğan, 2007; Demirel, 2008; Yaşar, 1993'ten akt.: Yaşar, 1998; Günay 2015).

Perkins (1999), yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciye atfedilen rolü Phillips (1995)'in görüşlerine dayanarak aktif öğrenci, sosyal öğrenci ve yaratıcı öğrenci olarak belirlemiştir. Aktif öğrenci, sadece dinleme, okuma ve belirlenmiş alıştırmaları yapmak yerine; tartışır, münazara yapar, hipotez kurar, araştırır, bakış açısı geliştirir. Sosyal öğrenci bilgi ve kavramı ayrı ayrı değil diyalog içinde birlikte yapılandırır. Yaratıcı öğrenci ise bilgi ve kavramı şekillendirir. Yine Perkins (1992)'e göre öğrenciler etkinlik yönergelerini takip etmez, yönergeleri kontrol eder. Bu sayede öğrencinin özerklik becerisi artar (Akt. Chen, 2003: 21). Öğrenciler özerklik sayesinde derse aktif şekilde katılır. Böylece bilgiyi alarak değil soru sorarak, araştırarak ve problem çözerek öğrenmeyi gerçekleştirirler (Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013: 282). Bu sebeple değerlendirme sürecinde öğrencilerin anlayış şekillerini ortaya koyabileceği problem çözme ve günlük hayatla bağlantı kurma gibi etkinliklerin bulunması gerekmektedir (Ocak ve Tavlı, 2010). Ayrıca grup tartışmaları ve iş birliği ile öğrencilerin nitelikli bir etkileşim içinde olması sayesinde kalıcı, yaşamla ilişkili ve anlamlı öğrenme sağlanır. Bu öğrenme durumları, sadece bilişsel düzeyde olmayıp aynı zamanda farklı görüşlere saygılı olma, kendine güvenme ve dinlemeyi öğrenme gibi duyuşsal öğrenme niteliği de gösterir (Koç, 2010: 63).

Davranışçı kuram doğrultusunda hazırlanan ders kitapları araç değil amaç özelliği göstermektedir. Bu ders kitaplarında, öğrenci bilgi ve beceri açısından metnin sınırlarını aşarken güçlük çekmektedir. Bu ders kitaplarının alıştırmaları, bilgiyi sunan ana kaynak ya da bilginin tekrarı ve pekiştireci özelliklerini taşımaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımdaysa ders kitapları ve kitapların içerikleri bir araçtır. Bu ders kitaplarıyla ilişkili etkinlikler düşünme süreçlerini tetikleyen; çeşitli öğrenme alanlarını birleştiren, sorgulatan, yorumlatan; sosyal becerileri geliştiren özellikler göstermektedir.

Yapılandırmacı amaçla hazırlanmış ders kitapları ortak bir yapı oluşturacak etkinlikler ve açık uçlu sorular içermeli (Özatalay, 2007); otantik metinlerden oluşmalı, ampirik öğrenme etkinliklerine yer vermeli, öğrencileri sınıf dışı bilgi teknolojilerini kullanmaya teşvik etmeli ve işbirlikçi öğrenme özelliği göstermelidir (Tarnopolsky, 2017: 58-59).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı; öğretmenin, öğrencinin, öğrenme sürecinde kullanılacak materyallerin, yöntem ve tekniklerin birbiriyle kurduğu bağlantının niteliğiyle anlam kazanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan bir derste öğretim, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olması, öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgilerin ve tecrübelerin öğrenmeyi ve yeni bilgileri yapılandırmayı kolaylaştıran bir kaynak olarak görülmesi, öğrencinin var olan bilgisiyle çözülecek sorun ve toplumsal çevre arasında bağlam kurması üzerine şekillenmektedir (Ocak ve Tavlı, 2010; Özerbaş, 2007). Fakat derslerin işlenişinde içerik sadece genel hatlarıyla bellidir, içeriğin sınırları kesin değildir. Öğrencilerin kullanması için bir miktar mevcut içerik bulunmakla birlikte öğrenciler, çalıştıkları konu üzerindeki bakış açılarını derinleştirecek alternatif bilgi kaynaklarını aramaları için teşvik edilir (Gönen ve Andaçi, 2009). Yapılandırıcı öğrenme ortamında sunulan içerik/konular tüm öğrencilerin fark edebileceği, motive olabileceği şekilde öğrencilerle alakalı olmalıdır. Bilgi, kavramsal olarak kümelenmiş problem ve durumlar çevresinde birincil kavramların etrafında yapılandırılarak sunulmalıdır. Öğrenme sürecindeki öğrencilerin görüşleri ve iletişimi kurma süreci dikkate alınmalıdır. Öğrencinin öğrendikleri, öğrenme sürecinden ayrı bir şekilde değerlendirilmemeli, değerlendirmeye yönelik olumlu dönütlerde bulunulmalıdır. Ders öğretim programının öğrencilere yönelik bilişsel, sosyal ve duyuşsal beklentisiyle öğrencilerin etkinlikler aracılığıyla elde edeceği kazanımlar arasında bağlantı olmalıdır. Öğrencilerin bu kazanımlara erişme sürecinde öğretim ortamlarında kullanılacak ve yapılandırmacı yaklaşımın doğasına uygun bazı yöntem ve teknikler bulunmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999). Bunlardan bazıları; hedef konu ile ilgili daha derin bir bakış açısının ortaya konduğu ya da konunun diğer yönlerinin görülebildiği sınıf içi tartışmalar; bir beceri ya da kavramı öğrenen öğrencinin onu öğrenmeyene öğretmesiyle oluşan akran öğretimi; öğrencilerin diğerleriyle işbirliği içerisinde çalışabilme yeteneğini geliştiren işbirlikçi öğrenme (Schunk, 2009); bireylerin öğrenme sürecine etkin olarak katıldıkları ve çalışmalarını yönlendirdikleri anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan probleme dayalı öğrenme (Yaşar, 1998: 70); öğrenenlerin kendilerine verilen bilgileri kullanıp kendi anlayışlarını yapılandırdığı buluşa dayalı öğrenme; öğrenenlerin kendilerine sorulan sorular üzerine hipotez kurup bilgi topladığı ve sonuca ulaşmaya çalıştığı sorgulama yöntemi; üst düzey düşünmeyi ve iletişimi sağlayan gözlem (Yurdakul, 2005: 54-55) şeklinde sıralanabilir.

Etkinlik Yaklaşımı ve Yapılandırmacı Yaklaşımda Etkinlik

Etkinlik yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşımla yakından ilişkili olup öğretim sürecinde kullanılan önemli araçlar olan etkinliklerde bulunması gereken önemli özellikler üzerine şekillenmiştir. Bu yaklaşım sosyallik, birey, sorumluluk, süreç, zihinsel yapılandırma, tecrübe gibi kavramlardan oluşmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenen öğrenme sürecinde aktiftir. Sosyal ve zihinsel değişkenlerle dil becerilerini geliştirmektedir. Problem özelliği gösteren durumlara çözümler ve yorumlar

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Stratejisi Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Tespiti: 5. Sınıf Türkçe Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı Örneği

getirebilmektedir. Güneş (2017: 55) etkinlik yaklaşımının tanımını ve önemini “öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlamak için düzeylerine uygun çeşitli görev ve etkinlikler verilmekte, bunların uygulanması istenmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrencileri güdüleme, öğrenme sürecini kolaylaştırma, öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimi artırma açısından etkinlikler çok önemli olmaktadır.” şeklinde ifade etmiştir.

Etkinlik yaklaşımı görev tabanlı bir özellik göstermektedir. "Görev" kavramı ile öğrencilerin gerçek bir sonuç elde etmek için dil kullandıkları hedef odaklı bir faaliyet kastedilmektedir. Bir başka deyişle, öğrenciler bir problemi çözmek, bulmaca yapmak, oyun oynamak veya deneyimleri paylaşmak ve karşılaştırmak için sahip oldukları hedef dilin kaynaklarını kullanırlar (Willis, 1996). "Bu yaklaşımda öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin koşullarına ve eğitim ortamının sınırlılıklarına dikkat edilerek oluşturulur. Her bir öğrenme etkinliğinin hangi zihinsel ya da temel beceriyi geliştirdiği belli olmalı, etkinliğin içeriği ona göre oluşturulmalıdır. Etkinliklerin tek tip olma zorunluluğu yoktur. Öğrenci bireysel olarak ele alınabilir. Fakat bu öğrencinin bir grup içinde aktif bir rol oynaması göz ardı edilmemelidir. Öğrenci, kitap okuyarak ve öğretmeni dinleyerek bilgi ve beceri edinmek yerine öğrenme ortamındaki çevresiyle tartışarak ve sorgulayarak aktif bir katılım sergiler" (Güneş, 2011). Özmantar ve Bingölbali (2009) bu tip etkinliklerin oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken prensipleri; etkinliğin amacı, etkinlik uygulamasında sınıf yönetimi, etkinliğin birden fazla başlangıç noktasının olması, etkinlikte kullanılacak materyaller/araçlar, öğretmen ve öğrenci rolleri, öğrencilerin ön bilgileri, öğrenci zorluk ve yanılgıları ve ölçme ve değerlendirme şeklinde açıklamıştır.

Etkinliklerle kuvvetli bir bağı olan öğrenciye, öğretmene ve eğitim ortamına yüklenen sorumlulukların gerçekleştirilebilmesi için etkinliğin üretildiği zihinlerin farklı değişkenler açısından nitelikli olması gerekmektedir. Bukova-Güzel ve Alkan (2005: 408), bu değişkenlerden bazılarını şu şekilde açıklamaktadır: "Etkinlik üretmek, bir yandan değişik düşünme alışkanlığı, öte yandan da bireysel yaratıcılık gerektiren zor bir iştir. Özellikle günlük yaşamla bağlantılı etkinlik oluşturulabilmek için hem bireysel alan bilgisinin yeterli olması hem de genel kültürün üst düzeyde bulunması kaçınılmazdır. Bu, her şeyden önce çok çalışmayı ve var olan eksiklikleri gidermeyi zorunlu kılmaktadır. Aksi hâlde yüzeysel olarak düşünerek, basit bir örnek çözümünü ya da bir soru sormayı etkinlik sayarak sistemi yozlaştırma yanılığına düşülebilir".

Etkinlikler birincil ya da ikincil kaynaklardan beslenebilmektedir. Birincil kaynaklar, öğrencilerin doğrudan deneyimleyerek bilgi edindikleri kaynaklardır. İkinci kaynaklar öğretim esnasında sunulmaktadır ve başka kişiler tarafından oluşturulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımda esas olan birincil kaynaklardır. Çünkü öğrenciler kendilerine bilgi aktarılan kişi değildir. Birincil kaynakla sunulan bilgiler, öğrencilerin anlamlandırması, derinlemesine işlemesi ve yorumlaması gereken uyarıcılarıdır. İkincil kaynaklar farklı görüşleri yansıtıyorsa, yorumlanabiliyorsa, etkin katılımı

sağlayabiliyorsa yapılandırmacı etkinliklere uygundur (Deryakulu, 2000). Yani öğrenim sürecinde kullanılacak etkinlikler; gerçekçi materyallerle oluşturulmalı; etkin öğrenmeyi desteklemeli; bilişsel üst düzey becerilerin kullanılmasına olanak sağlayan işbirlikçi çalışmaya ve paylaşımına uygun olmalı; probleme dayalı olmalı ve sorgulamaya, araştırmaya, tartışmaya yer vermelidir (Çubukçu, 2010). Özellikle işbirlikçi öğrenme tarzına uygun etkinlikler öğrencinin kendini ifade etme, isteklerini ifade etme, duygularını tanıma ve ifade etme, öfke yönetimi, duygu yönetimi, empati, etkili dinleme, önyargılarla başa çıkma, eleştiriyle başa çıkma, farklılıkları yönetme, hoşgörü, sorun çözme, karar alma gibi yaşam becerilerini öğrenmesi açısından önem arz etmektedir (Türnüklü ve Bekmezci, 2010: 31). Ayrıca farklı yönleriyle açıklanan tüm bu etkinlikler; benzetim ve rol çalışması, durum analizi, örnek olay incelemesi gibi başka şekillerde de oluşturulabilirler (Çubukçu, 2010).

Öğretim sürecine yönelik oluşturulan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin temel becerilerinin ve zihinsel becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Temel beceriler ve zihinsel beceriler, dil öğretimi programlarında yer yer özel olarak belirtilmiş, bazen de farklı bölümler içinde değerlendirilmiştir. Bu sebeple Türkçe dersi öğretim programlarındaki temel becerilere ve zihinsel becerilere göz atmak faydalı olacaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programında Temel Beceriler ve Zihinsel Beceriler

Millî Eğitim Bakanlığının 2015 yılında yayımladığı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşımdaki öğretmen ve öğrenci rollerine, ders kitabı niteliklerine ve öğrenme ortamına dayanılarak hazırlanmıştır. Bu programda temel beceriler ve zihinsel becerilere özel olarak değinilmiştir. Yine son olarak MEB (2017)'in yayımladığı Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)'nın farklı bölümlerinde temel becerilere ve zihinsel becerilere değinilmiştir.

Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2015)'nda tüm zihinsel becerilerin çıkış noktası ve bu becerilerin kendi içinde gelişiminin ve diğer becerilerle etkileşiminin temel unsuru olan *düşünme*; “öğrencilerin edindiği bilgi ve becerileri kullanması, bir konu hakkında yorum yapması ve bir konuyu değişik biçimlerde gördüğünde fark etmesi” (Karaman, 2005: 81) olarak değerlendirilen *anlama*; basit ya da karmaşık değişkenler açısından bağlantılı bilgilerin, olayların, durumların öncelik ve sonralık kıstasına göre belirli bir düzene konulmasını sağlayan *sıralama*; basit ya da karmaşık değişkenler açısından ilgili bilgilerin, olayların, durumların belli bir düzen içinde kategorize edilmesini ya da kategori içinden çıkartılmasını sağlayan *sınıflama*; “bilgi ve kanıtların incelenip doğruluğunun ölçülmesine, neden ve sonuçların belirlenmesine, çıkarımların ve tartışmaların yapılmasına” (MEB, 2009: 153) olanak sağlayan *sorgulama*; iki ya da daha fazla olgu, olay, bilgi ya da durum arasında bağ kurma olarak tanımlanabilecek *ilişki kurma*; “bir konu hakkında karar vermek için dayanak ve kanıt elde etmeye, tutarlılığa, açıklığa ve doğruluğa dayalı” (Özdemir, 2005: 2-3) olan *eleştirme*; “bir olayın

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Stratejisi Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Tespiti: 5. Sınıf Türkçe Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı Örneği

geleceğine ya da sonucuna yönelik eldeki verile ve geçmişte edinilen deneyimlerle yapılan kestirme işi” (Anagün ve Yaşar, 2008: 846) olan *tahmin etme*; bir bütünü oluşturan parçaların, ilişkilerin ve ilkelerin ayırt edilmesini sağlayan *analiz*; ögeler arasında belirli ilişki ve kurala göre “yenilik, özgünlük, yaratıcılık gibi özelliklere sahip” (Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2005: 34) olan bir bütün (yeni bir ürün) oluşturma işinin yapıldığı *sentez*; “nitelik, etkililik, yeterlilik veya uygunluk gibi belirlenmiş ölçütlere başvurarak olumsuz ya da olumlu karar verme”(Kala, 2015: 68) becerisi olan *değerlendirme* gibi zihinsel becerilere yer verilmiştir.

Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2015)’nda Türkçenin kurallarına uygun, estetik ve etkileşimi sağlayacak şekilde kullanılmasına işaret eden *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma*; “gerçek ve iddialar arasındaki farklılığı gösterme, bilgi kaynağının güvenilirliğini test etme, önyargı ve bilişsel hataları fark etme vb.” (Yahşi Cevher, 2006: 26) hususlara temas eden *eleştirel düşünme*; öğrencilerin yeniyi bulabilmelerine fırsat oluşturan *yaratıcı düşünme*; yaşamın doğrudan sosyal yönünü oluşturan *iletişim kurma*; “sorunu tespit etme, alternatif çözüm üretme, çözümü planlama, uygulama ve değerlendirme” (Akgündüz vd., 2015) gibi sistematik süreçlerden oluşan *problem çözme*; “Problemi fark etme, problemi çözmek amacıyla araştırmanın planlanması, sonuçları tahmin etme, sorunları kestirme ve test etme, fikirleri geliştirme” (MEB, 2005: 11) gibi kestirme ve yordama özellikleri taşıyan *araştırma*; “objektif ve alternatif yollar deneyerek öğrencinin zekice seçimler yapmasını sağlayan” (Kan, 2006: 66) *karar verme*; teknolojik gelişmeler doğrultusunda öğrencinin bilgiyi işlemesini sağlayan *bilgi teknolojilerini kullanma* ve “ikna yeteneği, yaratıcılık, yüksek farkındalık gibi sosyal ve bireysel yönleriyle ve ihtiyaçları görme, risk alma, fırsatları yakalama ve hayata geçirme gibi ekonomik açıdan öğrenciye olanak sağlayan” (Bozkurt ve Erdurur, 2013; Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015; Karadeniz, 2010) *girişimcilik* gibi temel becerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşım zemininde Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2015) temel yaklaşımına dayanarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2016-2017 öğretim yılı için hazırlanan Ortaokul Öğretmen Kılavuz Kitabı 5. Sınıf’taki etkinlik yönergelerinin ve Ortaokul Çalışma Kitabı Türkçe 5. Sınıf’taki etkinliklerin etkinlik geliştirme stratejileri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerde ve çalışma kitabındaki etkinliklerde temel beceriler nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerde ve çalışma kitabındaki etkinliklerde zihinsel beceriler nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerde ve çalışma kitabındaki etkinliklerde öğretmene nasıl bir rol biçilmiştir?

Yöntem

Araştırmada, durum çalışması desenlerinden “iç içe geçmiş tek durum” deseni kullanılmıştır. Bu desende bir durum içinde birden fazla alt tabaka ya da birim bulunmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 327) Araştırmada Ortaokul Çalışma Kitabı Türkçe 5. Sınıf ve Ortaokul Öğretmen Kılavuz Kitabı 5. Sınıf tek durum olarak ele alınmıştır. Alt tabakaları ise “zihinsel beceriler”, “temel beceriler”, “öğretmen rolü” oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2016-2017 öğretim yılı için hazırlanan Ortaokul Çalışma Kitabı Türkçe 5. Sınıf ve Ortaokul Öğretmen Kılavuz Kitabı Türkçe 5. Sınıf'ta yer alan 1. Tema (Vatandaş Bilinci)'daki 7 Metin (Padişahın Kulakçibaşısı, Ödevsiz Gezegen, Vergi Bilir, Memleket İsterim, Dük Oldu Hödük, Gece Karası Adında Bir Karga, Tüketicinin Bilinç Gücü)'e yönelik sözlü iletişim (dinleme, konuşma), okuma ve yazma öğrenme alanlarındaki 39 etkinlik doküman incelemesine tabi tutulmuştur.

Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda bulunan zihinsel becerilerden düşünme basamağı ve anlama basamağı etkinlik oluşturma stratejilerindeki yapı ve işlev sebebiyle tüm etkinliklerde var kabul edilmiştir. Bunlar dışında kalan zihinsel beceri (sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez, değerlendirme) ve temel beceri (Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme) basamaklarında ise her bir etkinlik için kılavuz kitapta yer alan yönergeler ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve etkinliklerde yer alıp almama durumuna göre Var (1) ya da Yok (0) şeklinde bir ölçüt listesi geliştirilmiştir. Ardından her bir beceri için toplam bir sayı elde edilmiş ve bunların tema içindeki yüzdeliği belirtilmiştir. Zihinsel becerilerden eleştirme, temel becerilerden eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisindeki eleştirel düşünme; yapısı itibariyle etkinliklerde hem sorgulama hem de değerlendirme basamağı ile girişik olduğu için eleştirme/eleştirel düşünme basamağına yönelik ayrı bir kategori oluşturulmamış, bu beceriler değerlendirme ve sorgulama basamaklarının içinde ele alınmıştır.

Ortaokul Öğretmen Kılavuz Kitabı Türkçe 5. Sınıf'a yapılan betimsel analiz ve içerik analizi sonucu önceden belirlenen ölçüt listesine, veri analizi aşamasında 'öğretmen rolü' üst başlığı altında “dikkat, ön bilgileri harekete geçirme, etkinliğe yönlendirme, plan yapma, bilgiyi bulmaya yönlendirme, bilgiyi sunma, pekiştirme yapma, iletişim, ölçme ve değerlendirme” alt başlıklarından oluşan dokuz kategori daha eklenmiştir. Temel becerilerden olan iletişim basamağı, öğretmen aracılığıyla başlatıldığı ve yönlendirildiği için bu üst başlık altında yorumlanması uygun görülmüştür.

Öğrencilerin rolüne yönelik değerlendirmeler temel beceriler, zihinsel beceriler ve öğretmen rolü kategorilerinin altında bulunduğu için ayrı bir kategorilendirme yapılmamıştır.

Veri Analizi

Veri toplama aracında yer alan işaretlenmiş veri betimsel analiz ile değerlendirilmiş ve buna yönelik yorumlar yapılmıştır. "Betimsel analiz yaklaşımına göre, elde edilen veri daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013; 256). Betimsel analize tabi tutulmuş veri, bulgular kısmında iki farklı şekilde sunulmuştur:

1. Kelime öbeği şeklindeki anahtar ifadeler
2. Özetlenmiş ya da kısaltılmış ifadeler

Ayrıca veri betimsel analize tabi tutulduktan sonra içerik analizi ile derinlemesine yorumlanmıştır. "Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veri, içerik analizi ile daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

Zihinsel becerilerin kendi içindeki ilişkisine ve temel becerilerle bağlantısına, aynı zamanda temel becerilerin kendi içindeki ilişkisine ve zihinsel becerilerle olan bağlantısına, öğretmen rolüne ait geliştirilen ölçüt listesine ve tüm bunların sonucunda öğrencilere atfedilen role içerik analizi sonucunda ulaşılmıştır. Öğrenciye atfedilen rol, ayrı ayrı şekilde hem "temel beceriler" hem "zihinsel beceriler" hem de "öğretmen rolü" kategorisinde bulunduğundan tekrara düşmemek için bulgular bölümünde ayrı bir alt başlık altında incelenmemiştir.

İnandırıcılık ve Aktarılabirlik

Bu çalışmada yer alan zihinsel ve temel becerilere ait ölçüt basamakları Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2015)'ndan alınmış, her bir basamak öğretmen kılavuz kitabındaki yönergeler doğrultusunda incelenmiş ve kategorinin özelliklerine göre belirlenmiştir. Etkinliklerde öğretmene ve öğretmen aracılığıyla öğrenciye atfedilen özelliklerin kategorilendirilmesinde çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yanı sıra yapılandırmacı yaklaşımda ortaya konulan öğretmen ve öğrenci figüründen faydalanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla verinin tespit edilmesinde birden fazla alan uzmanı araştırma yapmış ve her bir araştırmacının tespit ettiği sonuç diğerleri ile karşılaştırılmıştır. Alan araştırmacılarının mutabık kalmadığı noktalarda yeniden değerlendirmeye gidilmiş ve ortak bir sonuca ulaşılmıştır. Bu sebeplerden dolayı çalışma inandırıcı niteliktedir.

Elde edilen veri bilimsel süreçler doğrultusunda işlendiği ve belirli kategorilere ait olduğu için başka araştırmalara referans gösterilebilir niteliktedir. Bu durum araştırmayı aktarılabir kılmaktadır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde verinin toplanması ve analizi sonucunda, “zihinsel beceriler, temel beceriler, öğretmen rolü” şeklindeki üç kategori hakkında elde edilen bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Zihinsel Becerilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Zihinsel becerilere yönelik elde edilen veri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. *Zihinsel Becerilere Yönelik Sayısal Bulgular*

Zihinsel Beceriler	Bulunduğu Etkinlik	%
Sıralama	4	10
Sınıflama	8	20
Sorgulama	23	59
İlişki Kurma	20	51
Eleştirme	19	49
Tahmin Etme	9	23
Analiz	34	87
Sentez	19	49
Değerlendirme	22	56

1. temada bulunan 7 metindeki toplam 39 etkinlik içinde; sıralama becerisi 4 (ortalama %10), sınıflama becerisi 8 (ortalama %20), sorgulama becerisi 23 (ortalama %59), ilişki kurma becerisi 20 (ortalama %51), eleştirme becerisi 19 (ortalama %49), tahmin etme becerisi 9 (ortalama %23), analiz becerisi 34 (ortalama %87), sentez becerisi 19 (ortalama %49), değerlendirme becerisi 22 (ortalama %56) etkinlikte kullanılmıştır.

Etkinliklerdeki kullanım sıklığı dağılımına göre “analiz” becerisini; “değerlendirme, sorgulama, eleştirme, sentez ve ilişki kurma” becerileri takip etmektedir. Etkinliklerde en az yer verilen becerilerse “sınıflama, sıralama ve tahmin etme” becerileridir. Zihinsel becerilere yönelik kategoriler ve bulgular aşağıda başlıklar hâlinde sunulmuştur.

Sıralama

Sıralama becerisi kategorisinde çalışma ve öğretmen kılavuz kitabında öğrenciden beklenenler aşağıdaki gibidir:

“Bir ürünün yapımından satışına kadarki aşamaları belirlemek, bir sonucun sebeplerini anlayabilmek için bu sebepleri kendi içinde sıralamak.”

Sıralama becerisi nicel açıdan az olduğu için etkinlik süreci içinde bu basamağın yoğunlaştığı bir nokta yoktur. Sıralama basamağı iki farklı şekilde kullanılmıştır. İlk kullanımında öğrencilerden günlük hayatıyla ilişkili bir ürünün yapım ve satış sürecini, deneyimlerinden ve tahminlerinden hareketle yapılandırması istenmektedir. İkinci kullanımında öğrencilerden metin sonucunda oluşan olayın sebeplerini, metni daha iyi anlayabilmek için sıralaması istenmektedir. İlk durumunda öğrenci

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Stratejisi Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Tespiti: 5. Sınıf Türkçe Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı Örneği

aktif, bilgiyi oluşturan ve yapılandıran bir roldeyken ikinci kullanımda var olan bilgiyi ayrıştıran pasif bir rodedir.

Sınıflama

Sınıflama becerisi kategorisinde çalışma ve öğretmen kılavuz kitabında öğrenciden beklenenler aşağıdaki gibidir:

“Birçok örneği belirli kavramlar altında sınıflamak, ilişkili kavramları bir kavram altında toplamak, bir kategori altına o kategori ile ilgili örnekler yazmak, düşünceleri giriş-gelişme-sonuç şeklinde yazıya dökerek aktarmak.”

Sınıflama becerisinde daha çok kavramlardan faydalanılmıştır. Yani sınıflandırılması istenen şeyler çoğunlukla kelime ve kelime grupları olarak belirlenmiştir. Sınıflandırmalarda bazen üst başlıklar verilip kavramların başlık altına sınıflandırılması istenmiş, bazen de dağınık olan ilişkili kavramların üst başlık altında toplanması istenmiştir. Sınıflandırma çoğunlukla temel düzeyde kalmıştır. Düşüncelerin giriş-gelişme-sonuç bölümleri altında sınıflandırılması gibi birbiriyle çeşitli açılardan ilişkisi olan durumların kategorilendirilmesine oldukça az yer vermiştir. Ayrıca sınıflama kitaptaki etkinliklere hazırlık yapma, metnin kavranmasını pekiştirme ve ortaya yeni bir ürün koyma gibi amaçlarla kullanılmıştır.

Sorgulama

Sorgulama becerisi kategorisinde çalışma ve öğretmen kılavuz kitabında öğrenciden beklenenler aşağıdaki gibidir:

“Kelimelerin anlamlarını sorgulamak, bir durumun/olayın önemini sorgulamak, bir durumun/olayın farklı açılarını sorgulamak, bir durumun/olayın gerçek hayatla ilişkisini sorgulamak, akran düşüncelerini sorgulamak, bir durumda/olayda bulunan kavramların benzerliklerini ve farklılıklarını sorgulamak, iki veya daha fazla durumun/olayın benzerliklerini ve farklılıklarını sorgulamak, bir durumun/olayın geçmişten bugüne olan değişimini sorgulamak, bir kişinin kişilik özelliklerine dair sorgulamalarda bulunmak, bir durumun/olayın kahramanlarının benzerliklerini ve farklılıklarını sorgulamak, ucu açık sorulardaki bir durumu/olayı incelemek, tez ve antitez üretmek.”

Sorgulama becerisinde, öğrencilerden genellikle metinle ilişkili bir durumun/olayın benzerliklerini ve farklılıklarını incelemesi; akran düşüncelerini ve akran ürünlerini irdelemesi beklenmektedir. Bu kategoride öğrencilerin sorgulaması gereken durumlarda/olaylarda belirli sınırlandırmalara gidilmiş ve sorgulamaların varacağı noktalar önceden geniş bir kapsamda belirlenmiştir. Yani ilgili temada öğrenciler yeni olgulara, kavramlara ve düşüncelere yöneltilmemiştir.

Ancak öğrenciler; belirli olgu, kavram ve düşünceler kümesinde o kümeyi aşmayacak şekilde özgür ve aktif bırakılmıştır.

İlişki Kurma

İlişki kurma becerisi kategorisinde çalışma ve öğretmen kılavuz kitabında öğrenciden beklenenler aşağıdaki gibidir:

“Görsel-işitsel ilişki kurmak, kavram haritasıyla belirli bir kavram arasında ilişki kurmak, öğrenciler tarafından ortaya konulan kavramları birbiriyle ilişkilendirmek, bağlamdan hareketle kelime anlamını bulmak, kavramlar/düşünceler arasında karşılaştırma yoluyla ilişki kurmak, belirlenmiş değişkenleri bir kavramdan başka bir kavrama aktarmak.”

İlişki kurma becerisi birçok yerde analiz basamağı ile yakından ilişkilendirilmiştir. Bu durum “kavramlar/düşünceler arasında karşılaştırma yapma, bağlamdan hareketle kelime anlamını bulma” gibi öğrenciye yönelik beklentilerde kendini göstermektedir. İlişki kurma basamağında kavramların çokluğu göze çarpmaktadır. Sınıflama basamağındaki benzer bir durum bu basamakta da bulunmaktadır. Kavramlar arası ilişki kurmada iki farklı stratejiden yararlanılmıştır: birçok kavramı, belirli tek bir kavramla ilişkilendirmek; birçok kavramı belirsiz bir şekilde birbiriyle ilişkilendirmek. İlişki kurma bu durum haricinde nadir de olsa temel seviyenin üstüne çıkmış, karmaşık bir hâl almıştır. Öğrencilerin okudukları masalları önceden bildikleri masallarla benzerlik ve farklılık açısından ilişkilendirmesi, geçmişteki insani temel ihtiyaçlar ve günümüzdeki insani temel ihtiyaçlar arasında karşılaştırma yoluyla bağlantı kurması bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Tahmin Etme

Tahmin etme becerisi kategorisinde çalışma ve öğretmen kılavuz kitabında öğrenciden beklenenler aşağıdaki gibidir:

“Kişilik özelliklerini tahmin etmek, görseller aracılığıyla metin içeriği tahmin etmek, bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmek, sorulan sorunun cevabını tahmin etmek.”

Tahmin etme becerisi çoğunlukla; önceden kestirim yapma, sezgileri kullanma, olasılıkları düşünüp tartma olarak değil, değerlendirmeye yakın bir şekilde soru-cevaplarda kullanılmıştır. Öğrenciler “Ne olabilir?” şeklindeki soru kalıplarıyla tahmin etmeye yönlendirilmiştir. Bu yönlendirme bazen metnin kavranıp kavranmadığını sınamak ve metindeki odak noktalarını pekiştirmek için, bazen de metne ön hazırlık yapmak amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca tahmin etme, ilişki kurma ve analiz basamağı ile beraber anlamı bilinmeyen kelimenin bağlam aracılığıyla anlamının ne olduğunun öğrenilmesine yönelik de kullanılmıştır. Fakat bu kullanım tahmin etmekten çok cümlenin birimlerini analiz edip bu birimler arasında ilişki kurmaya yöneliktir. Son olarak tahmin basamağında öğrencinin

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Stratejisi Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Tespiti: 5. Sınıf Türkçe Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı Örneği

bir konu/durumla ilgili kendi orijinal tahminini oluşturup o tahmine gerekçeler sunmasından çok öğrencilerin cevabın belli olduğu bir noktaya ulaşması hedeflenmiştir.

Analiz

Analiz becerisi kategorisinde çalışma ve öğretmen kılavuz kitabında öğrenciden beklenenler aşağıdaki gibidir:

“Kavramlar ve metinlerarası ilişki kurmak-karşılaştırmak, paragraf ve cümlelerden anlam çıkarmak, bağlam yoluyla anlamı bulmak, akranlarıyla cevapları arasındaki farklılıkları bulmak-karşılaştırmak, metinden çıkarımda bulunmak, cevaba gerekçe sunmak, metinlerarası karşılaştırma yapmak, tahminde bulunmak, anlam değişikliklerini fark etmek, metindeki soyut durumu açıklamak, araştırma yapmak, görsel yorumlamak”

Analiz becerisinde öğrencilerden en çok beklenen durumlar “metinden çıkarım yapmak, akranlarının cevaplarını karşılaştırmak/ilişki kurmak, zıt-benzer kavramları karşılaştırmak/ilişki kurmak ve kelimenin bağlam içindeki anlamını bulmak” şeklinde sıralanabilir.

Varsayımda bulunmak, sebep-sonuç ilişkisini bulmak, gruplamak, düzenlemek, gerekçelendirmek, araştırmak, yeniden organize etmek, ölçmek, geliştirmek vb. şeklindeki analiz basamağı durumlarına ilgili temada rastlanmamıştır. Analiz yapmaya yönelik etkinlikler çoğunlukla metinler etrafında şekillendirilmiştir.

Sentez

Sentez becerisi kategorisinde çalışma ve öğretmen kılavuz kitabında öğrenciden beklenenler aşağıdaki gibidir:

“Ögeler arasında yeni bir desen kurmak, bir yargıyı/sonucu farklı cümlelerle tekrar yazmak, hayalinde canlandırmak, bir ürün geliştirmek, bir yargıyı/sonucu basitleştirmek, bir üründen hareketle yeni bir ürün ortaya çıkarmak, yazılı bir üründen hareketle ürünün şairi hakkında yorum yapmak, yazılı bir ürün ortaya koymadan önce taslak oluşturmak.”

Sentez becerisine bakıldığında, bu basamağın yazma becerileri ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. Ortaya konulması istenen yazılı ürünler; cümle ve paragraf düzeyinde çeşitlenmektedir. Cümle düzeyinde istenen yazılı ürünler metinden ulaşılan sonuçları/yargıları farklı şekilde anlatma ve basitleştirme üzerinedir. Paragraf düzeyinde istenen yazılı ürünler için taslak oluşturma, yaratma becerisini kullanma, akran fikirlerinden faydalanma istenmiştir. Bu açıdan bakıldığında cümle düzeyinden paragraf düzeyine doğru basitten karmaşığa, kolaydan zora, metin merkezinden öğrenci merkezine kayan bir anlayış benimsenmiştir. Ayrıca öğrencilerden not defterlerindeki kelimelerden sözlük oluşturma çalışmasıyla sentez basamağının düzenleme/derleme özelliğinden yararlanılmıştır.

Değerlendirme

Değerlendirme becerisi kategorisinde çalışma ve öğretmen kılavuz kitabında öğrenciden beklenenler aşağıdaki gibidir:

“Daha iyi olan düşünceyi ya da ürünü seçmek, akranlarıyla birlikte ortak bir sonuca ulaşmak, bir durumun/olayın değişkenlerini incelemek/değerlendirmek ve durum/olayla ilgili sonuca ulaşmak, akran düşüncelerini incelemek, bir durumun öğeleri arasında karşılaştırma yapmak, öz değerlendirme yapmak, bir kavram hakkında tartışmak, bir şairin kişilik özelliklerine yönelik yargılara varmak, metni değerlendirmek, ortaya konan yazılı ürünleri çeşitli açılardan değerlendirmek, bir durumu/olayı değerlendirirken fikrini açıkça ifade etmek, tez/antitez sunarak görüşünü kanıtlamak, günlük hayatta karşılaşılan sorunları tecrübelerine göre değerlendirmek.”

Değerlendirme basamağı “akran cevaplarını ve metni değerlendirme” gibi durumlarda az sayıda kullanılmıştır. Bunun yerine “sorgulama, eleştirme, analiz” basamaklarıyla beraber tartışma, değer biçme, hemfikir olma, kararlaştırma, aksini ispat etme, yorumlama, destekleme, puan verme, münazara yapma gibi çeşitli anahtar ifadeleri kapsayacak şekilde derinlemesine ele alınmıştır. Değerlendirme basamağı, yapısı gereği kendinden önceki basamakları da içermektedir. Fakat gerek öğretmen kılavuz kitabında gerekse çalışma kitabında bu basamak; sorgulama, eleştirme, analiz gibi basamaklarla oldukça açık yollarla girişik bir hale getirilmiştir. Bu sayede etkinliklerdeki değerlendirme sorularında ve öğretmen kılavuz kitabındaki değerlendirmeye yönelik yönergelerde “değerlendiriniz, ispat ediniz, sonuç çıkarınız, sebep sununuz” gibi kısıtlayıcı, sınırlı ve verimsiz değerlendirme yapılarından uzak kalınmıştır. Böylelikle değerlendirme basamağı; sorgulama, eleştirme ve analiz etme basamaklarını teker teker geçerek sistematik ve derin bir yapıya kavuşmuştur.

Temel Becerilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Temel becerilere yönelik elde edilen veri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2. Temel Becerilere Yönelik Sayısal Bulgular

Temel Beceriler	Bulunduğu Etkinlik	%
Türkçeyi Doğru Etkili ve Güzel Kullanma	9	23
Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme	18	46
İletişim	34	87
Problem Çözme	4	10
Araştırma	6	15
Bilgi Teknolojilerini Kullanma	7	18
Girişimcilik	4	10
Karar Verme	3	8

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Stratejisi Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Tespiti: 5. Sınıf Türkçe Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı Örneği

1. temada bulunan 7 metindeki toplam 39 etkinlik içinde; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi 9 (ortalama %23), eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi 18 (ortalama %46), iletişim becerisi 34 (ortalama %87), problem çözme becerisi 4 (ortalama %10); araştırma becerisi 6 (ortalama %15), bilgi teknolojilerini kullanma becerisi 7 (ortalama %18), girişimcilik becerisi 4 (ortalama %10), karar verme becerisi 3 (ortalama %8) etkinlikte kullanılmıştır.

Etkinliklerdeki kullanım sıklığı dağılımına göre “iletişim” becerisini; “eleştirel ve yaratıcı düşünme, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerileri takip etmektedir. “Bilgi teknolojilerini kullanma, araştırma, problem çözme, girişimcilik ve karar verme” ise en az kullanılan becerilerdir. Temel becerilere yönelik kategoriler ve bulgular aşağıda başlıklar hâlinde sunulmuştur.

Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi, temelinde tüm okuma, dinleme, yazma ve konuşma etkinlikleriyle gelişmeye uygun bir beceridir. Bu gelişim başka kazanımların ardında üstü örtülü bir şekilde gerçekleşebilir. Araştırmada bu beceriye yönelik öğretmen kılavuz kitabı yönergelerindeki ve çalışma kitabı etkinliklerindeki açık veri göz önüne alınmıştır.

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kategorisinde öğrenciden beklenenler aşağıdaki gibidir:

“Yazım ve noktalama kurallarına uymak, yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanmak, yabancı sözcüklere olumsuz puan vermek, işitilebilir bir ses tonuyla okumak, işitilebilir bir ses tonuyla konuşmak, vurgu ve tonlamaya dikkat etmek, göz teması kurmak, dinleyenleri ikna etmek, ortama uygun konuşmak, dramatize etmek “

Ulaşılan bulgulara göre bu basamakta Türkçe daha çok biçimsel kullanım açısından ele alınmıştır. Bu basamakta öğrencilerin yazma, konuşma ve okuma esnasında yazım ve noktalama kurallarına uyması ve sesletime dikkat etmesi üzerinde önemle durulmuştur. Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanımını açısından öğrencilerin konuşma esnasında göz teması kurmasına, dramatize etmesine, vurgu ve tonlamaya dikkat etmesine ve ikna etmek için ortama uygun konuşmaya dikkat etmesine yer verilmiştir. Fakat etkinliklerde öğrencilerin Türkçenin estetik unsurlarını keşfedip uygulamada bu estetik unsurları kullanmasına pek fırsat verilmemiştir.

Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme

Eleştirel düşünme becerisinde öğrencilerin ulaşması gereken hedeflere, zihinsel beceriler basamağının sorgulama ve değerlendirme basamaklarında yer verildiği için bu alt başlık altında yaratıcı düşünmeye yönelik bulgular ele alınmıştır. Buna göre yaratıcı düşünme becerisinde öğrenciden beklenenler aşağıdaki gibidir:

“Bir konu ile ilgili farklı sorular üretmek, yeni bir ürün yaratmak ve bu ürünün özelliklerini belirlemek, kendilerine yardım edecek kişiler hayal etmek, yeni bir gezegen yaratmak, bir şehir kurmak, bir probleme yönelik çözüm üretmek, mektup yazmak.”

Yaratıcı düşünme basamağında odaklanılan net bir nokta bulunmamaktadır. Fakat hedeflenen davranış ve ürünlere yönelik süreç bu basamakta ön plana çıkmaktadır. Bu basamakta öğrencilere yönelik yönergeler sadece “üretin, oluşturun, yazın” anahtar kelimeleriyle oluşturulmamıştır. Örneğin, gezegen yaratma etkinliğinde bölünmüş boş bir alana gezegen çizilecektir. Bu alanın yanındaki bölümde gezegenin adı, yaşı, kâşifi ve dünyaya uzaklığı gibi maddeler cevaplanacaktır. Bu parçaların birleşiminden ortaya bir ürün çıkacaktır. Problem çözme etkinliğinde, problem durumu kısaca tanımlanmış, A planı ve B planı kutucukları oluşturulmuş, planın nasıl uygulanması gerektiğine dair başka bir kutucuk verilmiş ve son olarak bu problemin tekrar yaşanmaması için neler yapılacağına dair bir bölüm verilerek plan oluşturmanın incelikleri ve plan oluşturma süreci öğrenciye sezdirilmiştir.

Yaratıcı düşünmenin yazma ve konuşma beceri alanlarında eşit bir dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu beceri, konuşma etkinliklerinin hazırlık bölümünde fikir geliştirme amacıyla ve akran dayanışmasıyla fikir geliştirmede kullanılmıştır. Yazma etkinliklerinde ise çoğunlukla ilgili kutucuklara yazılan kısa cümlelerin oluşturacağı paragraf düzeyinde ürün ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

Problem Çözme

Problem çözme becerisi kategorisinde çalışma ve öğretmen kılavuz kitabında öğrenciden beklenenler aşağıdaki gibidir:

“Benzer sorunlara yönelik tedbirler almak, plan yapmak, çözüm önerisi üretmek.”

Problem çözme becerisi nicelik olarak en az olan basamaklardan birisidir. Bu basamakta öğrencilere okudukları metinlerle ilgili problem durumları verilmiş, bu problemlerin nasıl çözülebileceğine dair öğrencilerden alternatif çözümler istenmiştir. Problem çözmeye kullanılan bu yöntemde kurgusal bir metin kullanılmıştır. Fakat başka bir etkinlikte problem çözme basamağı farklı şekilde ele alınmıştır. Öğrencilerin günlük hayatıyla ilişkili bir sorun olan tüketici sorunlarının ne olduğu öğrencilerden beklenmiştir. Öğrencinin ortaya koyduğu bu tüketici sorunlarının çözümünde yine öğrenciler birbiriyle etkileşim içinde yer almıştır.

Araştırma

Araştırma becerisi kategorisinde çalışma ve öğretmen kılavuz kitabında öğrenciden beklenenler aşağıdaki gibidir:

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Stratejisi Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Tespiti: 5. Sınıf Türkçe Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı Örneği

“ Kelimenin anlamını sözlükten araştırmak, araştırma ödevi yapmak.”

Araştırma basamağı “sözlük kullanma” ile özdeşleştirilmiştir. Öğrenci araştırma sürecinde kelime anlamını öğrenmek gibi pasif bir davranış sergilemektedir. Bunun haricinde başka bir etkinlikte öğretmen tarafından öğrencilere, araştırma yapılacak ürünler verilir ve araştırma kaynağı olabilecek İnternet adresi önerilir. Bu etkinlikte öğrenci; bilgiyi, teknoloji aracılığıyla araştıran, bulan ve hedefe yönelik olarak kullanan aktif bir roledir.

Bilgi ve Teknolojilerini Kullanma

Öğrenciler bilgi teknolojilerini aktif bir şekilde bireysel olarak kullanmamakta, sınıf içinde izleme ve dinleme aracılığıyla bilgi teknolojilerinin pasif alıcısı olmaktadır. Sadece araştırma basamağında da belirtildiği gibi öğretmenin öğrencilerine araştırma yapmak için İnternet sitesi önermesi bunun istisnası olabilir.

Girişimcilik

Girişimcilik becerisi kategorisinde çalışma ve öğretmen kılavuz kitabında öğrenciden beklenenler aşağıdaki gibidir:

“Ticaretinin yapılabileceği bir ürün belirlemek, şehir kurmak, mektup gönderme vasıtasıyla girişimcilik becerilerini geliştirmek.”

Girişimcilik becerisinde öğrencide ekonomik ve sosyal girişimcilik özelliklerinin gelişmesi hedeflenmektedir. Ticaretinin yapılabileceği bir ürünün belirlenmesi ticari girişimciliğe, bir problemi çözmek için yetkili biriyle temasa geçmek de sosyal girişimciliğe örnek olarak gösterilebilir. Girişimcilik becerilerini geliştirmek için oluşturulan etkinliklerde “eleştirel ve yaratıcı düşünme, değerlendirme, sentez, analiz, ilişki kurma, iletişim vs.” zihinsel ve temel beceriler de bulunduğu için girişimcilik basamağı nicel olarak az olsa nitel olarak bu basamağın kuvvetli bir alt yapısının olduğunu söylemek mümkündür.

Karar Verme

Karar verme becerisi kategorisinde çalışma ve öğretmen kılavuz kitabında öğrenciden beklenenler aşağıdaki gibidir:

“En çok beğenileni belirlemek, grup olarak belirlemek, grup olarak kararlaştırmak, bir kişiyi sözcü olarak belirlemek.”

“Karar verme” basamağı öğrencilerin bireysel öğrenme ve yapılandırma süreçlerinde kullanılmamıştır. Bu basamak, bir konu hakkında gruplar arasındaki daha iyi olma mücadelesinde ve grup içi ortak bir kavrama ya da yargıya ulaşma amacıyla etkinliklerde yer almıştır. Karar verme

basamağının seçeneklerini çoğunlukla olaylar/durumlar ve kavramlar değil, kişiler oluşturmaktadır. Ayrıca bu basamakta “seçme” davranışını sergilerken öğrencilerin tabi olduğu birtakım ölçme ve değerlendirme kriterleri de bulunmaktadır. Bu yolla öğrencilere bu tip durumlarda karar vermenin belli birtakım kıstaslara bağlı olduğu, gelişigüzel yapılamayacağı gösterilmektedir.

Öğretmen Rolüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğretmen rolüne yönelik elde edilen veri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3. Öğretmen Rolüne Yönelik Sayısal Bulgular

Öğretmen Rolü	Bulunduğu Etkinlik	%
İletişim	34	87
Bilgiyi Bulmaya Yönlendirme	28	72
Etkinliğe Yönlendirme	18	46
Ön Bilgileri Harekete Geçirme	11	28
Ölçme ve Değerlendirme	10	26
Plan Yapma	8	21
Ödüllendirme	8	21
Dikkat Çekme	6	15
Bilgiyi Sunma	5	13

1. temada bulunan 7 metindeki toplam 39 etkinlik içinde; iletişimsel rol 34 (ortalama %87), bilgiyi bulmaya yönlendirme rolü 28 (Ortalama %72), etkinliğe yönlendirme rolü 18 (ortalama %46), ön bilgileri harekete geçirme rolü 11 (Ortalama %28), ölçme ve değerlendirme rolü 10 (ortalama %26), plan yapma rolü 8 (Ortalama %21), ödüllendirme rolü 8 (ortalama %21), dikkat çekme rolü 6 (ortalama %15), bilgiyi sunma rolü 5 (ortalama %13) etkinlikte kullanılmıştır. İletişim kategorisi kullanım sıklığı açısından “Temel Beceriler” kategorisinde incelenmiş olup “Öğretmen Rolü” kategorisinde sadece içerik olarak incelenecektir.

Etkinliklerdeki kullanım sıklığı dağılımına göre “bilgiyi bulmaya yönlendirme, etkinliğe yönlendirme” kategorisini “ön bilgileri hareket geçirme, ölçme ve değerlendirme, plan yapma, ödüllendirme” takip etmektedir. “Dikkat çekme, bilgiyi sunma” ise en az kullanılan kategorilerdir. Öğretmen rolüne yönelik kategoriler ve bulgular aşağıda başlıklar hâlinde sunulmuştur.

Bilgiyi Bulmaya Yönlendirme

Bilgiyi bulmaya yönlendirme kategorisinde öğretmen rolüne yönelik anahtar ifadeler öğretmen kılavuz kitabında aşağıdaki başlıklar hâlinde sunulmuştur.

“Yönlendirmek, rehberlik yapmak, örnek cümle vermek, yardımcı olmak, öğrenciye yaptırmak, fark ettirmek, soru sormak, tartışma ortamı yaratmak, araştırma yaptırmak, teşvik etmek, kontrol ettirmek, fırsat tanımak, ipucu vermek, ulaşmayı sağlamak, dikkat ettirmek, karşılaştırma yaptırmak”

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Stratejisi Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Tespiti: 5. Sınıf Türkçe Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı Örneği

Yukarıdaki anahtar ifadeler detaylandırılmış ve örneklendirilmiş hâliyle aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerin günlük hayatla ilgili bazı sorular sormasına ve bu soruların cevaplarını bulmasına rehberlik etmek; konuşmanın devam etmesi için yönlendirici sorular sormak; bilinmeyen kelimeler için örnek cümle vermek; metnin ana fikrini taşıyan cümleleri öğrencilere göstermek; kavramları karışık verip düzenlenmesini istemek; dil bilgisi kurallarını fark ettirmek; dil bilgisi kuralları ile ilgili tanımları öğrencilere oluşturmak; alternatif cevaplara yönlendirmek; öğrencilerin cevaplarını sınıfa değerlendirmek; kelimelerin anlamının bulunması için tartışma ortamı oluşturmak; ana fikir kavramının tanımını öğrencilere oluşturmak; yardımcı fikirlerin bulunmasını sağlamak; öğrencilerin kelime anlamını bağlam ve kelime kökünden bulmasını teşvik etmek ve tahmin edilen anlamları sözlükten kontrol ettirmek; öğrencilere metnin oluş sırasını izlemeleri için ipucu vermek; öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarına fırsat tanımak, dersten önce araştırma ödevi vermek.”

Elde edilen bulgulara göre bilgiyi bulmaya yönlendirme kategorisinde öğretmenden beklenen temel davranışlar metin ve etkinliklerle doğrudan ilgilidir. Bu noktada; örnek cümleler verip bilinmeyen kelimelerin anlamını buldurma, ana fikri ve yardımcı fikri buldurma, kavram sınıflandırma, dil bilgisi kurallarını fark ettirme, metinden çıkarımlar yaptırma göze çarpmaktadır. Metin ve etkinliklerle doğrudan alakalı olan bu davranışlar; düşünme, anlama, kavrama, analiz yapma zihinsel basamaklarıyla ilişkilendirilmiştir. Ancak bilgiyi buldurmada öğrencilerin sentez, değerlendirme ve yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel basamakları kullanmasına fazla fırsat verilmemiştir.

Öğretmenin, metin ve etkinlikler ile doğrudan ilgili olmayan, günlük hayatla ilişkilendirilmiş yönlendirmeleri de bulunmaktadır. Bu bilgiyi buldurmaya yönelik davranışlar, çoğunlukla temaların hazırlık kısmıyla ilişkilendirilmiştir. Etkinlik sürecinde ve sonrasında odak noktası yine metinlere ve etkinliklere kaymaktadır.

Bilgiyi bulmaya yönlendirme kategorisinde, öğrencinin bilgiyi kendi zihninde yapılandırabilmesi için önem arz eden “araştırma” eylemine fazla yer verilmemiştir. Öğretmen, sadece sözlük kullanarak ve dersten önce araştırma görevi vererek öğrencilerin araştırma yapmasına olanak vermektedir. Ayrıca araştırmanın nasıl yapılacağına ya da bilgi teknolojilerinin kullanımına yönelik yönergeler rastlanmamıştır.

Öğrencinin bilgiyi kendi zihninde yapılandırabilmesi için hem öğretmenle hem de akranlarıyla iletişim halinde olması da gereklidir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen, bilgiyi buldurma aşamasında çoğunlukla öğrencilerle iletişim halindedir. Öğretmen, kendisinin öğrencilerle kurduğu iletişim kadar olmasa da öğrencilerinin birbiriyle iletişim haline geçmesine de olanak tanımaktadır.

Öğretmen kılavuz kitabında, bilgiyi bulmaya yönlendirme çoğunlukla anahtar ifadelerin kullanımı ile sağlanmıştır. Bu yönlendirmenin ne şekilde olacağına dair sorumluluk öğretmene yüklenmiştir. Sadece bazı etkinliklerde, yönlendirme amaçlı sorulabilecek örnek sorulara yer verilmiştir.

Bilgiyi Sunma

Bilgiyi Sunma kategorisinde öğretmen rolüne yönelik anahtar ifadeler/ öğretmen kılavuz kitabında genel yönergeler bulunmamaktadır. Bu kategoriyle ilgili örnekler aşağıdaki gibidir:

“Etkinlikte kullanılacak kavramları metinden alıp öğrencilere vermek; metnin yazılış amacının ana fikir olduğunu öğrencilere anlatmak; yapılar ve yapıların maliyetleriyle ilgili oluşturulan bir listeye örnekler vermek; vergi konusunu anlamada güçlük çeken öğrencilere açıklamalar yapmak.”

Örneklerden de anlaşılacağı gibi öğretmenin bilgiyi sunması, sonuca ulaştırmaktan öte öğrencilere yardımcı olmak amacıyla etkinliklerin hazırlık sürecinde, etkinliklerin yapılma sürecinde ya da etkinliklerin sonuç kısmında eklemeler yapmasından ibarettir. Davranışçı öğrenme yaklaşımının bir özelliği olan bilgiyi sunma davranışı, nicel olarak az olmakla beraber, nitel açıdan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına entegre edilmiştir.

Dikkat Çekme

Dikkat çekme kategorisinde öğretmen rolüne yönelik anahtar ifadeler/öğretmen kılavuz kitabında genel yönergeler bulunmamaktadır. Bu kategoriyle ilgili örnekler aşağıdaki gibidir:

“İkilemelerin tekrar özelliğine sözel olarak dikkat çekmek; başka gezegenlerde yaşam olup olmadığının araştırıldığıнын bilgisini vermek; zevkli bir etkinlikle metnin konusunun bulanacağını söylemek; ilgili video izlenmeden önce devletin yapılar yapmak için nereden ve nasıl para bulunduğunu öğrencilere sormak; günlük hayattan bir haber örneği paylaşmak; fabl türünü tanıtmak için sürahi, su ve çakıl taşından oluşan bir materyali sınıfa getirmek.”

Dikkat çekme kategorisine ait bulgular incelendiğinde dikkat çekmenin üç farklı şekilde ortaya çıktığı görülmektedir: 1. Öğretmen kılavuz kitabında sadece sözel olarak dikkat çekme ifadesinin kullanılması. 2. Somut materyal aracılığıyla dikkat çekmek. 3. Etkinlik ya da konuyla ilgili örneklerle yer vermek. Her ne kadar dikkat çekme üç farklı şekilde kullanılsa da bu maddelerin nicel olarak dağılımı azdır ve kendi içindeki kullanım şekilleri farklılaşmamıştır.

Dikkat çekme, sınıf ortamında yapısı itibarıyla daha çok, derse hazırlık aşamasında öğrencinin derse odaklanmasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Fakat Ortaokul Öğretmen Kılavuz Kitabı

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Stratejisi Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Tespiti: 5. Sınıf Türkçe Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı Örneği

Türkçe 5. Sınıf'ta her etkinlik için bir hazırlık kısmı bulunmamaktadır. Bu durum dikkat çekme basamağının nicel ve nitel olarak öğretmen rolleri arasında kendine yer bulmasını zorlaştırmaktadır.

Etkinliğe Yönlendirme

Etkinliğe yönlendirme kategorisinde öğretmen rolüne yönelik anahtar ifadeler/ öğretmen kılavuz kitabında genel yönergeler bulunmamaktadır. Bu kategoriyle ilgili örnekler aşağıdaki gibidir:

“Öğrencilerin kendilerine yardımcı kişiler seçeceği bir etkinlik yapılmadan önce etkinlikte sorulan sorunun daha detaylı halini öğrencilere yöneltmek; masalların özelliklerinin belirleneceği bir etkinlik öncesi öğrencilere daha önce dinledikleri masalları hatırlamalarını istemek; ikileme çeşitlerinin bulunacağı bir etkinlik öncesi, bu ikileme türlerine yönelik karışık ve farklı ikilemeleri öğrencilere sunmak; bir etkinlikle ilgili videoları izlemeden önce seçici dinleme/izleme yöntemiyle izleyeceklerini ve etkinlikleri buna göre yapacaklarını açıklamak; yeni bir gezegenin kurulacağı bir etkinlikte öğrencilere yaratıcılıklarını kullanmaları için yönlendirmeler ve hatırlatmalar yapmak; ekmeğin yapım aşaması ile ilgili bir etkinlik yapılmadan önce öğrencilere temel besin maddelerini sormak, bunlardan ekmeğin nasıl yapıldığını ve markete nasıl geldiği hakkında konuşacaklarını söylemek; bir yazma etkinliği sonunda oluş sırasıyla yazmanın önemli olduğunu belirtip sonraki yazma çalışmalarının bu şekilde daha nitelikli olacağını belirtmek; bir etkinlikte çalışma kitabında yer alan renklendirilmiş alanları kullanacaklarını öğrencilere hatırlatmak; bir ders öncesinden bir tartışma etkinliği yapacaklarına dair bilgilendirme yapmak; bir metin okunmadan önce öğrencilere oluşturdukları soruları akıllarında tutmalarını, çünkü cevapları metinde bulabileceklerini belirtmek.”

Etkinliğe Yönlendirme basamağına ait bulgular incelendiğinde etkinliğe yönlendirmenin beş farklı şekilde ortaya çıktığı görülmektedir: 1. Etkinlikteki yönergeleri kısa bir süre önce aynen tekrarlamak; 2. Etkinlikteki yönergeleri daha detaylı şekilde öğrencilere açıklamak; 3. Etkinlik öncesinde etkinlikle ilgili çalışma yapmak; 4. Etkinlik sırasında, öğrencilerin odak noktasını kaçırmaması ve etkinliği daha kolay yapması için yardımcı yönergeler sunmak; 5. Etkinlik sonrasında başka çalışmalar için benzer süreçlerin kullanılacağına dair bilgi vermek.

Ayrıca dikkat çekme ve ön bilgileri harekete geçirme, yer yer etkinliğe yönlendirme ile beraber kullanılmaktadır. Dikkat çekme aşamasında bir etkinliğin zevkli olacağı söylenmekte, bir başka etkinlikte de etkinlikle ilgili materyaller ve günlük hayattan örnekler sınıf ortamında gösterilmektedir. Ön bilgileri harekete geçirme aşamasında etkinlik öncesinde yapılan hatırlatmalarla yapılacak etkinlik arasında bağlantılar kurulmaktadır.

İletişim

İletişim kategorisinde elde edilen veri incelğinde etkinlik öncesinde, etkinlik sırasında ve etkinlik sonrasında öğretmenin iletişimi başlattığı ve yönlendirdiği belirlenmiştir. Öğretmen kılavuz kitabında iletişim kurmaya yönelik bazı anahtar ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Soru-cevap yöntemi kullanmak, grup değerlendirmesi yaptırmak, tartışma yaptırmak, öğrencilerin grup arkadaşlarıyla ortaya bir ürün koymasını istemek, öğrencilerin oluşturduğu ürünü tanıtmalarını/paylaşmalarını istemek, öğrenciyle birlikte bir karara varmak, öğrenciyle birlikte herhangi bir şeyi belirlemek, tüm sınıfın katılımıyla doğru cevaba ulaşmak, grup çalışması yaptırmak.”

Yukarıda belirtilen anahtar davranışlar da göz önüne alındığında öğretmenin etkinliklerde üç farklı iletişim yönü kullandığı söylenebilir: 1. Öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü iletişim; 2. Öğretmenden öğrenciye ve öğrenciden öğretmene doğru çift yönlü iletişim. 3. Öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye doğru üç yönlü iletişim. Etkinliklerde iletişim çoğunlukla üç yönlü kurulmuştur. Ardından çift yönlü iletişim gelmektedir. Tek yönlü iletişim ise oldukça az kullanılmıştır.

Tek yönlü iletişimde öğrenci iletiyi alan konumdadır ve pasiftir. Öğretmenin etkinlikle ilgili direktiflerini uygulamak dışında tepki vermemektedir. Öğretmenin direktifleri ise genellikle basittir ve etkinliğin nasıl yapılacağına yönelik sözel ifadelerden oluşmaktadır. Çift yönlü iletişimde öğrenci öğretmene dönütlerde bulunmaktadır. Bu dönütler; sorulan soruya cevap verme, fikrini açıklama aracılığıyla çoğunlukla düşünme, anlama, sınıflama, sıralama, ilişki kurma, analiz etme gibi zihinsel basamaklara yöneliktir. Üç yönlü iletişimde, öğrenci hem öğretmenleriyle hem de arkadaşlarıyla etkileşim hâlinindedir. Üç yönlü iletişim; tartışma ortamına, grup değerlendirmesine, ürün oluşturulmasına ve oluşturulan ürünün paylaşılmasına olanak tanımaktadır. Bu sayede bu iletişim türüyle hem üst düzey zihinsel beceriler (sorgulama, eleştirme, analiz, sentez, değerlendirme) hem de temel beceriler (eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, girişimcilik ve karar verme) kullanılabilir. Bu sayede bu iletişim türüyle hem üst düzey zihinsel beceriler (sorgulama, eleştirme, analiz, sentez, değerlendirme) hem de temel beceriler (eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, girişimcilik ve karar verme) kullanılabilir.

Üç yönlü iletişim aracılığıyla öğrencinin sadece bireyselliği değil, aynı zamanda topluluk içindeki sosyal yönü de ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca yukarıda belirtilen zihinsel beceriler ve temel becerilerin yükü tek bir öğrencinin üzerine atılmamış, gruptaki akranlar arasında yapılandırılmış bir şekilde paylaştırılmıştır. Bu etkileşim sayesinde her öğrenci aynı zamanda hem bir öğretici hem de bir öğrenen olmuştur.

Ön Bilgileri Harekete Geçirme

Ön Bilgileri Harekete Geçirme, öğretmen kılavuz kitabında “*Hatırlatmak*” eylemiyle özdeşleştirilmiştir. Öğretmen hatırlatma işini üç farklı şekilde yapmaktadır; 1. Yapılacak etkinliğin günlük hayatla ilişkisini göstermek, etkinlikteki kavramların günlük hayattaki karşılığını belirtmek ve günlük hayattan örnekler verip hatırlatma yapmak; 2. Etkinlikte karşılaşılabilecek bilgiyle öğrencinin daha önceki derslerde karşılaştığını hatırlatmak; 3. Öğrencilerin karşılaşılabilecek dil bilgisi unsurlarına dair hatırlamalarda bulunmak.

Öğretmen bu alt başlıkta, etkinlik öncesinde etkinliklerdeki önemli unsurlara dair işlevsel bilgileri hatırlatmakta, geçmiş yaşantılarla bağlantı kurmakta, geçmiş ve günümüz arasında karşılaştırmalar yaptırmakta, yer yer metinlerarasılıktan faydalanmakta böylece öğrencilere anlamlı bir öğrenme fırsatı sunmaktadır.

Ödüllendirme

Ödüllendirme, öğretmen kılavuz kitabında “*alkışlamak, ödüllendirmek, sınıf panosuna asmak*” anahtar ifadeleriyle yer almaktadır. Ödüllendirme davranışı, hem grup olarak yapılan tartışmalarda/yarışmalarda hem de bireysel başarılarında kullanılmaktadır.

Öğretmenin uyguladığı/uygulayacağı bu ödüllendirme davranışı, davranışçı kuramdaki ödül-ceza sisteminden farklılık göstermektedir. Öncelikle öğretmen, herhangi bir şekilde öğrencilere yönelik bir cezalandırma davranışında bulunmamaktadır. Ödüller, öğrencilerin ulaşacağı bir nokta değil, ulaşması gereken noktaya varmasında teşvik edici ve cesaretlendirici bir araçtır.

Plan Yapma

Plan yapma; öğretmenin etkinlik öncesi, etkinlik sonrası ve etkinlik sırasında neler yapacağı ve bu süreci nasıl yöneteceği ile ilgilidir. Bu sebeple plan yapma diğer öğretmen rollerini kapsamaktadır. Plan yapma, yapısı itibarıyla öğretmenin etkinlik süreci daha başlamadan etkinlik sürecinde neler yapılacağını adım adım belirlemesi/bilmesi anlamına gelmektedir. Fakat etkinliklere yönelik plan yapan öğretmen; otorite konumuna geçmemiş, öğrencileri sadece belirli direktiflere yönelik sınırlı dönütler veren pasif bireyler haline getirmemiştir. Buna göre plan yapma başlığında öğretmenin sergilediği davranışlar aşağıdaki gibidir:

Etkinlik öncesinde öğretmen; etkinlik sırasında izlenecek basamakları öğrencilerle paylaşmakta, sınıf içi tartışma için grupları belirlemekte, etkinlik konusunun ne olduğunu ve hangi yönlerden ele alınacağını açıklamakta, değerlendirme ölçütlerini ortaya koymakta ve öğrencilere düşünceleri için süre vermektedir. Etkinlik sırasında öğrencilerin etkinliğin kurallarına uyup

uymadığını gözlemekte, kurallara uyulan noktalarda onları teşvik edip uyulmayan noktalarda onlara müdahale etmekte, sınıf düzeyinin uygunluğuna göre etkinlikleri tartışmaya dönüştürebilmektedir. Etkinlik sonrasında değerlendirmeye tabi tutulan etkinliklerden tüm katılımcıların oylarıyla en iyisinin seçilmesini sağlamak ve alkış ya da sınıf panosunda sergi ile öğrencileri ödüllendirmektedir.

Plan yapma basamağına ayrıca ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenin öğrencilerin yaşadığı öğrenme sorunlarının tespitinde ve bu sorunların çözümünde de rastlanmaktadır.

Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve Değerlendirme, araştırmanın inceleme nesnesinin 1. Tema olması sebebiyle yoğunlukla öğrencilerin önceden edinmiş olduğu bilgi ve becerilerin düzeyinin ölçüldüğü “tanılayıcı değerlendirme” üzerine kurulmuştur. Tanılayıcı değerlendirmede öğretmen kılavuz kitabında da belirtildiği gibi İlkokul 4. Sınıf kazanımları referans alınarak öğrencilerin hazırbulunuşluğu tespit edilmiştir. Tanılayıcı değerlendirmede okuma, yazma ve konuşma becerileri değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeye konu edilen ölçme ve değerlendirme ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Okuma düzeyini tespit etmek için sesli okuma yaptırmak; sessiz okuma esnasında mırıldanma, dudakları kıpırdatma, parmakla satırı takip etme vb. davranışlarda bulunan öğrencileri tespit etmek; yazma düzeyini tespit etmek için öğrencilerin cümle ve paragraf düzeyinde oluşturduğu yazılı ürünleri dil, anlatım ve yazım bakımından belirlemek; öğrencilerin heyecan, ses, dil ve anlatım özelliklerini belirlemek.”

Tanılayıcı değerlendirmeden sonra öğretmen, gözlem yoluyla öğrencilerin yaşadığı problemleri tespit edip tanılanan problemlere yönelik olarak sürece yayılan, çözüm niteliğinde planlamalar yapmak için biçimlendirici değerlendirme özelliği gösteren değerlendirmeler yapmaktadır. Fakat öğretmen kılavuz kitabında bu planlamalara yönelik detaylar paylaşılmamış, sürecin nasıl yönetileceğine dair bilgilendirmelerde bulunulmamıştır. Bu planlamalar genel geçer bir özellik göstermekte ve yönergelerde aşağıdaki şekilde geçmektedir:

“Öğrencilerin okuma sorunlarını gidermek ve okuma düzeylerini geliştirmek için çalışmalar planlamak; eğitim/öğretim sürecinde bu yanlışları düzeltmeye dönük planlamalar yapmak; konuşma gelişimleri açısından gerekli önlemleri alarak eğitim öğretim sürecini planlamak; öğrencilerin okuma hızını artırmak için gerekli önlemleri almak.”

Öğretmen kılavuz kitabındaki 1. temanın sonunda bulunan izleme özelliği gösteren değerlendirme sınavında, öğrencinin tema dâhilinde edinmesi gereken dil bilgisi, anlam ve bilgi odaklı sorular yer almaktadır. Bu sorular; yazılı yoklama, çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış, kısa cevap

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Stratejisi Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Tespiti: 5. Sınıf Türkçe Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı Örneği

şeklinde çeşitli tiplerde hazırlanmıştır. Fakat bu sorular, üst düzey zihinsel becerilere hitap etmeyip kavrama özelliği göstermektedir.

Ölçme ve Değerlendirme kategorisi, grup tartışmalarında ve akran değerlendirmelerinde de göze çarpmaktadır. Bu tartışma ve değerlendirmelerde ortaya konulacak sözlü ve yazılı ürüne yönelik değerlendirme kıstasları öğretmen tarafından verilmektedir. Fakat bu kıstaslar öğrencilere dayatılmamakta olup öneri niteliğindedir. Öğrencilerin kendileri başka kıstaslar da belirleyebilmektedir. Okuma, yazma, konuşmaya yönelik biçimsel kıstaslardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“Uygun ve etkili bir ses tonuyla konuşmaya başlamak; işitilebilir bir ses tonuyla konuşmak; uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapmak; yabancı kelimelerin Türkçe karşılığını kullanmak; bağırmadan işitilebilir bir ses tonuyla okumak ve duyguyu iyi aktarmak; yazıyı giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ayırmak; düzgün ve okunaklı bitişik eğik yazı kullanmak; yazım ve noktalama kurallarına uymak.”

Konuşma ve yazmaya yönelik içerik odaklı kıstaslardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“Konuşmada gerçekçi unsurlara yer vermek; konuşmanın gerekçelerini yerine getirebilmek; ikna edici bir konuşma sergilemek; iddia üretebilmek; iddiayı gerekçelendirmek; karşı iddiayı çürütecek, geçersiz kılacak cümleler kurmak; yazma amacını belirlemek; yazının muhatabını doğru seçmek.”

Ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak öğretmenin öğrencilere sunduğu kıstaslar incelediğinde, içerik odaklı ve biçimsel kıstasların eşit dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmen, az da olsa öğrencinin sosyal yönüne atıfta bulunan grup çalışmasına yatkınlık ve ortak iş yapabilmeye yönelik değerlendirmelerde de bulunmakta ve öğrencilere tüm çalışmalarının toplanacağı bir ürün dosyası oluşturmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Zihinsel becerilerin etkinliklerde yer almasına yönelik nicel dağılım incelendiğinde, “analiz, sorgulama, değerlendirme, ilişki kurma, eleştirme ve sentez” basamaklarında %50 civarında ya da %50'nin üzerinde bir kullanım oranına rastlanmıştır. “Sıralama, sınıflama ve tahmin etme” becerileri etkinliklerde sınırlı düzeyde kullanılmıştır. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim düzeyleri dikkate alındığı zaman zihinsel becerilerin tamamını kullanabilme durumları somut işlemler döneminden ayrılma sürecinde olmaları sebebiyle farklı boyutlarla değerlendirilebilir. Ayrıca zihinsel becerilerin kendi içinde bir yönüyle sarmal, bir yönüyle hiyerarşik ve ardışık özellik göstermesi ve bu doğrultuda da zihinsel becerilerin kitapta orantısız bir dağılım sergilemesi etkinliklerin içeriği ve içerik

doğrultusunda oluşturulan yönergelerle açıklanabilir. Etkinliklerde analiz basamağının çok fazla kullanılması, bu basamak dışında kalan “sorgulama, ilişki kurma ve eleştirme” gibi basamakların tamamlayıcısı olma durumuna bağlıdır. Ancak analiz basamağının neredeyse etkinliklerin tamamında kullanılırken değerlendirme sürecinin bunun oldukça altında bir oranda kalması, ders kitabına yönelik bir eleştiri olarak sunulabilir. Çünkü analizin yapıldığı bir öğretim ortamında bunun gerekli duyuluyorsa sentez, duyulmuyorsa bile değerlendirme basamağı ile tamamlanması elzem niteliktedir. Bu eleştiriler yanında zihinsel becerileri oluşturan dokuz basamağın yarısından fazlasının yine etkinliklerin yarısından fazlasında kullanılması ders kitabında etkinlik stratejisi geliştirme açısından olumlu bir hazırlık, çalışma ve takibin yapıldığının göstergesi olarak açıklanabilir.

Zihinsel beceriler içerisinde analiz becerisinin “çıkarım yapma, ilişki kurma, araştırma ve organize etme” gibi anahtar ifadelerle gösterilmesi, bu basamağın etkinliklerde amaçlı olarak koordine edildiğinin göstergesi sayılabilir. Sorgulama becerisi açısından metin temelli “inceleme, irdeleme” gibi ifadelerle içeriğe yönelik olgu, kavram ve düşüncelere atıfta bulunulması da etkinlik stratejisi geliştirme açısından isabetli bir tutumdur. Ayrıca bu basamakta öğrencilerin sorgulama becerilerinin özgür ve aktif olarak kullanılmasına yönelik ortamlar hazırlanması da takdire değerdir. Sıralama becerisinin ise ilgili temada nicel açıdan az olmasının yanında yoğun nitelikte olmaması eleştiriye açık bir tutumdur. Bu beceri daha çok kurgusal yapıların dizilimine yönelik olan etkinliklerde yer almıştır. Ancak öğrencilerin bilgiyi aktif olarak oluştururken pasif olarak ayrıştırmasına yönelik bir sürecin sergilendiğini yani özelden genele ve genelden özele bir strateji oluşturulduğunu söylemek de mümkündür. Sınıflama basamağında farklı izlenceler oluşturulmuş, özellikle bazı kavramların belirli üst başlıklarda toplanması istenmiş ancak yapılandırmacı yaklaşımın temel gereklerinden olan sarmal özelliğe az yer verilmiştir. İlişki kurma becerisi özellikle analiz basamağı ile ele alınmış, çoklu kavramlar tek bir kavramla ya da çoklu kavramlar kendi içinde ilişkilendirilmiştir. Tahmin etme becerisi etkinliklerde “kestirim, sezgisellik” kavramlarından ziyade doğrudan değerlendirmeye gidici bir nitelikte ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin tahmin etme becerilerini geliştirmede daha sınırlı öğretim ve benzer öğretim ortamları hazırlanmış ve etkinlik stratejileri açısından eleştiriye açık bir durum ortaya konmuştur. Sentez becerisi ise daha çok öğrencilerin yazma becerileri ile sınılanmış ve örnek çalışmalar cümle ve paragraf düzeyinde çeşitlenmiştir. Sentez becerisinin diğer dil becerilerinde sınırlı bir şekilde kullanılması eleştiriye açık bir durum oluşturmuştur. Değerlendirme basamağı; sorgulama, eleştirme, analiz basamakları ile sık sık ilişkilendirilmiştir. Bu durum sağlam yapılı bir değerlendirme sürecine olanak tanımıştır. Ancak daha önce de söylendiği üzere analiz süreçlerinin birçoğu değerlendirmeye tabi tutulmamıştır.

Temel becerilere yönelik sekiz basamak değerlendirildiği zaman; iletişim becerisinin etkinliklerin neredeyse tamamında kullanıldığı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisinden ise

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Stratejisi Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Tespiti: 5. Sınıf Türkçe Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı Örneği

etkinliklerin yarısında yararlanıldığı görülmüştür. İletişimin, temel becerilerin özünü oluşturması bu sonucun göstergesidir. Öğrencilerin tüm gelişim düzeyleri doğrultusunda, etkinlik stratejileri açısından iletişim ve eleştirel/yaratıcı düşünme bağlantılı bir yapılandırma söz konusudur. Bu becerilerin ardından Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmanın öncül olduğu ve bunu bilgi teknolojilerini kullanma ve araştırmanın izlediği görülmektedir. Her ne kadar problem çözme, etkinliklerde en az kullanılan temel becerilerden de olsa sistematik bir derinliğe sahip olduğu ifade edilebilir. Aynı durum girişimcilik becerisi için de geçerlidir. Kullanım sıklığı açısından bu beceri az olmakla beraber, girişimcilik becerisinin kullanıldığı etkinlikler hem temel becerilerle hem de zihinsel becerilerle zenginleştirilmiştir. Karar verme becerisinin kullanım sıklığı en az olan beceri olması; karar vermenin bireysel çalışmalarda değil grup çalışmalarında kullanılmasıyla, grup çalışmalarında ise iyiyi belirleme, ortak bir noktaya ulaşma gibi kısıtlı alanlara sıkıştırılmasıyla açıklanabilir.

Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımı açısından etkinlik stratejileri daha çok “göz teması kurma, vurgu ve noktalama” gibi biçimsel/dış yapısal temalarla oluşturulmuştur. Türkçenin estetik kullanımına ve yazılı ya da sözlü ürünlerin iç yapısına yönelik üretici eğitim ortamlarına yönelik etkinlikler çok sınırlı sayıdadır. Yaratıcı düşünme açısından “üretme, oluşturma, yazma” gibi yönergelerle benzer ve basit nitelikli etkinlikler oluşturulmamıştır. Yaratıcı düşünme; aşamalı fikir geliştirme ve grup çalışmasıyla fikir geliştirmeye yönelik, süreç gerektiren ve öğrencilerin ürettiği parçaların birleşiminden oluşmaktadır. Problem çözme, temel beceriler içerisinde çok az sayıda yer verilen bir basamak olmakla birlikte kurgusal bir metnin çevresinde ve gerçek hayatla ilişkili bir durumla yer yer yaratıcı düşünme ile beraber, analiz, ilişki kurma, sentez, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin yardımıyla etkinliklerde yer almıştır. Araştırma becerisi ise yazılı materyaller üzerinde yapılacak çalışmalarla ilişkilendirilmiştir. Bu tür araştırma dışında öğrencilere araştırma ödevi de verilmiştir. Fakat araştırma türlerindeki çeşitliliğinin sınırlı, kullanılan materyallerin kısıtlı ve araştırma kapsamlarının dar olması sebebiyle öğrencinin araştırma becerisinin gelişebileceğini söylemek güçtür. Enformatik sürecin çok ileriye gittiği çağımızda bilgi teknolojilerini kullanmanın sadece İnternet sitesi önerileriyle sınırlanması, etkinlik stratejilerini eleştiriye açık bir hâle getirmektedir. Girişimcilik becerisi ise ticari ve sosyal boyutlarıyla etkinliklerde sunulmuş ve nitelik açısından “eleştirel ve yaratıcı düşünme, değerlendirme, sentez, analiz, ilişki kurma, iletişim” gibi zihinsel ve temel becerilerle ilişkilendirilerek yapılandırılmıştır. Karar verme becerisinde grup normu ve grup içinde danışıklı olarak ortaya çıkarılan bireysel tutumların kullanılmasıyla ve karar verme aşamasında dikkat edilecek ölçütlerin ortaya konulmasıyla isabetli bir yol izlenmiştir.

Zihinsel beceriler ve temel beceriler ekseninde etkinlik ve yönergelerdeki veriden elde edilerek kategorilendirilen öğretmen rolüne bakıldığında ise öğretmenin iletişim kuran ve bilgiyi bulmaya yönlendiren yönü oldukça ön plandadır. Yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturan

öğrenci merkezli eğitim ve bu doğrultuda öğretmenin en temel görevi olan rehberlik, etkinlik stratejilerinde de iletişim ve yönlendirme yönleriyle kendini göstermiştir. Öğretmen öğrencinin bilgiyi bulması, etkinliği anlaması ve bu doğrultuda ön bilgilerini harekete geçirip dikkat sergilemesi, plan yapması gibi basamaklarda yönlendirici noktadadır. Öğretmen rolüne yönelik bulguların yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda iyi düzeyde kurgulandığı ve etkinlik stratejisi oluşturmada kitabın başarı sağladığını söylemek mümkündür. Öğretmen, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için metinlerarasılıktan faydalanmaktadır. Davranışçı yaklaşımın temel özelliklerinden olan ödüllendirmeyi teşvik etme ve cesaret verme aracı olarak, bilgiyi sunmayı ise öğrenciye yardımcı olmak amacıyla bilgi eklemeleri şeklinde kullanmaktadır. Plan yapma sürecinde öğrencilere zaman zaman müdahale etmekte ve tartışma ortamı yaratmakta, öğrenciyi planlamaların pasif değil aktif bir unsuru hâline getirmektedir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde özellikle öğretim süreci başlangıcında tanılayıcı değerlendirmeyi kullanmakta, sadece tespit amacıyla değil çözüm üretme amacıyla da öğrencilerin durumunu ölçüp değerlendirmekte, grup değerlendirmelerine fırsat tanımaktadır. Tüm bu hususlar göz önüne alındığında etkinlik geliştirme stratejisi açısından kitapların becerilere göre farklı oranlarda da olsa yeterlik gösterdiği ve yapılandırıldığını söylemek mümkün olmaktadır.

Kaynaklar

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* İstanbul: Scala Basım.
- Anagün, Ş. S., ve Yaşar, Ş. (2009). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 8(3).
- Bozkurt, Ö., ve Erdurur, K. (2013). Girişimci Kişilik Özelliklerinin Girişimcilik Eğilimindeki Etkisi: Potansiyel Girişimciler Üzerinde Bir Araştırma, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2) :57-78.
- Brooks, J. G., ve Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), s. 385-420
- Chen, C. (2003). A constructivist approach to teaching: Implications in teaching computer networking. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(2), 17.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M., ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).
- Çubukçu, Z. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Sınıf Yönetimi. *Eğitime Bakış, Eğitim öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 16, 37-40.
- Demirel, Ö. (2008). Yapılandırmacı Eğitim. *Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, 03-04 Nisan, İstanbul: Harp Akademisi Basımevi.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi*. (s. 53-77). Ankara: Eğitim Sen Yayınları

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Stratejisi Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Tespiti: 5. Sınıf Türkçe Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı Örneği

- Erdoğan, T. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 163-172.
- Gönen, S., ve Andaç, K. (2009). Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin basınç konusundaki erişilerine ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 28-40.
- Günay, R. (2015). Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Yapılandırmacı Öğretmen Algıları. *Elementary Education Online*, 14(3), 845-861.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar/Language Teaching Approaches And Their Applications In Teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15).
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun öğelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kala, A. (2015). *2013 Kamu personeli seçme sınavı biyoloji alan bilgisi sorularının biyoloji öğretmenliği alan bilgisi yeterliklerine ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kan, A. Ü. (2006). *Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karadeniz, Y. (2010). "Türkiye'de girişimcilik eğitimi." *Anahtar Dergisi*, Temmuz, 42-44.
- Karaman, İ. (2005). Erzurum ilinde bulunan liselerdeki fizik sınav sorularının Bloom taksonomisinin basamaklarına göre analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1).
- Koç, G. (2010). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 32(142).
- Koray, Ö., Altunçekiç, A., ve Yaman, S. (2005). Fen bilgisi Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 33-39.
- Kurudayıoğlu, M., ve Çetin, Ö. (2015). Temel Beceriler ve Türkçe Öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (3), 1-19.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim 1-5 sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim.
- Ocak, G. ve Tavlı, M. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamları. *Eğitime Bakış, Eğitim öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 16, 56-60.
- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.

- Özmantar, M. F., ve Bingölbalı, E. (2009). Etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri. İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri. Pegem Akademi, Ankara.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri–Eğitimsel Bir Bakışla* (Çev. : Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayın.
- Tarnopolsky, O. B. (2017). Developing a constructivist textbook of English for university students majoring in tourism. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*, (1), 56-62.
- Türnüklü, A., ve Bekmezci, E. (2010). Sosyal yapılandırıcılığın penceresinden öğrencilerin davranışlarının yönetimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 27-31.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. Challenge and change in language teaching, 52-62.
- Yahşi Cevher, Ö. (2008). *Türkçe programının ilköğretim 6. sınıf düzeyinde eleştirel düşünme becerisine etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (Ed. Özcan Demirel) PegemA Yayıncılık. Ankara, 39-65.



Yurtdışında Yaşayan Türklerin Eğitiminde Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurlarının Yeri

*Nahide İrem AZIZOĞLU**

*Alpaslan OKUR***

Öz

1960'lı yıllarda başlayan işçi göçleri sonucunda özellikle Avrupa ülkelerinde Türk nüfusu artmıştır. İkinci ve üçüncü kuşak Türklerin de bu ülkelerde yaşamaya devam etmeleri sosyal ve kültürel sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu sorunların başında da ana dili eğitimi ile ilgili olanlar gelmektedir. Yurtdışında yaşayan Türklerle yönelik olarak her ülke farklı dil politikası uygulasa da ana dili eğitimi genellikle seçmeli ders niteliğinde olan Türkçe ve Türk Kültürü dersleri ile verilmektedir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 yılında yurtdışında yaşayan Türk öğrenciler için öğretim programı hazırlanmıştır. Bu araştırmada ilgili öğretim programı somut olmayan kültürel miras öğeleri bakımından incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, programda somut olmayan kültürel mirasla ilgili kazanımların ve etkinliklerin hem sayı hem de nitelik olarak artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: somut olmayan kültürel miras, yurtdışındaki Türkler, yurtdışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi, Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı

The Place of Intangible Cultural Heritage Elements in the Education of Turks Living Abroad

Abstract

As a result of the worker immigration that started in the 1960s, Turkish population increased especially in European countries. Second and third generation Turks living in these countries caused social and cultural problems to emerge. The foremost of those problems are the ones that are related to mother tongue education. Although each country has a different language policy for Turks living abroad, mother tongue education is usually given in Turkish and Turkish Culture courses which are usually elective. For this reason, the Turkish and Turkish Culture Course Curriculum was prepared in 2009 by the Ministry of National Education. In this study, the Turkish and Turkish Culture Course Curriculum was examined in terms of intangible cultural heritage items. Based on the results of the research, it is believed that it would be beneficial to increase both the number and the quality of the activities which are related to intangible cultural heritage in the program.

Keywords: Intangible cultural heritage, Turks abroad, Turkish teaching to Turkish children living abroad, Turkish and Turkish culture course curriculum

* Arş.Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü. Sakarya. e-posta: azizoglu@sakarya.edu.tr

** Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü. Sakarya. e-posta: aokur@sakarya.edu.tr

Giriş

Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi (TDK, 2005) anlamına gelen göç kavramı tarihin her döneminde görülmekle birlikte Türkiye'de özellikle 1950'li yıllardan itibaren gündeme gelmiştir.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa kıtası hızla göç alma dönemine girmiştir (Massey vd., 2014: 12). Bu dönemde Avrupa'ya doğru yaşanan göçleri Coşkun (2005: 23) savaş sonrası, ekonomik kriz sonrası, 1980'lerde ekonomik ve siyasi sebeplerle yaşananlar, 1990 sonrası olarak dört grupta toplamıştır. Savaş sonrası yaşanan göçün temel nedeni Avrupa ülkelerinin eksilen iş gücünü tamamlama ihtiyaçlarıdır. Bu durum 1945 sonrasında Türkiye ve Yugoslavya gibi pek çok ülkeden Avrupa'ya doğru göç hareketlerinin yaşanmasına neden olmuştur. Bu ülkelerdeki işgücü fazlalığı ve Avrupa ülkelerinin ihtiyacı bahsedilen göçlerin temel nedenidir. Ekonomik kriz sonrası göçler 1973 yılında yaşanan petrol krizi sonrasında doğmuştur. 1980'li yıllarda ise siyasi ve ekonomik sebeplerle devam eden göçler günümüzde de çeşitli nedenlerle devam etmektedir.

İşçi göçlerinin ilk döneminde göç eden bireylerin sonraki dönemde ülkelerine dönecekleri varsayılmıştı. Ancak aile birleşmelerinin yaşanması ve ekonomik fırsatların Avrupa ülkelerinde fazla olması göç eden kişilerin gittikleri ülkelere yerleşerek hayatlarına bu ülkelerde devam etmelerine neden oldu. Yağmur (2006: 27) bu durumu geri dönme hayallerinin bitmesinden sonra Avrupa'da kalıcı bir Türk nüfusunun ortaya çıkması olarak açıklamaktadır. Bu ülkelerde öğrenim alan Türklerin kültürel sebeplerden, önyargılı tutumlardan, dil yetersizliklerinden, eğitim sistemlerindeki farklardan, mesleki yeterlik sorunlarından ve işsizlikten kaynaklanan sorunları vardır (Özdemir vd., 2009: 24). Bu sorunların başında da ana dili eğitimi ve kültürel sorunlar gelmektedir.

Göç olgusunun temelini bireyin kendi kültüründen koparak farklı bir kültüre uyum sağlama süreci oluşturmaktadır. Bu süreçte yaşanan sorunlar bireyin kültürel anlamda çıkmaza girmesine ve kendini herhangi bir kültüre ait hissetmemesine neden olmaktadır. Aidiyet duygusunu kazanamamış bireyin ise, herhangi bir topluma uyum sağlaması beklenemez. Bu süreçte önemli olan bireyin öncelikle ait olduğu topluma ilişkin kültürel değerleri kazanmış olmasıdır. Kendi kültürünü kazanmış birey, farklı bir kültüre de saygı duyarak o kültürün değerlerini de kazanacaktır. Yurtdışında yaşayan Türklerin kültürel anlamda yaşadıkları sorunun temel kaynağı da bu durumdur. Yabancı bir ülkede doğup o ülkede yaşamaya devam eden Türk çocukları ailelerinde ve çevrelerinde farklı kültürler görmektedir. Bu durum, bireyin her şeyden önce zihninde bir karmaşa ortamı yaratmakta ve her iki kültüre de ait olmayan kişilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durumu ortadan kaldırmanın tek yolu bu bireylerin öncelikle kendi ana dillerini ve kültürlerini kazanmaları olacaktır.

Yurtdışında Yaşayan Türklerin Eğitim ve Dil Uyum Sorunları

Avrupa'da yaşayan göçmenlerin yaşadığı sorunların başında ana dili ile ilgili sorunlar gelmektedir. Bireyin toplumsal süreçte iletişim kurmasını sağlayan dil göçmen bireyler için çözülmesi zor bir sorun haline gelmektedir. Aile içerisinde ana dilini kullanan ve ilk bu dili öğrenen birey toplumsal hayatında, arkadaş çevresinde ve okulunda farklı bir dil kullanmaktadır. Bu durum iki dillilik olarak tanımlanan kavramın ortaya çıkmasına neden olmaktadır. İki dillilik bir kişinin iki dili birbiriyle yakın derecede bilmesi veya bir toplumda iki dilin yaygın bir kısıtlama, engel, baskı olmadan kullanılması durumları olarak tanımlanmaktadır (Hengirmen, 2009).

Avrupa'da yaşayan Türklerin ana dili eğitimleri ile ilgili sorunların belirlenebilmesi için öncelikle Avrupa ülkelerinin dil politikalarının incelenmesi gerekir. Avrupa ülkeleri ilk göçlerin yaşandığı dönemde işçilerin ülkelerine geri döneceklerini varsayıldığından herhangi bir dil politikası oluşturmaya gerek duymamıştır. Ancak ikinci ve üçüncü nesillerin Avrupa'da yaşamaya başlaması ile birlikte bu konu bir sorun haline almış ve farklı politikalar uygulanmaya başlanmıştır. Danimarka, Hollanda ve Norveç'te ana dili eğitimi verilmemektedir. İngiltere'de ana dili eğitimi yerel yönetimlere, İsveç'te ise eğitimle ilgili kurumlara bırakılmıştır. Ancak Almanya(bazı eyaletleri hariç), Avusturya, Fransa, İsviçre, Lüksemburg ve Belçika'da göçmenleri gönderen ülke ana dili eğitiminden de sorumludur (Yağmur, 2010: 222).

Buradan hareketle her Avrupa ülkesinin göçmenlere yönelik farklı dil politikaları oluşturduğu sonucuna ulaşılabilir. Göçmenlerin yoğunlukta olduğu Almanya ve Belçika'da bu bireylerin ana dili eğitimleri geldikleri ülkeye aittir. Bu nedenle yurtdışına Türkçe öğretmenleri gönderimi başlanmış ve 2009 yılında göçmen öğrenciler için Türkçe ve Türk Kültürü dersi programı hazırlanmıştır.

Kültürel Miras ve Somut Olmayan Kültürel Miras

Kültür kavramı üzerine yapılmış pek çok tanım bulunmakla birlikte 1982 yılında düzenlenen Dünya Kültür Politikaları Konferansı sonuç bildirgesine göre kültür, en geniş anlamıyla sadece sanat ve bilimle ilgili olmayan bir toplumu ya da sosyal grubu tanımlayan kendine özgü manevi değerler bütünü, malzeme, zihinsel ve duygusal özellikler, yaşam biçimi ve insan olmanın temel haklarını, değer yapılarını, gelenek ve inançları içeren bir bütündür (UNESCO, 1982: 8). Bu tanımdan hareketle kültür kavramına ilişkin iki değerlendirmede bulunulabilir. Kültür öncelikle bir toplumda ortaya çıkar ve kültürün temel işlevi toplumun varlığını korumaktır. Ayrıca kültür, ortaya çıktığı toplumun yaşam tarzını ifade etmektedir.

Kültürel miras, insanların yaşadığı, biriktirdiği, geliştirerek, zenginleştirerek ve sürekliliğini sağlayarak kendinden sonrakilere aktardığı veriler dizisidir (Çankaya, 2006: 8). Kültürel miras gelecek

nesillere aktarılmak istenen her şeydir. Basat (2013: 62) somut olmayan kültürel mirası somut olandan ayıran özelliğın dinamiklik olduğunu belirtir.

Somut kültürel miras durağandır. İngilizce intangible cultural heritage, Fransızca patrimoine culturel immatériel olan terim Türkçeye somut olmayan kültürel miras olarak çevrilmiştir (Oğuz, 2013: 6).

Kültürel mirasın aktarılması insanlığın her dönemde ortak sorunudur. Kültürel miras zaman içerisinde gelişip değişen bir bütündür. Son dönemde meydana gelen sanayileşme ve kentleşme sonucunda bu mirasın yok olma tehlikesi doğmuştur (Türkyılmaz, 2013: 41). Somut olmayan kültürel mirası korumanın yolu ise, kültür politikalarından geçmektedir (Basat, 2013: 62). Bu durum 2003 yılında UNESCO tarafından hazırlanan Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması sözleşmesinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması sözleşmesinde somut olmayan kültürel miras kavramı toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar olarak açıklanmıştır (UNESCO, 2003: 2). İlgili sözleşmede somut olmayan kültürel miras alanları ise şunlardır:

- ✓ Somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar,
- ✓ Gösteri sanatları,
- ✓ Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler,
- ✓ Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar,
- ✓ El sanatları geleneği (UNESCO, 2003: 2).

Ekici ve Fedakar (2013: 51) 2003 yılında yayınlanan ve 180'den fazla ülke tarafından kabul edilen bu sözleşmenin insan kavramını öne çıkardığından bahseder. Önceki sözleşmelerin aksine burada kültürel mirası insanlarla ve insan için koruma kavramı ortaya çıkmıştır. Bu sözleşmede kültürel mirası yaşatarak koruma kavramı üzerinde durulmuştur.

Yurtdışında Yaşayan Türklere Millî Kültür ve Kültürel Mirasın Korunması

Dil toplumun sadece iletişim aracı değil, kültürünün ve kimliğinin de özüdür (Yalınkılıç ve Yağmur, 2014: 284). Yurtdışında yaşayan bireyler tamamen farklı bir kültüre uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle özellikle ana dili eğitimi bu bireyler için büyük önem taşımaktadır. Ana dili eğitimi bireyin hem kendi kültürünü ve dilini bilmesini hem de farklı kültürlere uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Güzel (2010: 96), her iki topluma da uyum sürecinde dil ve kültürün önemli olduğundan bahseder. Bu nedenle Avrupa'da yaşayan iki dilli öğrencilerin ana dillerini ve kültürlerini

öğrenmeleri amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2009-2010 öğretim yılında öğretim programı uygulamaya konulmuştur.

Program Türkçe ve Türk kültürü bölümlerinden oluşmaktadır. Türkçe bölümünde dil becerilerine yönelik amaç, kazanım ve etkinlik örneklerine, Türk kültürü bölümünde ise Türk kültürü ile ilişkili olduğu düşünülen konularda amaç, kazanım ve etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Programdaki amaç ve kazanımlar 1-3, 4-5, 6-8, 9-10. sınıflar şeklinde gruplanarak verilmiştir. Programın giriş kısmında öğrencilerin hem kendi kültürlerini tanıyan hem de farklı kültürlere hoşgörü ile yaklaşabilen bireyler olarak yetişmelerinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca yurt dışında yaşayıp öğrenim gören Türk öğrencilerinin hem kültürlerini korumaları hem de farklı kültürlere uyum sağlayabilmelerinin önemlidir (MEB, 2009: 6). Bu ifadeler Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ile ve Türkçe dersinin amaçları ile de örtüşmektedir. Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları arasında da Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan bireyler yetiştirilmesi ifadesi yer almaktadır (MEB, 2006: 1). Türkçe dersi öğretim programında ise, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla öğrencilerin millî ve evrensel değerleri tanımaları, hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri, millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır. (MEB, 2006: 4). Bu ifadelerden hareketle öğrencilerin Türk dilini ve Türk kültürünü tanımalarının programların temel amaçları arasında yer aldığı yorumuna ulaşılabilir. Bu çalışmada da Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programında yer alan somut olmayan kültürel miras öğeleri belirlenerek, bu öğelerin programdaki amaç, kazanım ve etkinlik örneklerinde yer alış biçimleri incelenerek program hakkında bir değerlendirme yapılacaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman analizi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217).

Araştırmanın problem cümlesi "Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda somut olmayan kültürel miras öğelerine ne düzeyde yer verilmiştir?" olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle araştırmada yanıt aranan alt problemler şu şekildedir:

1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda somut olmayan kültürel miras öğeleri ile ilişkili kazanımlara ne oranda yer verilmiştir?
2. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda somut olmayan kültürel miras öğeleri ile ilişkili etkinlik örneklerine ne oranda yer verilmiştir?

3. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nın Türkçe bölümünde somut olmayan kültürel miras öğelerinin öğrenme alanlarına göre dağılımı nedir?

Araştırmada Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar ve etkinlik örnekleri somut olmayan kültürel miras bakımından incelenmiştir. Değerlendirmede kazanımların ve etkinlik örnekleri somut olmayan kültürel miras unsurları açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sırasında kazanımların ve etkinlik örneklerinin bu öğelerden en az birini taşımasına dikkat edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Türkçe Bölümünde Somut Olmayan Kültürel Miras İle İlgili Kazanımlar

Türkçe bölümünde yer alan kazanımlardan somut olmayan kültürel mirasla ilgili olanların oranı Tablo1'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, somut olmayan kültürel mirasa en fazla 1-3. sınıflarda yer verildiği görülmektedir. Sınıf seviyesi arttıkça somut olmayan kültürel mirasa ilişkin kazanım oranı da azalmaktadır.

Tablo1. *Türkçe bölümünde somut olmayan kültürel mirasa ilişkin kazanım oranları*

Sınıf	Somut Olmayan Kültürel Mirasa İlişkin Kazanım		
	Toplam Kazanım (f)	Sayıları ve Oranları (f)	%
1-3. Sınıf	45	8	%17,7
4-5. Sınıf	66	9	%13,6
6-7. Sınıf	68	6	%8,8
8-10. Sınıf	62	5	%8,0
Toplam	241	28	%11,6

Programın Türkçe bölümünde somut olmayan kültüre mirasla ilişkili olan kazanımlar incelendiğinde dinleme/izleme okuma bölümünde belirli kazanımların her sınıf seviyesinde tekrar edildiği görülmektedir. Okunan metinde ya da dinleyip/izlediklerinde bulunan millî /evrensel kültür değerlerini fark etme kazanımları tüm sınıf seviyelerinde bulunmaktadır. Şiir, türkü, şarkı türünde metinleri ezberleme kazanımı ise sadece 8-10. sınıf seviyesinde yer almamaktadır. Bu durum programın Türkçe bölümünün dinleme/izleme okuma kısmında belirli kazanımların sürekli tekrarlandığının bir göstergesidir. Türkçe bölümünün konuşma yazma kısmına bakıldığında ise, 1-3. sınıf ve 4-5. sınıflarda öncelikle selamlaşma ve temel konuşma kalıplarını öğretmeye yönelik kazanımlar yer almaktadır. 6-7, 8-10. sınıf seviyelerinde ise, görgü kurallarına ve atasözü deyimlere ilişkin kazanımlar bulunmaktadır. Buradan hareketle programın Türkçe bölümünün konuşma ve yazma kısmında yer alan kazanımların öğrenci seviyesi dikkate alınarak hazırlanmış olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Türk Kültürü Bölümünde Somut Olmayan Kültürel Miras İle İlgili Kazanımlar

Türk Kültürü bölümünde yer alan kazanımlardan somut olmayan kültürel mirasla ilgili olanların oranı Tablo2’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, somut olmayan kültürel mirasa en fazla Türkçe bölümünde olduğu gibi 1-3. sınıflarda yer verildiği görülmektedir. Somut olmayan kültürel mirasa 6-7. sınıf kazanımlarında daha az yer verilmiştir.

Tablo 2. Türk kültürü bölümünde somut olmayan kültürel mirasa ilişkin kazanım oranları

Sınıf	Somut Olmayan Kültürel Mirasa İlişkin Kazanım		
	Toplam Kazanım (f)	Sayıları ve Oranları (f)	%
1-3. Sınıf	26	8	%30,7
4-5. Sınıf	26	7	%26,9
6-7. Sınıf	32	5	%15,6
8-10. Sınıf	31	8	%25,8
Toplam	115	28	%24,3

Programın Türk Kültürü bölümünde somut olmayan kültürel miras ile ilgili olan kazanımlara bakıldığında her sınıf seviyesinde millî ve dini bayramlarla ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. 1-3. ve 4-5. sınıf seviyelerinde bilmece, ninni, tekerleme, manilere örnekler verme kazanımları yer almaktadır. Ayrıca çocuk oyunlarına, Türk yemek ve misafir kültürüne, Türk seyirlik oyunlarına, el sanatlarına, spor ve müzik alanlarına ilişkin kazanımlar da farklı sınıf seviyelerinde yer almaktadır. Bu nedenle Türk kültürü bölümündeki kazanımların Türkçe bölümündekilere kıyasla daha çeşitli olduğu söylenebilir.

Türkçe Bölümünde Somut Olmayan Kültürel Miras İle İlgili Etkinlikler

Türkçe bölümünde yer alan etkinliklerden somut olmayan kültürel mirasla ilgili olanların oranı Tablo3’te verilmiştir. Tabloya göre, 1-3. sınıflarda yer alan etkinliklerde somut olmayan kültürel mirasa yer verilmemiştir. Somut olmayan kültürel mirasa en fazla dördüncü/beşinci sınıflarda yer verilmiştir.

Tablo 3. Türkçe bölümünde somut olmayan kültürel mirasa ilişkin etkinlik oranları

Sınıf	Somut Olmayan Kültürel Mirasa İlişkin Kazanım		
	Toplam Kazanım (f)	Sayıları ve Oranları (f)	%
1-3. Sınıf	22	0	%0
4-5. Sınıf	24	6	%25
6-7. Sınıf	24	6	%12,5
8-10. Sınıf	18	6	%16,6
Toplam	88	12	%13,6

Programın Türkçe bölümünde somut olmayan kültüre mirasla ilişkili türkü, şarkı, fıkra, mani, tekerleme ezberleme, deyim ve atasözlerini oyunlaştırma, gölge oyunundaki karakterleri canlandırma, İstiklal Marşı'nı okuma etkinlikleri bulunmaktadır.

Türk Kültürü Bölümünde Somut Olmayan Kültürel Miras İle İlgili Etkinlikler

Türk Kültürü bölümünde yer alan etkinliklerden somut olmayan kültürel mirasla ilgili olanların oranı Tablo4'te verilmiştir. Somut olmayan kültürel mirasla ilgili etkinliklere en fazla 8-10. sınıflarda yer verilmiştir.

Tablo 4. Türk kültürü bölümünde somut olmayan kültürel mirasa ilişkin etkinlik oranları

Sınıf	Somut Olmayan Kültürel Mirasa İlişkin Kazanım		
	Toplam Kazanım (f)	Sayıları ve Oranları (f)	%
1-3. Sınıf	22	9	%40,9
4-5. Sınıf	22	10	%45,4
6-7. Sınıf	28	9	%32,1
8-10. Sınıf	26	14	%53,8
Toplam	98	42	%42,8

Programın Türk kültürü bölümünde somut olmayan kültüre mirasla ilişkili İstiklal Marşı'nı okuma, gölge oyunundaki karakterleri canlandırma, bayramlarda yaptıklarını canlandırma, sofrada adabını/ bir yemeğin yapılışını canlandırma, geleneksel el sanatlarını tanıtmaya, tarihi eserleri/ kişileri ve sporları tanıtmaya etkinlikleri bulunmaktadır.

Türkçe Bölümünde Somut Olmayan Kültürel Miras İle İlgili Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nın Türkçe bölümünde yer alan somut olmayan kültürel miras unsurları ile ilişkili kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımları oranı Tablo 5'te verilmiştir. Tablo incelendiğinde 1-3. sınıf seviyesi hariç kazanımların öğrenme alanlarına benzer şekilde dağıldığı görülmektedir.

Tablo 5. Türkçe bölümünde yer alan somut olmayan kültürel miras unsurlarına ilişkin kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımları

Sınıf	Dinleme/İzleme- Okuma		Konuşma-Yazma	
	(f)	%	(f)	%
1-3. Sınıf	6	%75	2	%25
4-5. Sınıf	4	%44,4	5	%55,5
6-7. Sınıf	3	%50	3	%50
8-10. Sınıf	2	%40	3	%60
Toplam	15	%53,5	13	%46,4

Türkçe Bölümünde Somut Olmayan Kültürel Miras İle İlgili Etkinliklerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nın Türkçe bölümünde yer alan somut olmayan kültürel miras unsurları ile ilişkili etkinliklerin öğrenme alanlarına göre dağılımları oranı Tablo 6'da verilmiştir. Tablo incelendiğinde konuşma-yazma öğrenme alanındaki etkinliklere daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Tablo 6. *Türkçe bölümünde yer alan somut olmayan kültürel mirasa ilişkin etkinliklerin öğrenme alanlarına göre dağılımları*

Sınıf	Dinleme/İzleme- Okuma		Konuşma-Yazma	
	(f)	%	(f)	%
4-5. Sınıf	2	%40	4	%60
6-7. Sınıf	0	%0	3	%100
8-10. Sınıf	2	%66,6	1	%33,3
Toplam	4	%33,3	8	%66,6

Sonuç ve Öneriler

Öğretim programında somut olmayan kültürel mirasa ilişkin kazanım oranları Tablo 7'de verildiği gibidir. Tablodan hareketle en fazla 1-3. sınıf seviyelerinde bu kazanımlara yer verildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Somut olmayan kültürel mirasa ilişkin kazanımlar tüm kazanımların %15,7'sini oluşturmaktadır. Kazanım oranları sınıf seviyesi arttıkça düşmektedir.

Tablo 7. *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim Programı'nda somut olmayan kültürel mirasa ilişkin kazanım oranları*

Sınıf	Somut Olmayan Kültürel Mirasa İlişkin Kazanım		
	Toplam Kazanım	Sayıları ve Oranları	
	(f)	(f)	%
1-3. Sınıf	71	16	%22,5
4-5. Sınıf	92	16	%17,3
6-7. Sınıf	100	11	%11
8-10. Sınıf	93	13	%13,9
Toplam	356	56	%15,7

Öğretim programında somut olmayan kültürel mirasa ilişkin etkinliklerin oranları Tablo 8'de verildiği gibidir. Somut olmayan kültürel mirasa ilişkin etkinliklerin 8-10. sınıf seviyelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu etkinlikler toplam etkinliklerin %29'unu oluşturmaktadır. Sınıf seviyesi arttıkça somut olmayan kültürel mirasa ilişkin etkinliklerin oranının arttığı görülmektedir. Bu durumda, kazanımların sınıf seviyesi arttıkça azaldığından hareketle programda bir dengenin oluşturulmuş olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda somut olmayan kültürel mirasa ilişkin etkinlik oranları

Sınıf	Somut Olmayan Kültürel Mirasa İlişkin Kazanım		
	Toplam Kazanım (f)	Sayıları ve Oranları	
	(f)	(f)	%
1-3. Sınıf	44	9	%20,4
4-5. Sınıf	46	16	%34,7
6-7. Sınıf	52	12	%23
8-10. Sınıf	44	17	%38,6
Toplam	186	54	%29

Programın Türkçe bölümü incelendiğinde somut olmayan kültürel mirasa ilişkin kazanımların öğrenme alanlarına eşit oranlarda dağıldığı ancak etkinliklerin dinleme/izleme- okuma alanında yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Kültür bir toplumun kendine özgü değerlerini barından geçmişten günümüze getirdiği birikimdir (Çankaya, 2006: 11). Eğitimin amaçlarından biri de bireylerin bu kültürel birikimi kazanarak gelecek nesillere aktarabilmeleridir. Bu nedenle özellikle ana dili dersiyile ilişkili olan öğretim programlarında kültürle ilgili öğelere daha fazla oranda yer verilmesi gereklidir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Öğretim programlarında somut olmayan kültürel mirasa ilişkin kazanımlar ve etkinlik örneklerinin sayısının artırılması, yabancı ülkede yaşayan öğrencilerin Türk kültürünü tanıma ve benimsemelerine katkı sağlayacaktır.
- ✓ Somut olmayan kültürel mirasa ilişkin etkinlik ve kazanımlar belirli öğrenme alanlarında toplanmıştır. Tüm öğrenme alanlarında somut olmayan kültürel mirasla ilgili kazanım ve etkinlik örneklerinin artırılması faydalı olacaktır.

Kaynaklar

- Basat, E.M. (2013). Somut ve Somut Olmayan Kültürel Mirası Birlikte Koruyabilmek [Elektronik Versiyonu]. *Millî Folklor*, 100, 61-71.
- Coşkun, E. (2005). *Uluslararası göç teorilerinde kadınlar, batı avrupa ülkelerinde göç, göçmen politikaları ve kadın göçmenlerin ekonomiye katkısı*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çankaya, E. (2006). *Somut olmayan kültürel mirasın müzecilik bağlamında korunması*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ekici, M. ve Fedakar, P. (2013). Ege Üniversitesi Deneyimleriyle Somut Olmayan Kültürel Mirası Yaşatarak Koruma [Elektronik Versiyonu]. *Millî Folklor*, 100, 50-60.
- Güzel, A. (2010). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Öncü Kitap.
- Hengirmen, M. (2009). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J.E. (2014). Uluslararası Göç Kuramlarının Bir Değerlendirmesi [Elektronik Versiyonu]. *Göç Dergisi*, 1(1), 11-46.

Yurtdışında Yaşayan Türklerin Eğitiminde Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurlarının Yeri

MEB. (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.

MEB. (2009). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*, Ankara: MEB.

Oğuz, M. Ö. (2013). Terim Olarak Somut Olmayan Kültürel Miras [Elektronik Versiyonu]. *Millî Folklor*, 100, 5-13.

Özdemir, S. M., Benzer, H., & Akbaş, O. (2009). Almanya'da Yaşayan 15-19 Yaş Türk Gençlerinin Eğitim Sorunlarına İlişkin Bir İnceleme (Kuzey Ren Vestfalya Örneği) [Elektronik Versiyonu]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10, 23-40.

TDK. (2005). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

Türkyılmaz, D. (2013). Somut Olmayan Kültürel Miras Çalışmaları Bağlamında Türksoy Bölgesel Seminerlerine İlişkin Bir Değerlendirme [Elektronik Versiyonu]. *Millî Folklor*, 100, 40-49.

UNESCO. (2003). Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi, <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00009-TR-PDF.pdf> Erişim Tarihi: 3 Şubat 2016.

UNESCO. (1982). Mexico City declaration on cultural policies: World conference on cultural (26 Temmuz - 6 Ağustos 1982). <http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/> Erişim Tarihi: 3 Şubat 2016.

Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa'da Uygulanan Dil Politikaları Kapsamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi [Elektronik Versiyonu]. *Bilgi*, 55, 221- 242.

Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri [Elektronik Versiyonu]. *Dil Dergisi*, 134, 26-41.

Yalınkılıç, K., Kutlay, Y. (2014). Batı Trakya Türklerinin Anadillerine ve Kültürlerine Karşı Tutumları [Elektronik Versiyonu]. *Bilgi*, 70, 283-308.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Dobruca- Köstence Ağızı Zarf-Fiilleri ve Anadolu Ağızları Zarf-Fiilleri Üzerine Değerlendirmeler

*Jale ÖZTÜRK**

Öz

Fiilimsiler, Türkçeye birden fazla eylemi bir cümle ile ifade edebilme özelliği katar. Bu nedenle fiilimsi eklerini ve bu eklerin farklı zaman, farklı coğrafyalarda ve farklı boylardaki kullanımlarını karşılaştırmak gerekir. Türkçede fiilimsi ekleri içerisinde Zarf-fiil eklerinin çok özel bir yeri vardır. İsim-fiil ekleri ve sıfat-fiil eklerinde lehçeler arasında çok büyük farklılık görülmediği gibi, tarihi gelişim sürecinde bu eklerin çok büyük değişiklik geçirmediği söylenebilir. Ancak zarf-fiil ekleri için aynı şeyler söylenemez. Türkçe sürekli zarf-fiil eki üretmeye devam etmekte en az çaba yasasının tersine birden fazla eki, ek ve edatı birleştirerek yeni zarf-fiil ekleri veya birleşik zarf-fiiller üretmektedir. Yazı dili olmayan, Türkiye Türkçesiyle bağları çok sıkı olmayan fakat zengin bir kültüre sahip olan Dobruca-Köstence bölgesi ağızlarında '*bolgannan sebep*' (olduğu için) gibi farklı zarf-fiil ekleri görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada Dobruca-Köstence bölgesinde konuşulan Türkçedeki zarf-fiil ekleri ve bu eklerin işlevleri incelenmiştir. Çalışma için Dobruca ve Köstence ağızları üzerine yapılmış tezlerde yer alan metinlerden yararlanılmıştır.

Anahtar sözcükler: Türkçenin ağızları, fiilimsi, zarf-fiil, Dobruca, Köstence, Anadolu ağızları

An Examination of Verbal Adverbs in the Dobruca-Köstence Dialect and Anatolian Dialects

Abstract

Gerundials enable Turkish to indicate more than one action in a single sentence. For this reason, it is necessary to compare the adverbial suffixes and their uses at different times, in different regions, and in different tribes. Among the Turkish gerundial suffixes, adverbial suffixes occupy a very unique position. It can be said that there is not a big difference among the dialects in terms of the verbal noun suffixes and participle adjective suffixes, and that these suffixes have not undergone a substantial change during the period of historical evolution. However, it is not possible to say the same for the verbal adverb suffixes. Turkish continues to produce verbal adverbs, and contrary to the law of minimum effort, it produces new adverbial suffixes or compound gerundial verbs by combining more than one affix with prepositions and affixes. Different verbal adverb suffixes such as '*bolgannan sebep*' exist in the dialects of the Dobruca-Köstence region, which do not have a written form and do not have strong ties with Turkey Turkish but have a rich culture. Therefore, in this study, the suffixes of the verbal adverbs in Turkish dialect spoken in the Dobruca-Köstence territory and the functions of those suffixes were examined. For the study, texts in the theses that studied the Dobruca and Köstence dialects were used.

Keywords: Dialects of Turkish, gerundial, verbal adverb, Dobruca, Köstence, Anatolian dialects

* Prof. Dr. Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü. Hatay. E-posta: ozturkj@gmail.com

Giriş

Toplumlar geniş coğrafyalara yayıldıkça giderek dilleri de kollara ayrılmakta ve gidilen yöre etkisi ve getirdikleri dilden saklayabildiklerinin karışmasıyla lehçeler oluşmaktadır. Lehçelerin altında ise konuşulan ama yazılmayan ağız adacıkları ortaya çıkmaktadır. Bu durum bütün dillerde olduğu gibi, ortaya çıktığı coğrafyadan çok geniş coğrafyalara yayılan Türkçe için de geçerlidir. Özellikle de yayıldıkları bölgede siyasi etkinliğini yitirmiş, geçmiş hâkimiyet döneminin kalıntıları durumunda olan Balkanlarda, Irakta, İran'da, Suriye'deki Türkçe konuşurların kültürlerinin ve etnik alt yapılarının izlerini saklayan ağızlarının incelenmesi çok önemlidir. Bu düşüncelerle bu çalışmada Romanya'da Dobruca ve Köstence bölgesinde yaşayan Türk soyluların ağızlarındaki zarf-fiiller ele alınmıştır.

Diğer dillerde olduğu gibi Türkçenin de kollarının birbirleriyle de temas bölgeleri (contact area) vardır. Türkçenin farklı kollarının başlıca temas bölgeleri Aral denizi çevresi, Mısır, Kafkaslar ve Kırım'dır. Bu bölgeler, Kıpçakça ile Oğuzca arasındaki temas bölgeleridir. Dobruca da uzun süre Osmanlı yönetiminde kalması nedeniyle bu temas bölgelerinden sayılabilir. Osmanlı Türkçesi Bulgaristan ve Dobruca üzerinden Balkanların kuzey doğusuna doğru uzanırken Kıpçak grubu da, Romanya Tatarcası aracılığıyla sınırlarını Balkanlara kadar genişletir. Romanya'da konuşulan/yazılan Rumeli Türkçesinin bir varyantı olan Türkçe ile Romanya Tatarcası, Dobruca bölgesinde bir aradadır. Başkent Bükreş'te ve diğer bölgelerde de konuşulan Tatar Türkçesi veya Rumeli Türkçesi adacıkları vardır (Eker, 2006).

Tarihte Kuman-Kıpçaklar:

Yunan kaynaklarında Komanen, Latin kaynaklarında Kuman, Rus kaynaklarında Polovets, Macar kaynaklarında ise Kun olarak adlandırılan Kumanların bu adı "solgun, sarımtırak" anlamındaki renk adından aldıkları yaygın kanaattir. (Arat, 1955) Bizanslarda 'Koman' Alman Edebiyatında Kumanlara 'Valvi', Leh vakayinamelerinde Placi, Çeklerde Plavci, Ermenilerde Harteş gibi hepsinde 'sarı saçlı, sarışın' anlamına gelen adlar verilmiştir (Caferoğlu, 1984). İçlerinde çeşitli kavimlere mensup unsurlar bulunan kavmi bir birlik teşkil etmişlerdir. 1103'te Rus kuvvetlerine yenilen Kumanlar yerlerini yeni Türk dalgası olan Kıpçaklara bıraktılar. X. yüzyıldan sonra Kıpçak adı daha yaygın kullanılmaya başlandı. Kuman-Kıpçaklar Bulgaristan, Romanya, Rusya ve Gürcistan'da da önemli rol oynamışlardır. Bu Türk topluluğunu İslâm dünyası, Güney Kafkasların Hıristiyan halkları, Moğollar ve Çinliler Kıpçak (Kıbçak, Kıfçak) olarak kaydetmiştir. Kıpçak sözcüğünün etimolojisiyle ilgili kesin bir sonuca varılamamıştır (Arat, 1955).

13. yy. ortalarından 14. yy. sonlarına kadar Altın Ordu Devleti'nin sınırlarının Tuna'ya kadar genişlemesi ile Kıpçak Bozkırlarındaki Tatar Türklerinden bir kısmı, Dobruca Bölgesine gelip yerleşirler. Osmanlı devleti zamanında II.Beyazıt Dobruca'yı fethettikten sonra Karadeniz'in kuzeyinden çağırdığı Tatarlarla, Anadolu'dan getirdiği Türkleri Dobruca'ya yerleştirmiştir. Özellikle 1783'te Kırım'ın Rusya'ya

Dobruca- Köstence Ağzı Zarf-Fiilleri ve Anadolu Ağzları Zarf-Fiilleri Üzerine Değerlendirmeler

bağlanması ile binlerce Kırım Türkü Dobruca bölgesine göç edip orada yerleşmeye mecbur kalmışlar. 1877-78 Osmanlı-Rus savaşından sonra Romanya bağımsızlığını kazanır ve bu tarihten sonra Dobruca Türkleri "Ak Topraklar" dedikleri Anadolu'ya göç etmeye başlarlar. Dobruca, 1417'den 1877'ye kadar Osmanlı hâkimiyeti altında kalmıştır (Murtazayeva, 2010).

Kuman- Kıpçak Türkçesi:

Samayloviç'in tasnifinde Tav grubu "Kuzey-Batı-Kıpçak diye adlandırılmış, ol- grubu ise Güney-Batı, Türkmen olarak adlandırılmış olmasına rağmen, Kaşgarlı Oğuz ve Kıpçak Türkçelerini birlikte zikretmiştir. Aslında o dönemde iki lehçe birbirinden farklı özellikler taşımazken Kıpçakların kuzeye Türkmenlerin güneye göç etmeleri ile iki lehçede farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Sonra Mısır'da iki Türk kavmi tekrar birleşmiş ve iki kavmin dil özellikleri de birbirinden ayırt edilemez olmuştur (Karamanlıoğlu, 1994). Tarihte Kıpçak-Kuman adları uzunca bir süre yan yana geçmiştir. Aslında bu kavmi birlik iki ayrı kavmin sonradan birleşerek oluşturduğu bir birliktir. Kıpçakların yaşadıkları alanlarda bir araya gelen bu iki kavim kaynaşmış ve ortak diyebileceğimiz bir yazı dilini paylaşmışlardır (Özyetgin, 2006).

Dobruca – Köstence Ağzı:

Romanya'daki Türk Tatar ağızları Kırım'daki Türk Tatar Türkçesiyle birlikte Kuzey-Batı Türk lehçeleri grubuna girer. Bu grup Volga lehçeleri içinde ele alınır. Tarihi derinlik bakımından Kıpçak Türkçesinin bir devamıdır. Kaynaklar bu bölgede konuşulan Türkçeye bazen *Tatarca*, bazen *Kırım Tatarcası*, bazen de *Kırım Türkçesi* adını verirler. Tarihi Kıpçak lehçelerine dâhil olan bu ağızlardan Kırım'da konuşulan Türkçe ile Romanya'nın Dobruca bölgesinde konuşulan Türkçe ortak özellikler gösterir ve bölgede konuşulan Nogay lehçesiyle birlikte bunların kökenleri Türk dilinin Kıpçak kolunu oluşturur (Menabit, 2006).

Dobruca'da aşağı yukarı birbirine yakın sayıdaki Rumeli ve Tatar Türkçesi konuşurların sayısı, farklı kaynaklara göre 50 bin ile 80 bin arasındadır. Bölgedeki bazı Türk olmayan Müslümanlar da kendilerini Türk, dillerini Türkçe olarak kabul ederler. Romanya Tatar Türkleri de kendilerini Tatar, Tat, Nogay, Türk, Tatar Türkü, Türk-Tatar; dillerini ise Tatarca, Nogayca, Tatça vb. olarak nitelendirmektedirler ve Kırım Tatarı, Nogay, Türk-Tat, Kerç, Çongar, Tat gibi etnik adlandırmaları Tatar kültürünün bir zenginliği olarak kabul etmektedirler. Rumeli Türkçesi dışındaki bütün 'Türk diyalektleri' Kırım Tatarca çatısı altında toplanmaktadır. Dobruca'da konuşulan Tatarca'yı, Kırım Tatarcasının bir diyalekti olarak kabul eden Romanya Tatarları, kendi kökenleri ile Kırım ve Kırım Tatarları arasındaki güçlü bağların farkındadır. 1992 senesinde yapılan son sayıma göre Dobruca'nın Köstence bölgesinde yaşayan Kırımlı Türklerin sayısı 45 bin civarındadır (Murtazayeva, 2010). Bu Oğuz ve Kıpçak kökenli Türk

toplulukları birbirinin konuşmalarını rahatlıkla anlamakta, fakat lehçe özelliklerini etkileşimden uzak tutmaktadırlar (Menabit, 2006).

Anadolu Türkleri:

Anadolu'ya çeşitli Türk boyları (Peçenek, Kıpçak, Oğuz vs.) milattan önceki dönemlerden beri geldilerse de, bu toprakların Türkleşmesi 11. Yüzyıldan sonraki yoğun Oğuz göçleri ile olmuştur. 11. yüzyıldan sonraki yoğun Oğuz göçleri ve daha sonrasında, Oğuz olmayan az sayıda bazı (Kıpçak, Çiğil) Türk grupları da Anadolu'ya gelmiştir. Son bir-iki yüzyıl zarfında gelen boylar ise Ulupamir Kırgızları, Afyonkarahisar'daki, Eskişehir'deki Karaçaylar, Nogaylar, Konya'daki Özbekler vs. (Gülsevin, 2010).

Anadolu Ağızları:

Anadolu ağızlarının temelini Orta Asya'dan çeşitli etkenlerle yüzyıllar içerisinde Anadolu'ya göç etmiş Oğuz boylarının konuşmaları oluşturmaktadır. Ancak Oğuzlardan önce Anadolu'ya gelmiş olan Peçenek, Kuman ve Kıpçakların da izleri Batı Karadeniz yöresinde görülebilmektedir. Bunlardan başka Sakalar Doğu ve Güney Doğu Anadolu ağızlarında etkili olmuştur. Daha sonraları da Kırgız, Kazak, Uygur, Türkmen, Özbek, Azerî, Kırım-Tatar, Kazan-Tatar, Mişer, Nogay, Karakalpak gibi Türk boyları da farklı tarihlerde Anadolu'ya gelmişler ve kendi lehçe ve ağız özellikleri ile Anadolu ağızlarına bir çeşni katmışlardır (Korkmaz, 2015).

Zarf-fiiller:

Dilin anlamlı en küçük birimi olan kelimelerin tek başına kullanılmaları insanların anlaşması için yeterli değildir. Anlaşabilmek için kelimelerin birleşerek yargısız veya yargılı birlikler oluşturması gereklidir, yani kelime grupları ve cümleler meydana getirmelidir. Bu birleşmeler için dillerde farklı yöntemler kullanılmaktadır. Türkçede kelimelerin bağlanması ekler ve uydu kelimeler yardımıyla sağlanmaktadır. Bunlardan hâl ekleri, zarf-fiil ekleri ve edatlar özellikle cümlenin kuruluşunda bağlayıcılık görevini üstlenirler. Bu nedenledir ki çalışma konumuz olan zarf-fiillerle hâl ekleri ve edatlar arasında yakın ilişki vardır, bu üç unsur zaman zaman birbirlerine destek olurlar.

Cümle kuruluşunda ismin yükleme bağlanması hâl ekleri ve edatlarla olurken fiilin yükleme bağlanması zarf-fiil ekleri ile olmaktadır. Ergin (2009: 138), "Gerundiumlar sayesinde fiiller hâl şekline sokulmakla o kök ve gövdelerin karşıladığı hareketler hüküm taşımayan bir şekle bağlanmış olurlar. Başka dillerde yan cümlelerle dolu birleşik cümlelerle ifade edilen fikirler Türkçede basit cümlelerle anlatılır." diyerek Türkçenin zarf-fiil ekleri sayesinde nasıl bir zengin ve akıcı bir anlatım gücüne sahip olduğunu vurgular. Korkmaz ise, bir yanıyla fiil, bir yanıyla zarf özelliği taşıdıkları için fiil yönleriyle zaman ve hareket, zarf yönleri ile de bir oluş ve kılışın durumunu ve tarzını bildirirler dedikten sonra zarf-fiillerin şahsa ve zamana bağlı bir yargı bildirmeyen fakat yargı bildiren fiillerin zarfı olan yardımcılarıdır der ve çekimli fiile dönüşmelerinin mümkün olmadıklarını belirtir. Fiil kök ve gövdelerine

Dobruca- Köstence Ağzı Zarf-Fiilleri ve Anadolu Ağzları Zarf-Fiilleri Üzerine Değerlendirmeler

bazı eklerle oluşturulan bu zarf-fiillerin bazı kalıplaşmalar dışında ada dönüşmeleri özelliklerinin olmadığını belirten Korkmaz, zarf-fiilleri yapı bakımından üçe ayırmış ve -A,-All,- -ArAk, -I/-U, -Ip/-Up, -mAdAn, -Inca,-/UncA –ken ekleri ile yapılanları “gerçek zarf-fiiller”; ad-fiil veya sıfat-fiillerin bazı hâl ekleri ile birleşmesinden oluşan –mAkslzIn, -mAkIA, -DIkçA/-DUkçA, -mişçAsInA gibi eklerle yapılanları ise “ad-fiillerle ve sıfat-fiillerle kurulanlar”; –DI ml / -DU mU, -r...-mAz gibi zarf-fiil işlevi gören birleşik yapıları ise “değişik yapıda zarf-fiiller” olarak adlandırmıştır (Korkmaz, 2014: 983-1038).

Banguoğlu (2015), genel olarak ‘yatık fiiller’ olarak adlandırdığı fiilimsilere adfiil, sıfatfiil, zarffiil demeyi uygun bulmuş ve zarffiiler fiilin zarf işleyişine girmek için aldığı özel şekillerdir dedikten sonra yapısal değil işlevsel bir tasnif yapmış; **ulama** (-Ip/-Up), hâl (-A, -ArAk, -ken), **karşıtlama** (-mAdAn, -mAkslzIn, -AcAğImA,-mAktAnsA vb.), **zaman** (-Inca/-UncA, -All, -DIkçA/-DUkçA), -DIğIndA/-DUğUndA,-AnA kadar), **sebep** (-AcAğIndAn, -DIğIndAn / -DUğUndAn vb.) ve **karşılaştırma** (-DIğI gibi, -DIğI kadar vb) olmak üzere beş bölüme ayırmış. Banguoğlu’nun zarf-fiil eki olarak inceledikleri içinde yalnızca ekler değil ek + edat yapısında olup Gülsevin (2000)’in ‘birleşik zarf-fiiller’ olarak adlandırdıklarına da yer verdiği görülmektedir.

Kırgızların *çakçıl* (Gültekin, 2011), Kazakların *Kösemşe* ve *Pısıktavış* (Tekin, 2006) olarak adlandırdığı zarf-fiiller için Türkiye Türkçesinde Latince kökenli ‘gerundium’ terimine Türkçe karşılık bulma konusunda birleşilmiş değildir: *ulaç* Hatiboğlu (1969), Gencan (1975), Vardar (1980); *bağ-fiil* Ediskun (1985), *zarf-fiil* Karahan (2011), Korkmaz (2014), Banguoğlu (2015), *zarf-eylem* Karaağaç (2012) gibi.

Türkçede zarf-fiil ekleri

Köktürk ve Uygur metinlerinde:

-p ; -p/-ip;-up/-üp

-pan/-pen

-u/-ü; -I/-i; -yu

-a/-e

-ğalı/-geli; nadiren -kılı/-keli

-In/ -Un ; -yIn/ -yUn

-matı/ -madı; –meti/ -medi; -matın / -madın; -metin/- medin

-ğınça / -ginçe, nadiren -kınça / -kinçe

-ken (Gabain: 1988.86)

Görüldüğü üzere Eski Türkçede 9 tip zarf-fiil eki vardır.

Türkiye Türkçesinde zarf-fiil ekleri:

Günümüz Türkiye Türkçesinde ölçünlü dilde ise asıl zarf-fiil eklerini Ergin'i esas alarak söyleyecek olursak, canlılığını yitirmiş olanlar ve ağızlarda kullanılanlar hariç, 8 adet zarf-fiil eki vardır:

-Ip / -Up, -A, -I/-U, -ArAk, -AlI, -InCA/-UnCA, -mAdAn, -ken (Ergin, 2009).

Günümüzde diğer Çağdaş Türk Lehçelerine göz atarak Türkçedeki zarf-fiilin genel durumunu belirleyelim.

Çağdaş Türk Lehçelerinde zarf-fiil ekleri:

Azerbaycan Türkçesinde 10 tür zarf-fiil eki kullanılmaktadır:

-a/-e, -anda / -ende, -r...-mAz, --arağ/-erek, -ken, -dIğça/-dikçe /-duğça/-dükçe, -dığda/ -dikte / -duğda / -dükte, -ıb /-ib /-ub/ -üb, -ınca/ -ince/ -unca / -ünce, -cağ /-cek, -madan /-meden (Buran, 2010)

Türkmen Türkçesindeki zarf-fiil ekleri Azerbaycan Türkçesi ile Türkiye Türkçesindeki eklerden çok farklı olmamakla birlikte -ban/-ben ve -maan/-meen, -kaa/-kee gibi ses değişikliği geçirmiş şekiller görülmektedir:

-ban/-ben, -a/-e (y), -alı/-eli, -dıkça/-dikçe, -anda/ -ende, -ınça/-inçe, -ıp/ -ip, -kaa/-kee, -maan/-meen (Buran, 2010)

Özbek Türkçesinde ise 11 adet zarf-fiil eki kullanılmaktadır:

-(i)b (-bân), -e/-y, -geç, -geli, -gende, -geni, -geniçe, - günce, -e-ken, -masden, -mey

Uygur Türkçesinde 13 adet zarf-fiil eki kullanılmaktadır:

-a(y), -mAy/ -mAyIn , -ArdA , --(i)p / (U)p, -gili /-gini, -mAskA, -mAstA, -mastın/-mestin, -ğaç, -ğaçka, -ğançe, -ğanda, -ğanga, -gıçe (Buran, 2010)

Tatar Türkçesinde 6 adet zarf-fiil eki vardır: -a (-e; -y,-ıy, -i), -ğaç, -ğançı, -ğanda, -mıyça, -ıp (-ep,-p) (Buran, 2010)

Kazak Türkçesinde 7 adet zarf-fiil eki görülür:

- a/ -y, -ğalı, -ğanda, -ğanşa, -Ip/-p, -mAy/ -bAy/-pAy, -mayınşa / -bayınşa, /-payınşa. (Buran, 2010)

Kırgız Türkçesinde ise ses değişimleri ve farklı birleşmelerle oluşmuş başlıca 10 zarf fiil eki görülmektedir:

-A/ -O /-y, -ardA / -OrdO / -rdA, -bAstAn / -bOstOn, -gAnçA / -kAnçA, -gAnda /-kAndA, -gAnI, -gOnU/ -kAnI/ -kOnU, -glçA /--gUçA/-klçA /-kUçA, -mayınçA/ -mOyUnçA, -p / -Ip /-Up:(Buran, 2010)

Genel olarak değerlendirecek olursak Türkçede **altı ile on üç** arasında değişen sayıda zarf-fiil eki görülmektedir. Eski Türkçede dokuz olan zarf-fiil eki sayısının günümüz Türk lehçelerinde çok fazla arttığı söylenemez. Fakat günümüz Türkiye Türkçesinde ölçünlü dilde kullanılan zarf-fiil işlevi kazanmış ve Gülsevin'in *birleşik zarf-fiiller* olarak adlandırdığı-DİkçA/-DUkçA , -r...-mAz, -cAsInA, - mAkSızIn, -DI /-DU ml /mU, DIğInA / -DUğUndA , -AcAk gibi, -AcAk kadar, -mAk üzere vb zarf-fiilleri de saydığımız takdirde sayının oldukça çok olduğunu görmekteyiz. Gülsevin (2000) **doksan bir** zarf-fiil tespit etmiştir.

Türkiye Türkçesi ağızlarındaki zarf-fiil ekleri:

Türkiye Türkçesi ağızları zarf-fiil yönünden oldukça zengindir. Bu konuda bir fikir vermesi açısından örnek olarak Hatay ağızında kullanılan zarf-fiillere göz atılacak olunursa, Hatay ağızında 18 adet zarf-fiil eki tespit edilmiştir. Bu eklerden bir kısmı ölçünlü dilde de kullanılmaktadır, bir kısmı ise yalnızca ağızlara özgüdür. Bunlardan -IşIn / -UşUn, -Ik / -Uk yörede oldukça işlek kullanılmaktadır:

-IşIn/ -UşUn , - Ik / -Uk , -IşkAn, - Ip /-Up, -A, -I/-U, -ArAk,-All,-IncA / -UncA, -mAdAn, -ken, -rAkdAn, - Incl/-InçI/ -UncU/-UnçU, - Inclk/-InçIk/ -UncUk/-UnçUk, -IncAnA/ -UncAnA, -IşI / -UşU, -IşInA,- IşkA, -IşkIn, -ke, -kAnA, In /-Un; -AcA, -AnAçA, -AndA, -DI/-DU, -AssA, -DIğIm bille, DIğImca, - DlynAn, -DIğImnan (Öztürk, 2009).

Karahan (2011), Anadolu ağızlarındaki zarf-fiilleri yapısal olarak beş grupta tasnif etmiştir:

1. Zarf-fiil eklerinden genişlemiş ve değişmiş şekiller: -AlAk, -ArAkDA, -ArAkDAn; -incAz,- IncAn, -IncAk, -IncAkIn;- If,-IpsIrA;-kAnA, -kAnI, -kAnAm; -mAdAnA vb.
2. Sıfat-fiil eklerinden genişlemiş ekler:-AcAğInDA, -AcĀsIl; -AnA, -AnAcA, -AncA, -AndA, -AncAz; -AsyA, -AsIcAya; -dlkcAk, -dlkcAn, -dlkcAz, -dlkdA, - dlğInA, -dlksIrA; -mAzlyA, -mAzdAn; -mAmlş vb.
3. İsim-fiil eklerinden genişlemiş şekiller:-IşIn, IşgIn, -Işklma,- IşkAnA, -IşIA, IşIA,- IşIAk, - IşIAz, -IşII,- -IşIIk, -IşdAğA, -IşdAğAn, - IşdĀnI; -mAcA, -mAdA, -mAylAn; -mAkDA, -mAkDAysA.
4. Arkaik yapı ve anlam özelliği taşıyan ekler: -A, -I, -IcAk, -dl,-sA
5. Diğer zarf-fiiller: -Ik, -IsIrAk , -Inslr, -InşI

Dilde en az çaba yasasının tersine olarak Türkiye Türkçesinde ağızlarda ve ölçünlü dilde ek ve edat birleşmeleriyle zarf-fiiller ve zarf-fiil işlevli yapılar üretilmektedir. Özellikle bu konuda Karahan'ın çalışmasında tasnife tabii tuttuğu 79 adet zarf-fiil ekine bakarak, Türkiye Türkçesi ağızlarının oldukça üretken olduğu söyleyebiliriz.

Dobruca ve Köstence ağızlarındaki zarf-fiil ekleri:

Dobruca ve Köstence ağızlarındaki 9 tür zarf-fiil eki kullanılmaktadır, bu zarf-fiil eklerini ve zarf-fiil işlevli yapıları şu şekilde sınıflandırabiliriz:

1. Eski Türkçeden beri zarf-fiil olarak kullanılanlar: -A, , -y , -p/ -lp, -ken
2. Eski Türkçedeki zarf-fiil eklerinden ses değişikliği geçirmiş olanlar:-mAdAn
3. Ek birleşmesiyle olanlar:- ArAk, -ğAndA / -kAndA ,
4. Ek ve edat birleşmesiyle olanlar: - gAn son
5. –gAnnAn sebep (Murtazayeva, 2010).

Dobruca- Köstence Ağızı Zarf-Fiil Ekleri ile Anadolu Ağızlarındaki zarf-fiil ekleri üzerine değerlendirmeler:***-A**

Bu zarf-fiil eki Dobruca-Köstence ağızında ünlü uyumlarına uymaktadır:

“Sız **keleturnız**, men cer azırlıyım!diydi”. (NTYM VIII -61) kel-e+ tur-

“- Anı, onday étıp **alagoyarsın** cın kızın`diydi”. (NTYM V -89) al-a + goy- (Menabit, 2006.159)

sakın neneñi babanñi birağma kızım yazaber mektıp (19. Kaynak kişi/ satır 40) yaz-a+ber-, *balası keleyatır diy atman diy* (12. Kaynak Kişi/ Satır 227) kel-e+yat- (Murtazeyeva: 2010).

Ek Anadolu ağızlarında da ünlü uyumlarına uymaktadır. (Karahana, 2011.345):

“**gele** gel Sakarya’ya geldiler”, “sen balıkları **ala** al git” (Günay, 1078: 187).

-A zarf-fiilinin işlevleri:

1.tasviri birleşik fiiller kurmaktadır.

Dobruca-Köstence ağızından örnekler:

“Toy etecekler ama, oğiy anası **bızabère**”.(KTMIV-64)

“Dünyanın dört bir köşesinde Tatarlar şümdü bile dağınık halde yaşaylar ve erkez bo milli hazinegye katkıda **bulunabilir**” (KTSM XIX -26) (Menabit, 2006: 160)

Anadolu ağızlarından örnekler:

*bi sarma sardı yarım sahat dolandılar ne **yılayabiliyü** o da ne dayımın sarmasını **söktürebiliyü***. (33/28 -29) – Malatya Ağızı (Gülseren, 2000: 33).

3.İkilemeler kurmaktadır.

Dobruca- Köstence Ağzı Zarf-Fiilleri ve Anadolu Ağzları Zarf-Fiilleri Üzerine Değerlendirmeler

Dobruca-Köstence ağzından örnekler:

“Coldan alıp *kaştılar*, **bakırta bakırta**”. (KTSM XIIa-9) (Menabit, 2006: 164)

“*köy köyden yure yure tap romanye kelgenner*” Kaynak kişi 2/ satır 42-43 (Murtazayeva, 2010: 87).

Anadolu ağzlarından örnekler:

“*milangazda yavaş yavaş döndere döndere gendini, çeviriyurum gendini*”.-5.1.1-13,“*ola ola oldu, besledik böyüttük*”.-1.1.1-11 (Öztürk, 2009: 230)

*-y

Bu zarf-fiil eki Türkiye Türkçesinde kullanılmamaktadır.

1.Dobruca-Köstence ağzında ise ünlülerden sonra kullanılan bu zarf-fiil eki tasviri birleşik fiiller kurmaktadır.

“Sen minav insanıñ başında **bekliy tur** (KTMYV-13).” (Menabit, 2006: 158)

2.İkilemeler kurmaktadır.

“Dedı **bolay bolay** İrfan sağa kelgyenleri cırtıp ata”. (NTSM Vb -50)” (Menabit, 2006: 158)

*-p / Ip

Eski Türkçede ünlülerden sonra –p, ünsüzlerden sonra –Ip/-Up şeklinde olan bu zarf-fiil eki Türkiye Türkçesinde ölçünlü dilde ve ağızlarda ünlülerden sonra -(y) Ip/-Up, ünsüzlerden sonra –Ip/-Up şeklindedir. Dobruca- Köstence ağzında ise ünlülerden sonra –p, ünsüzlerden sonra –Ip şeklindedir.

Dobruca-Köstence ağzından örnekler:

“romencege **cevirip** çalışkan soñ annadım – kaynak kişi 1/ satır 33-34” (Murtazayeva, 2010: 78-79)

“men biñ doğuz yüz seksen ekide türkiyeden **saklap** ketirdim – kaynak kişi1 / satır 19-20.” (Murtazayeva, 2010: 78-79)

“*kardeşların barıp kelyatır dep* aytarlar. (NTYM VI -243)” (Menabit, 2006: 158)

“Seneler keştı, on on ekı yaşından sora **şalışıp** başladık. (KTSM I-4)” (Menabit, 2006: 243)

Anadolu ağzlarından örnekler:

“*ondan soñra atğı atıp* dağılırlar.(8.1.1-9), *oğlanın evinden toplanıyorlar, giderler kirveyi alıp* geliler buraya bayrağı dikerler.(6.4.1-4); *fenerini yakup* suri halinde çarşıye giderdiler” (Günay, 1978: 215)

-p / Ip zarf-fiil ekinin işlevleri:

1.Bu zarf-fiil ekinin asıl görevi Türkçede bir fiili kendisinden sonra gerçekleşen diğer fiile bağlamaktır.

Dobruca-Köstence ağzından örnekler:

“Sa^avaman kırtıyge sūt **alıp kelemen**”. (NTSM VIII -29), Menı **alıp kettiler** başka bır koylergye”. (KTSM Xİa -1)” (Menabit, 2006: 157)

Anadolu ağzlarından örnekler:

“oğlum dur seni her tarafından öpücüm **deyip** asgerlere sarılolar (NY/36-37); şimdi evde **oturup** çocuk bakolar (AÇ/9). “(Öztürk, 2015: 214)

2. Tasviri birleşik fiiller kurmaktadır.

Dobruca-Köstence ağzından örnekler:

“Sen a^avziñ **aşıp tur**”. (KTYM VI -114)” (Menabit, 2006: 157)

“Sewastopolga askeriye papırıman **barıp turdıg**.(3. kaynak kişi, 361.satır)” (Murtazayeva, 2010: 106)

Anadolu ağzlarından örnekler:

“çok hoşuna **gétTi** seni yıkamam, **hahalayıp** duruyosun.(1.13.1-11)” (Öztürk, 201-214).

3. İkilemeler kurmaktadır.

Dobruca-Köstence ağzından örnekler:

“Vağıtlarında **cılap cılap** yazğanların”. (KTSM IXa-24)”(Menabit, 2006: 165).

“ So cugan yerine **kelip** kete eken gece ya **çalabalığ** edı (13. Kaynak kişi/119. Satır)” (Murtazayeva, 2010: 170)

Anadolu ağzlarından örnekler:

“Mutfağa **gidip gelene** ğaddær yorulom (AK/41)” (Öztürk, 2015: 104)

“ Ğalabalığ **olup** olmadığına göre” (Öztürk, 2009.234)

*- ken

Eski Türkçede tek şekilli olarak görülen bu zarf-fiil eki Dobruca-Köstence ağzında da tek şekillidir. Ek Türkiye Türkçesi ölçünlü dilde tek şekillidir, kalın ünlülü şekli yoktur. Ancak Anadolu ağzlarında ekin kalın ünlülü şekilleri de görülmektedir (-ken /- kan):

Dobruca-Köstence ağzından örnekler:

“Arafatka **keterken** dağda başta taşımızını topladık”. (KTSM İİa-39)” (Menabit, 2006: 165)

“Tatarlar tatar da atı **bar èken** ama biraz bulgarlarman **ķarisiķmız-** (16. Kaynak kişi/95-96. Satır)” (Murtazayeva, 2010: 186)

Dobruca- Köstence Ağızı Zarf-Fiilleri ve Anadolu Ağızları Zarf-Fiilleri Üzerine Değerlendirmeler

Dobruca-Köstence ağızında ekin bulunma hali ile genişlemiş şekilleri de kullanılmaktadır:

“Ekî üş gün otra onda, sora **namaz kıla ekende** vefa ola onda Türkiye’de”. (KTSM VI-18)” (Menabit, 2006: 165)

“Aklımda maneler **caş ekende** ne aytayim (18. Kaynak kişi/4. Satır)” (Murtazayeva, 2010: 193)

Anadolu ağızlarından örnekler:

Anadolu ağızlarında ekin –kAnA, -kA şekillerine de rastlanmaktadır.

“**oynakana, gelirke, çalışırken**”(Gülsevin, 2002: 15-16)

Dayım oğlu **dururkan** ele varır mıyım?(3.6.1-3), çulu **doğurkan** kirKit elimizle vurur, arada geçirdiğimize pizziK derler, arpaç atarlar, vururlar .(8.5.2-8), aradan **gelirke** bir dinledim ki benim göynun sesi geliyo. (12.71-11), bak şimdi éyi dinle **çocüğkana** güvvat topra ğa verilirmiş. (8.5.1-9)”

(Öztürk, 2009: 237)

-ken zarf-fiil ekinin işlevleri:

Kurduğu zaman zarflarıyla temel fiilin gerçekleştiği zamanı belirtir.

Dobruca- Köstence ağızından örnekler:

“Bis kırımdan **çiiKar ekèn** sigaraqlar tütiy kaldı.(19. Kaynak kişi/ 49-50. Satır)” (Murtazayeva, 2010: s. 199)

“Lisede **ekende** bir gezi yasadık Türkiyege öğretmenlik evinde otırdık”. (KTSM VII-5)” (Menabit, 2006: 165)

Anadolu ağızlarından örnekler:

“**Barabarkene** ğaynımıñ biri çobanıdı-(8.2.4-19), o **varkan** gelmediler –(NSO/111)”) (Öztürk, 2015: 106)

* -mAdAn

Eski Türkçede -matı/ -madı; –meti/ -medi; -matın / -madın; -metin/- medin (Gabain:1988) şeklinde olan bu ek dobruca-Köstence ağızında da Anadolu ağızlarında da –mAdAn şeklinde olup, Türkiye Türkçesinde –Ip/-Up, -A, -ArAk eklerinin olumsuz karşılığı için kullanılır, yani fiildeki oluşun zaman ve tarzını bildiren olumsuz zarf-fiiller türetir (Korkmaz, 2005).

Dobruca- Köstence ağızında da ek, kalınlık-incelik uyumuna uymakta ve -mAdAn şeklindedir:

“Cuma günü kan balası camıge azırleniyatırğanda, bala **toktamadan** cılaydı. (NTYM III -57),

Çımsege **korınmeden**, odasıñ kıredı, catadı. (NTYM IV -84)” (Menabit, 2006.165)

“Sātlerce otrasıñ keşe ƙundus turmadan -3. kaynak kişi/ 184-185. Satır-; *ne gadar zāmet cekseñ sawabı o gadar pazla diy zaten ƙuranda birge olay diy zāmet çekmeden-*(3. Kaynak kişi/224-225. Satır)”(Murtazayeva, 2010: 100-101)

Anadolu ağızlarından örnekler:

“*Sen gelin gétmeden bir gelin hamamına gidek dedim (NSO/97), giyer arƙasına baƙmadan gédermişti (İNF/224)*” (Öztürk, 2015: 107)

-mAdAn zarf-fiil ekinin işlevleri:

1.Fiildeki oluşun tarzını bildiren olumsuz zarf-fiiller türetir.

Dobruca- Köstence ağızından örnekler:

domız eti bereler dep haytıp keldi turmadan- (14. Kaynak kişi/25-26. Satır;)” (Murtazayeva, 2010.100-101)

“ *Gece yüklamadan bekliydi.*” (NTYM II -75)” (Menabit, 2006: 165)

Anadolu ağızlarından örnekler:

“*Hasdalanmadan alıoğ götürıoğ (IV/57-78), Allāh ağılmı almadan canımı al (VIII/73-69)*” (Haşimi, 2016: 187)

1.Fiildeki oluşun zamanını bildiren olumsuz zarf-fiiller türetir.

Dobruca- Köstence ağızından örnekler:

“*Balaga üyretceñ üyretmeden bilmiy* (3. Kaynak kişi/296. Satır)” (Murtazayeva, 2010: 142)

Molla, nardıñ bırıñı mısapırge kostermeden casıradı, bırıñı eğıge böledi, yarıñ mısapırgeye bëredı, yarıñ da özi ciydi. (NTYM IX -28) (Menabit, 2006: 165)

Anadolu ağızlarından örnekler.

“*bir ayı dolmadan gelinner birbirine çırırđı. (I/45)*” (Haşimi, 2016: 237)

“*çok geçmeden gelir biñlerce asger.*(7.2.1-26)” (Öztürk, 2009: 237)

***-ArAk**

İki heceli olması, bu ekin birleşik bir ek olduğunu düşündürmektedir. Eski Türkçe metinlerinde olmayan bu ek Ergin(2009: 338-348)’e göre –A zarf-fiil eki ile +rAk isimden isim yapım ekinin birleşmesinde oluşmuştur.

Dobruca-Köstence ağızında kullanım sıklığı fazla olmayan –ArAk eki kalınlık-incelik uyumuna uymaktadır:

Dobruca- Köstence Ağzı Zarf-Fiilleri ve Anadolu Ağzları Zarf-Fiilleri Üzerine Değerlendirmeler

“*Kelin uzatıp ketçekmiz **diyerek**, bin doqız yüz doqızdan sora Genel Sekreter olarak ve Qaradeniz Gazetesiniñ baş redaktor olarak şalışaman*” (Menabit, 2006: 301-320)

Anadolu ağzlarında +dAn çıkma hâliyle genişlemiş –ArAk dAn şekli de görülen ek, kalınlık-incelik uyumuna uymaktadır:

ālaşarağ ğaldılar “ağlaşarak kaldılar” (II/28-35), amca diyerek uyad “amca diyerek uyandır” (V/59-33) (Haşimi, 2016: 183)

-ArAk zarf-fiil ekinin işlevleri:

Durum işlevi ile eklendiği fiili, kendisinden sonra gelen fiile/fiilimsiye bağlar.

Dobruca-Köstence ağzından örnekler:

“*Kelin uzatıp ketçekmiz **diyerek**, bin doqız yüz doqızdan sora Genel Sekreter olarak ve Qaradeniz Gazetesiniñ baş redaktor olarak şalışaman*” (Menabit, 2006: 301-320)

Anadolu ağzlarından örnekler:

“*O günün şartlarına göre bi pissik damdan dama **sekerek** getmiş*, (UA/20),
*dayak **yyerek** giderdik* (İD/19)”. (Öztürk, 2015: 101)

2.Sebepl işlevi ile eklendiği fiili, kendisinden sonra gelen fiile / fiilimsiye bağlar:

Taranan Dobruca-Köstence ağzı metinlerinde örnek tespit edilememiştir.

Anadolu ağzlarında örnekler:

“*Vallahi ciGerimsin sen ben sosyal yardımına başvurdum, oğlumun; romatizmam var **deyerekten***.(NS/121)” (Öztürk, 2015: 101)

-ğAndA / -kAndA

-gAn sıfat-fiil eki ile +dA bulunma hâlinin birleşmesinden oluşan bu ek Dobruca-Köstence ağzında oldukça işlek olarak kullanılmaktadır.

Kalınlık-incelik uyumuna ve ünsüz uyumuna uymaktadır:

“*Bir biri ustine kaber kelgende bızıñ tatarlarını kotelegenner, haremin nesi salonnarın nesin kezgende bir **kışkayklı** bir anim bar edi,yaltaa ketkende o boylar sade baqsa meywa bahsaları bar.*”(Murtazayeva, 2010: 96-97)

“Mektep **başlağanda** pıtın sınıflarğa başlanğış testi bêremiz. (KTSM VIII -10), **Pırlanğanda** da adetiñ yasay edi. (KTSM IXa -61), “**Şığayatğanda**, yakın **barıp** qaray”. (KTMV VI-45), “Qarayman betine, kozi sankem kıyış, qarayman **konişğanda** aevzi kıyışıp kete”. (KTSM X -9)” (Menabit, 2006: 164)

Azeri sahasında –IncA/-UncA zarf-fiili işlevinde kullanılan bu ek Anadolu ağızlarında özellikle Kars ağızında –AndA biçimi işlek olarak kullanılmakta olup kalınlık incelik uyumuna uymaktadır:

“Bu oğullarına nesaat etmiş ki ben **ölende** benim mezarımı gelin behleyin., Senin babağın babası **ölende** ben iri deliğannıydım., Gine ahşam **olanda** şehzade gine geliyor orıya., Bütün vezir vizeresi **yığılanda** emredir ki hanım içdam olacak.” (Balci, 1996: 42-43)

-ğAndA / -kAndA zarf-fiil ekinin işlevleri:

Dobruca- Köstence ağızında –IncA/-UncA işleviyle zaman bildiren zarf-fiiller türetir:

“Babası kıvalnı cergye **atkıanda** kız atlıp şığa, babası o yerde tükânı kıpay (**KTSM XIİb -39**)” (Menabit: 2006. 164)

“Bizge suberek ketirdı tatar kızları bar **servit etkende** so ğarsonnar bız bereketli olsun diymız (3. Kaynak kişi;130. Satır).” (Murtazayeva, 2010: 98)

Anadolu ağızlarında –IncA/-UncA işleviyle zaman bildiren zarf-fiiller türetir:

“Bizim top içimize **düşende** birinci tabur ğomutanı dedi ki, sağa çekilin.”, “Ondan sora küçük kızın beline **bağlayanda** küçük kız diyir ki..” (Balci, 1996: 42)

-gAn son

Gülsevin’in (2000, s.122-143) “birleşik zarf-fiiller” olarak adlandırdığı gibi ‘fiil+ ek+ sonra’ yapısında bir zarf-fiil işlevli yapıdır. Türkiye Türkçesindeki benzeri -DİktAn /-DUktAn sonra’dır.

Ünlü ve ünsüz uyumlarına uyan bu zarf-fiil, eklendiği fiili –Dİğl zaman, -DİğİndA anlamıyla zarf yapar. Bu yapı, Dobruca-Köstence ağızı için yararlandığımız “Nazmiye Murtazayeva, **Kırım Türkçesi Romanya Köstence Ağızı – Ses Bilgisi, Metin, Sözlük**, 2010” adlı yüksek lisans çalışmasının metinler bölümünde kullanım sıklığı ile dikkatimizi çekmiştir.

“evelden men kışkene ekende romen mektebine kete edik ondan **kelgen son** iyli **olgan son** tatar mektebine kete edig.”(9. Kaynak kişi, 23.satır)” (Murtazayeva, 2010: 133)

–gAnnAn sebep

Dobruca- Köstence ağızında ‘sebep’ işlevi ile eklendiği fiili zarf yapan diğer bir birleşik yapıdır. Kullanım sıklığı fazla değildir. Türkiye Türkçesinde bu yapıya benzer olarak –Dİğl için, - AcAğl için, -mAsl için yapıları olabilir:

Sındı bu demokratsiy **bolgannan sebep** sende bar zangınsın ep zengınnisin mende yok.- (20. Kaynak kişi/142-143. Satır).” (Murtazayeva, 2010: 207)

Sonuç

Türkçenin zengin bir anlatıma sahip olmasında çok önemli rol oynayan zarf-fiillerin Anadolu ağzları ile Dobruca-Köstence ağzlarındaki ortak ekleri, -A, -ArAk, -(I)p, -mAdAn, -ken ekleridir. Dobruca - Köstence ağzına özgü olup Anadolu ağzlarında görülmeyen zarf-fiil eki -y'dir, ek ve edat birleşmeleri ile oluşan zarf-fiil yapıları ise -gAndA, -gAndan son ve -gAnnAn sebep'tir; ama bunlardan -gAndA ekinin -AndA şekli Kars, Erzurum çevrelerinde işlek olarak görülmektedir. Türkiye Türkçesi ölçünlü dilde işlek bir zarf-fiil eki olan -InCA/-UncA zarf-fiil eki, Anadolu ağzlarının hepsinde işlek bir ek olarak kullanılırken Dobruca-Köstence ağzında bu eke rastlanmamıştır. Anadolu ağzlarında ölçünlü dile göre daha işlek kullanılan -I/-U zarf-fiil eki de Dobruca-Köstence ağzında görülmemektedir. Yine Türkiye Türkçesinde ölçünlü dilde ve ağzlarda canlı olarak kullanılan -AlI ekine de Dobruca-Köstence ağzı için taradığımız iki kaynakta da rastlanmamıştır. Zarf-fiillerin tasviri fiil kurmak, zaman ve durum zarfları türetmek, ikilemeler kurmak, zarf-fiil grupları oluşturmak işlev ve görevleri açısından Dobruca-Köstence ağzları ile Anadolu ağzları arasında pek fark görülmemektedir. Yirmi iki Oğuz boyunun konuşmalarına Peçenek, Kuman ve Kıpçakları, Sakalar; Kırgız, Kazak, Uygur, Türkmen, Özbek, Azerî, Kırım-Tatar, Kazan-Tatar, Mişer, Nogay, Karakalpak gibi Türk boylarının çeşni katmaları ile oluşan Anadolu ağzları zarf-fiiller konusunda oldukça zengindir ve zarf-fiil üretmeye de devam etmektedir. Romencenin olumsuz etkisi, ağzın dayandığı bir ölçünlü dilin olmayışı gibi sebeplerle Dobruca-Köstence ağzı, Anadolu ağzları kadar zengin bir zarf-fiil hazinesine sahip değildir.

Kaynaklar

- Arat, R. R. (1955). "Kıpçak maddesi", *İslam ansiklopedisi* C VI, İstanbul: MEB Yayınları, 713-716.
- Balci, İ. (1996). *Kars yerli ağzında cümle ve cümle yapıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK yayınları, 427-440.
- Buran, A. ve Alkaya E. (2010). *Çağdaş Türk lehçeleri*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Caferoğlu, A. (1984). *Türk dili tarihi I-II*. İstanbul: Enderun Kitabevi, 156.
- Ediskun, H. (1985). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2006). Ekstra Küçük bir dil olarak Romanya Tatar Türkçesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* C.23, S.2.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/ Yayım/ Tanıtım.
- Gencan, T. N. (1975). *Dilbilgisi*. Vol. 418. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gabain, A. M. (1988). *Eski Türkçenin grameri*-Çev. Mehmet Akalın. Ankara: TDK Yayınları.
- Gülsevin, G. (2000). Türkiye Türkçesinde birleşik zarf-fiiller. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* S.5, 122-143.
- Gülsevin, G. (2002). *Uşak ili ağzları*. Ankara: TDK Yayınları, 15-16.
- Gülsevin, G. (2010). Anadolu ağzlarında etnik (boysal) özellikler ve Çepni ağzları üzerine. *I. Uluslararası Türk Dialektolojisi Çalıştayı*, 15-20 Mayıs 2008, Gazi Magosa/Kıbrıs Türk Dilleri Araştırmaları, 20, 139-152.

- Gültekin, M. (2011). Kırgız Türkçesinde zarf-fiiller ve Türkiye Türkçesinde karşılıkları üzerine bir araştırma. *TÜBAR-XXX-/2011-Güz*. 99-126.
- Günay, T. (1978). *Rize ili ağızları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi Yayınları, 187.
- Haşimi, A. (2016). *Kırıkkale ili ağızları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hatiboğlu, V. (1969). *Dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 376.
- Karahan, L. (2011) Anadolu ağızlarında kullanılan bazı zarf-fiil ekleri. *Türk dili üzerine incelemeler*. Ankara: Akçağ Yayınları, 345- 373.
- Karamanlioğlu, A. F. (1994). *Kıpçak Türkçesi grameri*. Ankara: TDK Yayınları, XIX-XX.
- Korkmaz, Z. (2005). Türkiye Türkçesindeki –madan/-meden <-matın/metin Zarf-Fiil (Gerundium) Ekinin Yapısı Üzerine. *Türk dili Üzerine araştırmalar C.I*.
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi- şekil bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları, 841-883.
- Korkmaz, Z. (2015). Anadolu ve Rumeli ağızları. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Anadolu ve Rumeli Ağızları Paneli Konuşmaları.
- Menabit, C. S. (2006). Yazılı ve sözlü kaynaklara dayalı Romanya Türklerinin dili ve söz varlığı. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Murtazayeva, N. (2010). Kırım Türkçesi Romanya Köstence ağızı – ses bilgisi, metin, sözlük. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Öztürk, J. (2006). Antakya ağızında -⁹k ve -⁹şkAn eklerinin kullanımı, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Haziran 2006*, C: XCI, S: 654, 530-535.
- Öztürk, J. (2009). *Hatay ağızı*. Adana: Karahan Kitabevi, 230-239.
- Öztürk, J. (2015). *Antakya merkez ağızı*. İskenderun: Color Ofset.
- Özyetgin, A. M. (2006). *Tarihten bugüne Türk dili alanı*. Chinese Acedemy of Social Science, Sino-Foreign Relationship Department of Institute of History. www.eurasianhistory.com adresinden alınmıştır.
- Tekin, A. (2006). *Kazak Türkçesinde sıfat-fiil ve zarf-fiil ekleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vardar, B. (1980.). *Dilbilim ve dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, F. (2004). -(y)XşXn zarf-fiili üzerine. *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, 20-26 Eylül 2004, Ankara: TDK Yayınları, 207-218.



İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/Esse n Üniversitesi Örneği)*

*Gökhan Haldun DEMİRDÖVEN***

*Alpaslan OKUR****

Öz

Duisburg/Esse n Üniversitesi Türkistik bölümünde yetiştirilen Türkçe öğretmenleri, gerek kendilerinin de iki dilli olmaları gerekse Almanya'da yaşayan Türk soylu insanların Türkçe eğitimleri sırasında yaşadıkları sorunlara tanık olmaları bakımından Almanya'da bulunan Türkçe konuşucularına Türkçe eğitimi verilmesi konusunda önemli ve aktif bir rol oynamaktadırlar. Bu bağlamdan yola çıkarak araştırmanın konusunu "Duisburg/Esse n Üniversitesi'nde Öğrenim Gören Birinci Dönem Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri" oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan on iki öğrenci, Almanya doğumlu olup Türkçe ve Almancayı eş zamanlı olarak edinmiştir. Bir öğrenci ise Türkiye doğumlu olup Almanya'ya geldikten sonra Almancayı öğrenmiştir. Araştırma kapsamında, öğrencilere 'Konuşma Eğitimi', Okuma Eğitimi', 'Dinleme/İzleme Eğitimi', 'Yazma Eğitimi' ve Kişisel Görüşler' kategorileri altında çeşitli sorular yöneltilmiştir. 'Konuşma Eğitimi' başlığı altında yöneltilen sorular doğrultusunda öğrencilerin çoğunluğu, genellikle Türkçe kullanımlarında kod değiştirimi yaptıklarını; ani tepki dillerinin Türkçe olduğunu; genellikle Türkçe kullanımlarında dil sürçmesi yaşadıklarını; bir sunum gerçekleştirecekleri zaman Almancada kendilerini daha rahat hissettiklerini ve rüyalarında genellikle Türkçe konuştuklarını ifade etmişlerdir. 'Okuma Eğitimi' başlığı altında yöneltilen sorular doğrultusunda öğrencilerin çoğunluğunun akademik bir metin okurken genellikle Almancayı tercih ettikleri; Türkçe akademik metin okurken daha çok süre harcadıkları; Türkçe akademik metin okurken daha çok sözlük kullanma ihtiyacı hissettikleri ve alt yazılı bir film/video izlerken seçme şansları varsa alt yazı dili olarak Almancayı tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. 'Dinleme/İzleme Eğitimi' başlığı altında yöneltilen sorular bağlamında, öğrencilerin çoğunluğu orijinal dili Türkçe ya da Almanca olmayan bir film ya da videonun Almancadaki dublajlı hâli izlemeyi tercih ettiklerini; televizyon ya da radyoda herhangi bir programı izlerken ya da dinlerken ise genellikle Türkçeyi tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. 'Yazma Eğitimi' başlığı altında öğrencilere yöneltilen sorular kapsamında, öğrencilerin çoğunluğunun akademik bir metin oluştururken genellikle Almancayı tercih ettikleri ve arkadaşlarıyla olan yazışmalarında genellikle Türkçe sözcüklerin kısaltmalarını yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. 'Kişisel Görüşler' kategorisi dâhilinde yöneltilen sorular sonucunda ise, öğrencilerin çoğunluğunun iki dilliliği ve Türkçe-Almanca iki dilli olmayı çeşitli değişkenler açısından bir avantaj olarak gördükleri; iki dili de kullanmakta dolayı çeşitli sorunlar yaşadıkları ve Almanya'daki Türklere Türkçe ve Almanca öğretimi sırasında dil becerileri bağlamında birtakım sorunların yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: iki dillilik, iki dilli öğretmen, Türkçe öğretimi

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör., Bartın Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bartın. Eposta: gdemirdoven@sakarya.edu.tr

*** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sakarya. Eposta: aokur@sakarya.edu.tr

**Views of Bilingual Prospective Turkish Teachers towards Bilingualism
(Duisburg/Essex University Example)**

Abstract

Prospective teachers of Turkish who attend the Turkish department of the Duisburg / Essen university play an important and active role in providing Turkish education to Turkish speakers in Germany both because they are bilinguals as well and they witness the problems people of Turkish descent experience during their education in Turkish. The aim of this research is to obtain the opinions of the first term prospective Turkish teachers who study at Duisburg / Essen University on bilingualism. Of the 13 students in the study group, 12 were born in Germany and acquired German and Turkish languages simultaneously. One student was born in Turkey and learned German language after he came to Germany. In the study, the students were asked various questions in five categories which are "Teaching Speaking", "Teaching Reading", "Teaching Listening", "Teaching Writing" and "Personal Opinions". In the category of "Teaching Speaking", the majority of the students stated that they generally used code-switching while speaking Turkish, used Turkish for sudden responses, generally experienced tongue slips in their use of Turkish, felt comfortable using German when they made a presentation, and spoke Turkish in their dreams. In the category of "Teaching Reading", the majority of the students stated that they generally preferred German while reading an academic text, spent more time more while reading a Turkish academic text, needed to use a dictionary more while reading an academic text in Turkish, and preferred German for subtitle language while watching a film or video if they had a choice. In the category of "Teaching Listening", the majority of the students indicated that they preferred to watch the German-dubbed version of a film or video whose original language was not Turkish or German, and that they generally preferred Turkish while watching or listening to a program on television or radio. In the category of "Teaching Writing", the majority of the students expressed that they preferred German while creating an academic text and abbreviated Turkish words while corresponding with their friends. In the category of "Personal Opinions", the majority of the students stated that they viewed bilingualism and being bilingual in Turkish and German as an advantage in many ways, that they experienced some problems while using both languages, and that some problems emerged in terms of language skills while teaching Turkish and German to Turkish people in Germany.

Keywords: bilingualism, bilingual teacher, teaching Turkish

Giriş

Farklı dil ve kültürlere sahip insanlar savaş, göç, ticari ilişkiler ve eğitim gibi vasıtalar aracılığıyla birbirleriyle iletişime geçmek durumundadır. Kaysılı (2013), göç ve göçmenliğin insanlık tarihiyle eş zamanlı olarak gelişen kavramlar olduğunu ifade etmektedir. Kandemir (2010), alan yazında yapılan göç tanımlarının ortak özelliğini; insanların belli amaçlarla, belli bir zaman dilimi içinde yaşadıkları coğrafik alandan ayrılarak başka bir coğrafik alana yerleşmesi olarak belirtmektedir. Güzel (2014), göç kavramının Türkler için genel olarak ele alınması durumunda 1960'lı yıllarda 1. nesil olarak adlandırılan grubun Avrupa ülkelerine iş bulmak amacıyla gittiği bir topluluk ile SSCB'nin dağılması ile ortaya çıkan Türk Cumhuriyetlerinden bahsedilebileceğini ifade etmektedir. 1960'lı yılların başından itibaren Türkiye'den Avrupa ülkelerine, özellikle Almanya'ya, başlangıçta kısa süreli olarak planlanan göç, kişilerin gittikleri yerlere uyum sağlaması ve geri dönüş isteklerinin azalması gibi nedenlerden dolayı boyut değiştirmiş ve kalıcı bir hâle dönüşmüştür. Göç olgusu neticesinde; ilk ya da ikinci dili Türkçe fakat toplum içinde yaygın olarak konuştuğu dil, yaşadığı ülkeye göre farklılık gösteren iki dilli ya da çok dilli bireyler yetişmeye başlamıştır. Bu durumun sonucunda, dil bilimi ve

İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi Örneği)

toplum dil biliminin kesişim noktasının özelliklerini barındıran iki dillilik kavramı, 1960'lı yıllardan sonra göç olgusunun doğal bir sonucu olarak karşımıza çıkmıştır. Okur (2014), bu durumun doğal bir sonucu olarak iki dillilik, çok dillilik ve çok kültürlülük gibi konularda çalışmalar yapmanın kaçınılmaz bir hâle geldiğini ifade etmektedir. İnsanların ikinci dili nasıl edindiklerinin sistematik çalışmasının yirminci yüzyılın ikinci yarısına ait oldukça yeni bir olgu olduğunun ve onun bu zamanlarda ortaya çıkmasının belki de bir rastlantı olmadığına altını çizen Ellis (1997), insanlar arasındaki iletişimin, yerel konuşmanın, topluluklarının ötesine genişlemesinin, dünyanın küresel köy şeklinde bir ağa dönüşmesini sağladığını dile getirmektedir.

İki dillilikle ilgili çalışmalar yürüten dil uzmanları iki dillilik kavramını, kavrama bakış açılarına göre farklı şekillerde tanımlamaktadır. İmer (1990), bu kavramın hem bireysel hem toplumsal nitelikli olabildiğini, dolayısıyla bireyle ve toplumla ilgilenen bilim dallarının ortak yaklaşımını gerektirdiğini ifade etmektedir. Özdemir (1988), iki dilliliğin bireyin iki dil sistemiyle özdeşleşmesi sonucu ortaya çıktığını dile getirmektedir. Bloomfield (1933), iki dilliliğin tanımlanmasında bir ölçüt olarak her iki dilin de iyi bir şekilde kullanılabilmesinin ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Diebold (1961) ise bu kavramı tanımlarken her iki dilin birbiri ile iletişime geçmesini ölçüt olarak almıştır. Hengirmen (2009), iki dilliliği; bir kişinin iki dili birbirlerine yakın derecede bilmesi veya bir toplumda iki dilin yaygın bir kısıtlama, engel ve baskı olmadan kullanılması durumları olarak tanımlamaktadır. Tokdemir (1997), iki dillilik kavramını, her iki dilin doğuştan itibaren öğrenilmesi ve iki dilde de ana dili performansının gösterilmesi olarak açıklamıştır. Güzel (2014) ise bu kavramı, bulunduğu yabancı bir ülkenin toplumunda, hayatın herhangi bir evresinde ana dilinden başka ikinci bir dil olan toplumun dilini kusursuz bilmesi, kullanması fakat kendi milli dili ve kültürünü de yeterince bilmesi ve hayata geçirmesi, şeklinde tanımlamaktadır.

Romaine (1989), iki dilliliğin genellikle yeterlik ve işlev gibi farklı unsurlara bağlı olarak ideal-kısmi ve düzenli-bileşik gibi çeşitli kategorilerde ve kapsamlarda açıklanabildiğini belirtmektedir. Mackey (1968) ise dil gruba aitse, iki dilliliğin bireye ait olduğunu belirtmekte ve iki dilliliği derece, işlev, değişiklik ve karışma olmak üzere dört boyutta incelemektedir. Derece, bireyin konuşabildiği dillerdeki yeterlilikleriyle; işlev, bireyin her iki dilde yaptığı konuşmaların işlevlerinin ne olduğuyula; değişiklik, bireyin konuşabildiği iki dilde de yaptığı bireysel dil değişikliklerinin boyutlarıyla; karışma ise bireyin konuşabildiği her iki dili de hangi derecede ayrı tutup birleştirdiği ile ilgilidir.

Baker (1988), iki dillilik ve tek dillilik kavramları arasında sadece grinin farklı tonları değil, farklı renklerin geniş renk aralığında tonlarının bulunduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda aynı zaman diliminde doğmuş iki çocuğu tek ve iki dillilik düzleminde ele alırsak; tek dilli çocuk sadece bir dilin öğrenme alanları ile yoğrulurken, iki dilli çocuk ise iki dilin de öğrenme alanları ile yoğrulur ve her iki dili toplumsal hayata uygun bir biçimde kullanabilir.

Yılmaz'a (2014) göre, bugün yurt dışında üçüncü nesle ulaşan Türkler de ana dilleri olan Türkçeyi, diğer iki dilliler gibi, yaşadıkları toplumun diliyle beraber yeterli düzeyde öğrenmelidir. Bu durumun gerçekleşebilmesi amacıyla Türkiye'nin Avrupa'daki Türklerin ana dillerini yeterli seviyeye çıkartmak için uygun eğitim şartlarının oluşturulmasına önem vermesi gerekmektedir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı, 2009-2010 eğitim/öğretim yılında uygulanmaya başlamış ve yurt dışındaki Türk çocukları için yeni bir anlayışı ortaya koymuştur. Mevcut programdaki dersler öğrencinin mevcut ders saatleri dışında, seçmeli bir ders olup not değeri taşımamaktadır. Çevirme (2012), Türkçe ve Türk Kültürü dersine kimi zaman *'Türk göçmenlerin uyumuna engel oluyor.'* gerekçesiyle kısıtlamalar getirildiğini fakat göçmen Türkler için bu dersin asimilasyon karşısında önemli bir savunu olarak görüldüğünü ifade etmektedir.

Çocukların dil gelişimleri ne ölçüde gelişme gösterirse, okul hayatlarındaki akademik başarıları da o ölçüde gelişme göstermektedir. Etkili bir dil eğitimi süreci geçirebilmek için sağlıklı bir (ilk) dil edinimi süreci geçirmek gerekir. Bu bağlamdan yola çıkarak, yurt dışında yetişen Türk çocuklarının buldukları ülkenin dilini ya da daha fazla dili öğrenebilmek için öncelikle kendi dillerine önem vermeleri gerektiği söylenebilir. Almanya'da yetişen Türk çocuklarının topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmeleri için Almancaya etkin bir biçimde hâkim olmaları kadar Türkçeye etkin bir şekilde hâkim olmaları da önem taşımaktadır.

Yılmaz (2014), farklı toplumların bir arada yaşama zorunluluğunun, dil ilişkilerinin temelini oluşturduğunu ifade etmektedir. Almanya ile imzalanan anlaşma doğrultusunda hem kendileri hem de gelecek nesilleri için daha iyi yaşam koşulları arzulayan Türk soyları, dış göç olgusunun doğal bir sonucu olarak kültürel ve dilsel alanlarda birtakım sorunlarla yüz yüze kalmışlardır. Almanya'da yaşamını devam ettiren yabancılara yönelik dil eğitimi sistemleri eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Almanya'daki vatandaşlarımızın Türkçe eğitimi eyaletlere göre; ya Türkiye'den gönderilen öğretmenler tarafından ya da eyalet yönetimleri tarafından atanan öğretmenler aracılığıyla yürütülmektedir. Duisburg/Essen Üniversitesi Türkistik bölümünde yetiştirilen Türkçe öğretmenleri eyalet yönetimleri tarafından görevlendirilen Türkçe öğretmenleri arasında bulunmaktadır.

Duisburg/Essen Üniversitesi'nde yetiştirilen Türkçe öğretmenleri aracılığı ile verilen Türkçe eğitimi daha sağlıklı ve verimli bir biçimde gerçekleşmektedir. Çünkü bu öğretmenler de iki dillidir ve dolayısıyla hedef kitlelerinin Türkçe eğitimleri sırasında yaşadıkları ya da yaşayabilecekleri sorunlarına daha hâkimdir. Bu bağlamdan yola çıkarak araştırmanın konusunu; 'Duisburg/Essen Üniversitesi'nde Öğrenim Görmekte Olan Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri' oluşturmaktadır. Görüşme kayıtları sırasında katılımcılara *'İkinci Dilin Edinilme Koşulları'*, *'Konuşma*

İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi Örneği)

Eğitimi, *'Okuma Eğitimi*', *'Dinleme/İzleme Eğitimi*', *'Yazma Eğitimi*' ve *'Kişisel Görüşler*' başlıklarından oluşmak üzere aşağıda belirtilen sorular yöneltilmiştir.

'İkinci Dilin Edinilme Koşulları'

1. Türkçeyi nerede ve ne zaman öğrendiniz?
2. Almancayı nerede ve ne zaman öğrendiniz?

'Konuşma Eğitimi'

3. Konuşma sırasında genellikle hangi dilin kullanımında kod değiştirimi yapıyorsunuz? Ne sıklıkla?
4. Üzüldüğünüzde, sevindiğinizde ya da öfkelendiğinizde verdiğiniz ani tepkiler genellikle hangi dilde oluyor?
5. Dil sürçmesi yaşıyor musunuz? Genellikle hangi dilde olduğunu belirtiniz.
6. Bir sunum gerçekleştireceğiniz zaman kendinizi hangi dilde daha rahat hissedersiniz? Neden?
7. Rüyalarınızda genellikle hangi dilde konuşuyorsunuz?

'Okuma Eğitimi'

8. Akademik bir metin okurken hangi dili kullanmayı tercih edersiniz?
9. Hangi dildeki metinleri okurken daha sık sözlük kullanıyorsunuz?
10. Hangi dildeki akademik metinleri okurken daha çok süre harcıyorsunuz?
11. Alt yazılı bir film/video izlerken seçme şansınız var ise, hangi dili (Türkçe-Almanca) tercih edersiniz?

'Dinleme/İzleme Eğitimi'

12. Orijinal dili Türkçe ya da Almanca olmayan bir film/videonun hangi dildeki dublajlı hâlini izlemeyi tercih edersiniz?
13. Haber/spor/siyaset/eğlence vb. konularla ilgili herhangi bir programı izlerken/dinlerken genellikle hangi dili tercih ediyorsunuz?

'Yazma Eğitimi'

14. Akademik bir metin oluştururken hangi dili kullanmayı tercih edersiniz?
15. Arkadaşlarınızla olan yazışmalarınızda (telefon/internet) genellikle hangi dildeki sözcüklerin kısaltmasını yapıyorsunuz?

'Kişisel Görüşler'

16. İki dillilik kavramı size göre ne ifade etmektedir?

17. İki dilli olmak size göre bir avantaj/dezavantaj mıdır? Neden?

18. Türkçe- Almanca iki dilli olmak sizce bir avantaj mıdır? Neden?

19. Almanya'da Türkçe-Almanca iki dilli olmanın Almanya'daki diğer iki dillilere göre avantajları var mıdır? Belirtiniz.

20. Farklı dillerde iki dilli olmayı seçebilseniz, hangi dilleri tercih ederiniz? Neden?

21. İki dili de kullanmaktan dolayı yaşadığınız sorun(lar) var mıdır? Belirtiniz.

22. Size göre;

a.) Almanya'daki Türkçe öğretiminde okuma/yazma/dinleme/konuşma beceri alanlarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?

b.) Bu sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?

23. Size göre;

a.) Almanya'daki Türklere Almanca öğretiminde okuma/yazma/dinleme/konuşma beceri alanlarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?

b.) Bu sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırma, kapsamı ve içeriği gereği nitel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Kuş'a (2009) göre nitel araştırmaların temel karakteristiği, araştırma öznelerinin bakış açılarını, anlam dünyalarını ortaya koyma, dünyayı araştırma öznelerinin gözleriyle görmektir. Araştırmanın nitel verileri yapılandırılmış mülakat (görüşme) formu ile elde edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim yılında Duisburg/Esse Üniversitesi (Almanya) Türkistik bölümünde öğrenim görmekte olan birinci dönemdeki on üç öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin iki dillilik olgusuna yönelik görüşlerini ortaya çıkartabilmek için, *'İkinci Dilin Edinilme Koşulları'*, *'Konuşma Eğitimi'*, *'Okuma Eğitimi'*, *'Dinleme Eğitimi'*, *'Yazma*

İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi Örneği)

Eğitimi' ve *'Kişisel Görüşler'* başlıkları olmak üzere toplam yirmi üç sorudan oluşan, uzman görüşlerinden yararlanılarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Ulaşılmak istenen veriler, 01-18 Aralık 2015 tarihleri arasında 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' aracılığı ile katılımcılar ile yüz yüze görüşmeler yapılarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri olan görüşme kayıtları yazıya dökülerek incelenmiştir. Öğrencilerin mülâkat sorularına verdikleri cevapların değerlendirilmesinde içerik analizi uygulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. "Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 90). Kategorisel analizde önce veriler kodlanmıştır. Bu kodlama, daha önceden belirlenmiş kavramların yanı sıra verilerin kodlanması esnasında ortaya çıkan kavramlara göre yapılmıştır. "Kodlama, uzun cevapların özgün yanıt kategorileri içerisinde seçilmesi ve azaltılması işlemidir" (B. Sommer ve R. Sommer, 1997: 121). Ardından kodları genel düzeyde açıklayan kategoriler (temalar) belirlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır. Görüşme formlarından öğrencilere ait cümleler aktarılırken her bir öğrenci belirli bir numara ile kodlanmış, bu kod numarasının önüne her öğrenci için 'K' getirilmiştir.

Bulgular

İkinci Dilin Edinilme Koşulları

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ikinci dili edinme koşullarını belirleyebilmek için öğrencilere, Türkçeyi ve Almancayı ne zaman öğrendikleri, sorusu yöneltilmiştir. İkinci dili edinme koşulları, öğrencilerin iki yaşına kadar nerede büyüdüğü ölçüt alınarak kategorize edilmiştir.

Eş zamanlılık

Çalışma grubunu oluşturan on iki öğrenci, Almanya doğumlu olup Türkçe ve Almancayı eş zamanlı olarak edinmiştir. Bu öğrencilerin dokuzu, anaokuluna kadar genellikle Türkçe ile temas hâlinde olup anaokuluna başlamakla beraber Almanca ile daha yoğun bir şekilde karşılaşmıştır.

K2: "Evde ailemden öğrendim. Küçüklüğümde yani. Konuşmaya başladığımda ilk konuştuğum dil, Türkçeydi. ... Almancayı, üçüncü yaşımdan sonra anaokulunda öğrendiğimi düşünüyorum. Tam hatırlamıyorum ama evde sadece Türkçe konuşulduğu için öyle sanırım."

İki öğrenci, aile ortamında Türkçe ve Almanca ile yoğun bir şekilde karşılaştığını belirtmiştir.

K5: "Zaten burada doğma büyüme olduğum için ev ortamında öğrendim Türkçeyi. O da (Almanca) aile ortamında oldu aslında. Annemle daha çok Türkçe konuştum. Babamla daha çok Almanca konuştum. Daha sonra anaokulunda, ilkokulda Almanca dil ağırlık olduğu için Almancayı dışarıda daha çok görmüş oldum."

Bir öğrenci ise, ilkokula kadar genellikle Türkçe ile etkileşim hâlinde olup ilkokula başlamakla birlikte Almanca ile daha yoğun bir şekilde karşılaşmıştır.

K10: "Türkçe, benim ana dilim. Yani, doğuştan beri kullandığımız, evde kullanılan dilimiz Türkçe olduğu için... Almancayı okulda öğrendim. Birinci sınıfta başladım Almanca konuşmaya."

Ard zamanlılık

Bir öğrenci Türkiye doğumludur. Bu öğrenci, Almanya'ya geldikten sonra Almanca öğrenmiştir.

Konuşma Eğitimi

Konuşma Eğitimi başlığı altında öğrencilere; kod değiştirimi, ani tepki dili, dil sürçmesi ve sunum dili kategorileri kapsamında sorular yöneltilmiştir.

Kod Değiştirimi

Kod değiştirimi kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Konuşma sırasında hangi dilin kullanımında kod değiştirimi yapıyorsunuz?' sorusu yöneltilmiştir.

Almanca kod değiştirimi yapanlar

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin altısı; 'Almanca kelime dağarcıklarının Türkçeye göre daha geniş olması' ve 'Türk arkadaşlarla karma dil konuşulması', düşüncelerinden dolayı genellikle Türkçe kullanımlarında kod değiştirimi yaparak Almancaya geçiş yaptıklarını, ifade etmiştir.

K6: "Daha çok Türkçe konuşurken Almanca kelimeleri kullanıyorum."

İki dilde de kod değiştirimi yapanlar

Beş öğrenci; 'iki dilde de sözcük dağarcıklarının yetersiz olması' ve 'Türk arkadaşlarla karma dil konuşulması' düşüncelerinden dolayı her iki dilin kullanımında da kod değiştirimi yaptıklarını, belirtmiştir.

K9: "İki dil için de yapabilirim ama sıklık olarak söyleyemem. Türkçede daha fazla yapıyorum, Almancada daha fazla yapıyorum, değil. O an aklıma bir kelime gelmeyebilir. Yani, dil olarak fark etmiyor aslında."

İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi Örneği)

Türkçe kod değiştirimi yapanlar

Bir öğrenci; 'Türkçede kendini daha rahat ifade edebilme' düşüncesinden dolayı genellikle Almanca kullanımlarında kod değiştirimi yaparak Türkçeye geçiş yaptığını, dile getirmiştir.

Kod değiştirimi yapmayanlar

Öğrencilerden biri, her iki dilin kullanımında da kod değiştirimi yapmamaya özen gösterdiğini, ifade etmiştir.

Ani Tepki Dili

Ani tepki dili kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Üzüldüğünüzde, sevindiğinizde ya da öfkelendiğinizde verdiğiniz ani tepkiler genellikle hangi dilde oluyor?' sorusu yöneltilmiştir.

Türkçe tepki verenler

Çalışma grubunu oluşturan on öğrenci; üzülüklerinde, sevindiklerinde ya da öfkelendiklerinde verdikleri ani tepkilerin genellikle Türkçe olduğunu, dile getirmiştir.

K1: "Türkçede oluyor, herhâlde. Bir düşünmem lazım. Türkçede oluyor, evet."

Bağlama göre tepki dili değişenler

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin üçü; üzülüklerinde, sevindiklerinde ya da öfkelendiklerinde verdikleri ani tepkilerin dilinin genellikle bağlama göre değiştiğini, belirtmiştir.

K5: "Beni üzen, sevdiren ve öfkeliendiren kişiye bağlı. Hani, bazı terimler daha çok Türkçede ifade edilebilir veya metin, metin değil de, değişik sözcüklerle daha çok Türkçe dilinde uygun olan şeyler vardır. O yüzden Türkçede söylerim. Almancada daha çok onu ifade edebilecek şeyler varsa, Almancada söylerim. Bir de konuştuğum kişiye bağlı."

Dil sürçmesi

Dil sürçmesi kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Dil sürçmesi yaşıyor musunuz? Genellikle hangi dilde olduğunu belirtiniz.' sorusu yöneltilmiştir.

Türkçe dil sürçmesi yaşayanlar

Çalışma grubunu oluşturan beş öğrenci, genellikle Türkçe konuşurken dil sürçmesi yaşadıklarını, ifade etmiştir.

K8: "Evet. Maalesef, Türkçede yaşıyorum. Çünkü Almanca, burada doğduğum büyüdüğüm için, bana daha kolay geliyor. Türkçede bazen sorunlar yaşayabiliyorum."

İki dilde de dil sürçmesi yaşayanlar

Dört öğrenci, her iki dili konuşurken de dil sürçmesi yaşadıklarını, dile getirmiştir.

K4: "Evet. Ben, dil sürçmesi her iki dilde de yaşıyorum. Çok hızlı konuştuğumdan ara ara oluyor."

Dil sürçmesi yaşamayanlar

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin üçü, her iki dili konuşurken de genellikle dil sürçmesi yaşamadıklarını, belirtmiştir.

K6: "Binde bir. Heyecanlanınca falan olabiliyor."

Almanca dil sürçmesi yaşayanlar

Öğrencilerin biri, genellikle Almanca konuşurken dil sürçmesi yaşadığını, belirtmiştir.

Sunum dili

Sunum dili kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Bir sunum gerçekleştireceğiniz zaman kendinizi hangi dilde daha rahat hissedersiniz? Neden?' soruları yöneltmiştir.

Almanca'yı tercih edenler

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sekizi; 'Anaokulu/ilkokul/ortaokul ve lise hayatı boyunca derslerin Almanca olması ve sunumların Almanca yapılması', 'Türkçede kelime dağarcığının ve akademik terim bilgisinin yetersiz olması', düşüncelerinden dolayı bir sunum gerçekleştirecekleri zaman kendilerini Almancada daha rahat hissettiklerini, ifade etmiştir.

K12: "Herhâlde, Almancada. Çünkü okulda sürekli sunumları Almanca yaptığım için, Türkçe çok az dersim olduğu için Almancada sunum yaparken daha rahat hissedirim."

Türkçeyi tercih edenler

Üç öğrenci; 'Almancada kelime ve akademik terim bilgisi eksikliği', 'Almanca hata yapabilme ve akademik terimleri yanlış seslendirme korkusu', ve 'Türkçe sunum sırasında kendini daha güvende hissetme' düşüncelerinden dolayı bir sunum gerçekleştirecekleri zaman kendilerini Türkçede daha rahat hissettiklerini, ifade etmiştir.

K10: "Türkçe ana dilim. Yani, bugüne kadar kendimi en iyi Türkçede ifade ettim her zaman. Almancada birtakım hatalar yaparım korkusu olabilir, psikolojik olarak, bilmiyorum."

İki dili de tercih edenler

Bir öğrenci, her iki dilde de kelime bilgisine güvenmesinden dolayı, bir sunum gerçekleştireceği zaman kendisini her iki dilde de rahat hissedebileceğini, belirtmiştir.

İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi Örneği)

Konuya bağlı olarak dil tercihi yapanlar

Bir öğrenci ise; 'Akademik terim eksikliği' düşüncesinden dolayı bir sunum gerçekleştireceği zaman kendisini rahat hissedeceği dilin konuya göre değişebileceğini, dile getirmiştir.

Rüya dili

Rüya dili kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Rüyalarınızda genellikle hangi dilde konuşuyorsunuz?' sorusu yöneltilmiştir.

Türkçe konuşanlar

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin dokuzu, rüyalarında genellikle Türkçe konuştuklarını, ifade etmiştir.

K13: "Genelde Türkçe."

İki dili de konuşanlar

İki öğrenci, rüyalarında her iki dilde de konuştuklarını, ifade etmiştir.

K3: "Rüyalarımda aslında önceleri, birkaç yıl öncesine kadar sürekli Türkçe görürdüm, Türkçe yazılar görürdüm, Türkçe konuşurdum ama son dönemlerde değişti gibi hissediyorum. Almanca da gördüğümü hissediyorum yani."

Almanca konuşanlar

Bir öğrenci, rüyalarında genellikle Almanca konuştuğunu, dile getirmiştir.

Rüya dilini hatırlamayanlar

Bir öğrenci, rüyalarında hangi dili konuştuğunu hatırlamadığını, belirtmiştir.

Okuma Eğitimi

Okuma Eğitimi başlığı altında öğrencilere; akademik metin okuma dili, sözlük kullanma ve akademik metin okuma becerisi/hızı ve okuduğunu anlama becerisi/hızı kategorileri kapsamında sorular yöneltilmiştir.

Akademik Metin Okuma Dili

Akademik metin okuma dili kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Akademik bir metin okurken hangi dili kullanmayı tercih edersiniz?' sorusu yöneltilmiştir.

Almanca'yı tercih edenler

Çalışma grubunu oluşturan on öğrenci; 'İlkokul/ortaokul ve lise hayatı boyunca Almanca metinlerin okunması' ve 'Türkçede akademik terim bilgi eksikliği' düşüncelerinden dolayı akademik bir metin okurken Almanca'yı tercih ettiklerini, ifade etmiştir.

K11: "Nedenim yine aynı. Almanya'da yaşıyorum. Çoğunlukla Almanca metin okuduğum için daha kolay oluyor."

İki dili de tercih edenler

İki öğrenci ise; 'Her iki dilde de akademik bilgiye güvenilmesi' düşüncesinden dolayı akademik bir metin okurken her iki dili de tercih edebileceklerini, belirtmiştir.

K12: "Aslında ikisini de akademik metin okurken..."

Türkçeyi tercih edenler

Bir öğrenci, 'Akademik olarak Türkçede sözcük dağarcığının daha geniş olması' düşüncesinden dolayı akademik bir metin okurken Türkçeyi kullanmayı tercih ettiğini, dile getirmiştir.

Sözlük Kullanımı

Sözlük kullanımı kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Hangi dildeki metinleri okurken daha sık sözlük kullanıyorsunuz?' sorusu yöneltilmiştir.

Türkçe sözlük kullanımı

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin beşi; 'Türkçe akademik terim bilgi eksikliği', düşüncesinden dolayı Türkçe akademik metinleri okurken daha sık sözlük kullandıklarını, belirtmiştir.

K5: "Evet, Türkçede daha sık oluyor."

Almanca sözlük kullanımı

Üç öğrenci; 'Almanca akademik terim bilgi eksikliği' düşüncesinden dolayı Almanca akademik metinleri okurken daha sık sözlük kullandıklarını, ifade etmiştir.

K10: "Türkçede hemen hemen hiç sözlük kullanmam. Kullanırsam, Almancada..."

Sözlük kullanmayanlar

Dört öğrenci; 'Bilinmeyen sözcüklerin anlamını bağlamdan çıkarma' düşüncesinden dolayı her iki dildeki akademik metinleri okurken de genelde sözlük kullanmadıklarını, dile getirmiştir.

K1: "İkisinde de kullanmıyorum."

İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi Örneği)

İki dilde de sözlük kullanımı

Bir öğrenci, 'iki dilde de akademik terim bilgisi eksikliği' olması düşüncesinden dolayı her iki dildeki akademik metinleri okurken de sözlük kullandığını, belirtmiştir.

Akademik Metin Okuma Becerisi/Hızı

Akademik metin okuma becerisi/hızı kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Hangi dildeki akademik metinleri okurken daha çok süre harcıyorsunuz?' sorusu yöneltmiştir.

Türkçe akademik metinlerde daha çok süre harcayanlar

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin dokuzu; 'Türkçede kelime ve akademik terim bilgi eksikliği', düşüncesinden dolayı Türkçe akademik metinleri okurken daha fazla süre harcadıklarını, ifade etmiştir.

K10: "Şu ana kadar okulda devamlı Almanca metinler üzerinde daha yoğun durduğumuz için, çalıştığımız için, Türkçede fazla çalışmada bulunmadığımız için, bazı kelimeleri anlamadığımız için Almanca daha rahat olabilir, diye düşünüyorum."

Karşılaştırmakta yapmakta zorlananlar

İki öğrenci ise pek fazla Türkçe akademik metin okumadıkları için bu soruya cevap vermekte zorlandıklarını, dile getirmiştir.

K9: "Şimdiye kadar pek akademik metin okumadığım için biraz zor oluyor bu soru."

Almanca akademik metinlerde daha çok süre harcayanlar

Bir öğrenci; 'Almanca kelime ve akademik terim bilgisi eksikliği' düşüncesinden dolayı Almanca akademik metinleri okurken daha fazla süre harcadığını, belirtmiştir.

Bağlama göre okuma süresi değişenler

Bir öğrenci, Türkçe ve Almanca dillerinde akademik metin okuma sürelerinin metnin konusuna göre değişebileceğini, ifade etmiştir.

Okuduğunu Anlama Becerisi/Hızı

Okuduğunu anlama becerisi/hızı kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Alt yazılı bir film/video izlerken seçme şansınız var ise, hangi dili (Türkçe-Almanca) tercih edersiniz?' sorusu yöneltmiştir.

Türkçeyi tercih edenler

Çalışma grubunu oluşturan altı öğrenci; 'Günlük hayatta daha çok Türkçe kullanımının tercih edilmesi' ve 'Türkçenin daha hızlı ve rahat takip edilmesi' düşüncelerinden dolayı alt yazılı bir film/video izlerken seçme şansları varsa, Türkçeyi tercih ettiklerini, belirtmiştir.

K9: "Zaten yapıyorum, Türkçe oluyor bu."

Almanca'yı tercih edenler

Öğrencilerin yedisi; 'Almanca'nın daha hızlı ve akıcı okunması', 'Almanca'nın daha kolay anlaşılması' ve 'Almanca çevirilerin daha anlamlı olması' düşüncelerinden dolayı alt yazılı bir film/video izlerken seçme şansları varsa, Almanca'yı tercih ettiklerini, ifade etmiştir.

K3: "Almanca'sı. Çünkü daha akıcı ve de çevirimi daha iyi oluyor. İngilizceden Almanca'ya çevirimi daha doğru olduğunu düşünüyorum. Yani, daha iyi anlıyorum. Türkçede belki de kelimeler benzemediği için, belki de İngilizce ve Almanca benzediği için bazı şeylerin Almanca'sıyla İngilizcesi çok benzediği için de daha çabuk hâkim olabiliyorum konuya. Almanca çeviri olursa..."

Dinleme/İzleme Eğitimi

Dinleme/izleme eğitimi başlığı altında öğrencilere; dinlediğini anlama becerisi/hızı ve medya dili kategorileri kapsamında sorular yöneltilmiştir.

Dinlediğini/İzlediğini Anlama Becerisi/Hızı

Dinlediğini/izlediğini anlama becerisi/hızı kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Orijinal dili Türkçe ya da Almanca olmayan bir film/videonun hangi dildeki dublajlı hâlini izlemeyi tercih edersiniz?' sorusu yöneltilmiştir.

Almanca'yı tercih edenler

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı; 'Almanca dublajların daha rahat anlaşılması, daha akıcı olması, 'Seslendirme açısından Almaların daha profesyonel bulunması', 'Ses tonu güzelliğinin Almancada daha hoş gidilmesi', 'Almanların ses ve görüntü eşleştirmesini daha iyi yapması' ve 'Yabancı filmlere Almanca dublajın daha çok yakışması' düşüncelerinden dolayı orijinal dili Türkçe ya da Almanca olmayan bir film ya da videonun Almancadaki dublajlı hâlini izlemeyi tercih ettiklerini, ifade etmiştir.

K3: "Almanca'sı. Çünkü daha akıcı ve de çevirimi daha iyi oluyor. İngilizceden Almanca'ya çevirimi daha doğru olduğunu düşünüyorum. Yani, daha iyi anlıyorum. Türkçede belki de kelimeler benzemediği için, belki de İngilizce ve Almanca benzediği için bazı şeylerin Almanca'sıyla İngilizcesi çok benzediği için de daha çabuk hâkim olabiliyorum konuya. Almanca çeviri olursa..."

İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi Örneği)

Medya Dili

Medya dili kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Haber/spor/siyaset/eğlence vb. konularla ilgili herhangi bir programı izlerken/dinlerken genellikle hangi dili tercih ediyorsunuz?' sorusu yöneltilmiştir.

Türkçeyi tercih edenler

Çalışma grubunu oluşturan on bir öğrenci; 'Türk programlarının ve siyasetinin daha çok ilgilendirmesi', 'Türk programlarını izleme alışkanlığı olması', 'Türkçenin daha melodik gelmesi' ve 'Türkiye ve Türk kültürüne olan aidiyet duygusu', düşüncelerinden dolayı haber/spor/siyaset/eğlence vb. konularla ilgili herhangi bir programı izlerken ya da dinlerken genellikle Türkçeyi tercih ettiklerini, ifade etmiştir.

K6: "Daha çok Türkiye'nin siyaseti, sporu vs. ilgimi çektiği için onları Türkçe izlemeyi tercih ediyorum."

Almanca'yı tercih edenler

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ikisi 'Almanya'da yaşandığı için Alman programlarının daha çok ilgilendirmesi' düşüncesinden dolayı haber/spor/siyaset/eğlence vb. konularla ilgili herhangi bir programı izlerken ya da dinlerken genellikle Almanca'yı tercih ettiklerini, belirtmiştir.

K5: "Haber, spor, siyaset dediğimiz zaman baya, hani, ülkeyle alakalı olan şeyler bunlar. Ben Almanya'da doğma-büyüme, burada yaşadığım için, hani, Alman haberleri, Alman siyaseti beni daha çok ilgilendiriyor. Birebir şahsımla alakalı olduğu için Almanca bunları şey yapmam benim için daha uygun olur."

Yazma Eğitimi

Yazma eğitimi başlığı altında öğrencilere; akademik metin yazabilme becerisi ve kısaltma dili kategorileri kapsamında sorular yöneltilmiştir.

Akademik Metin Yazabilme Becerisi

Akademik metin yazabilme becerisi kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Akademik bir metin oluştururken hangi dili kullanmayı tercih edersiniz?' sorusu yöneltilmiştir.

Almanca'yı tercih edenler

Çalışma grubunu oluşturan on bir öğrenci; 'Almanca metin yazarken daha güvende hissedilmesi', 'İlkokul/ortaokul ve lise hayatı boyunca eğitim dilinin Almanca olması, metinlerin Almanca yazılması', 'Almancada akademik terimlere daha fazla hâkim olunması ve kelime bilgisinin daha geniş olması' ve 'Türkçe metin yazarken yazım hatalarının yapılması ve cümle kurmanın daha

uzun zaman alacağına inanılması' düşüncelerinden dolayı akademik bir metin oluştururken genellikle Almancayı tercih ettiklerini, ifade etmiştir.

K7: "Hangi dili kullanmayı tercih ederim, orada da yine Almancayı tercih ederim, akademik kelimelere daha hâkim olduğum için."

Türkçeyi tercih edenler

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ikisi; 'Türkçe metin yazarken daha rahat hissedilmesi', 'Türkçe kelime bilgisinin daha geniş olması' düşüncelerinden dolayı akademik bir metin oluştururken genellikle Türkçeyi tercih ettiklerini, belirtmiştir.

K3: "Türkçe."

Kısaltma dili

Kısaltma dili kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Arkadaşlarınızla olan yazışmalarınızdan (telefon/internet) genellikle hangi dildeki sözcüklerin kısaltmasını yapıyorsunuz?' sorusu yöneltilmiştir.

Türkçe kısaltma yapanlar

Çalışma grubunu oluşturan on bir öğrenci; 'Türkçede kısaltmaların yaygın olması ve bunun sonucunda alışkanlık oluşması' ve 'Türkçede kısaltmaların daha anlaşılır olması', düşüncelerinden dolayı arkadaşlarıyla olan yazışmalarında (telefon/internet) genellikle Türkçe sözcüklerin kısaltmasını yaptıklarını, ifade etmiştir.

K10: "Türkçe daha anlaşılır olduğu için kısaltmalarda... Mesela, 'ş' harfi için 'ş' sesi için bir tane harf yeterli oluyor. Ama Almancada üç tane harf yan yana gelmesi gerekiyor, dizilmesi gerekiyor. Mesela, schaukel dersem, Almancada örneğin, orada ş'yi 'sch' olarak yazmam lazım. 'S' olarak yazarsam, anlaşılmayabilir."

Kısaltma yapmayanlar

İki öğrenci ise; arkadaşlarıyla olan yazışmalarında (telefon/internet) her iki dile ait olan sözcükleri de kısaltma yaparak yazmayı sevmediklerini, dile getirmiştir.

K3: "Ben, kısaltma yapmıyorum. İki dilde de kısaltmaları sevmiyorum."

Kişisel Görüşler

Kişisel görüşler başlığı altında öğrencilere; iki dillilik kavramı, iki dilliliğin olumlu/olumsuz yönleri, Türkçe-Almanca iki dilli olmak, Türkçenin Almanya'daki diğer diller arasındaki durumu, farklı dil tercihleri, iki dili de kullanmaktan dolayı yaşanan sorunlar, Almanya'daki Türkçe öğretiminde

İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi Örneği)

karşılaşılan sorunlar-öneriler ve Almanya'daki Türklere Almanca öğretiminde karşılaşılan sorunlar-öneriler kategorileri kapsamında sorular yöneltilmiştir.

İki Dillilik Kavramına Yönelik Görüşler

İki dillilik kavramına yönelik görüşler kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'İki dillilik kavramı size ne ifade etmektedir?' sorusu yöneltilmiştir.

Dil becerileri açısından yaklaşım

Çalışma grubunu oluşturan altı öğrenci, 'iki dillilik kavramının kendileri için ne ifade ettiği' sorusuna, her iki dildeki dilsel becerileri ölçüt olarak yanıt vermiştir.

K11: "İki dillilik; bir insanın iki ayrı dili hem yazılı hem sözlü olarak bilmesidir."

Kültürel öğeler açısından yaklaşım

Dört öğrenci, 'iki dillilik kavramının kendileri için ne ifade ettiği' sorusuna, kültürel öğeleri ölçüt olarak yanıt vermiştir.

K5: "İki dillilik deyince; kültür zenginliği, şahsi zenginlik, zaten bir sözcük de vardı, bir lisan bir insan mıydı, nasıl? Öyle bir şey vardı yani, sadece kültür bakımından değil, aynı zamanda kendimizi geliştiriyoruz. Değişik değişik diyarları keşfetmekle alakalı olan bir şey... Zaten o da kültürün bir kısmına giriyor. Aynı zamanda siyasi bakımdan da iki dilli veya daha çok dilli olmak avantajlar getirdiğini düşünüyorum. O yüzden, iki dillilik önemlidir bence."

Dil becerileri ve kültürel öğeler açısından yaklaşım

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin üçü, 'iki dillilik kavramının kendileri için ne ifade ettiği' sorusuna, dilsel becerileri ve kültürel öğeleri ölçüt olarak yanıt vermiştir.

K1: "İki dili anlayan ve konuşabilen biri aklıma geliyor. Hani, iki dille büyüyen, iki kültürü de yaşayan, bizler gibi birileri aklıma geliyor."

İki Dilliliğin Olumlu/Olumsuz Yönlerine Yönelik Görüşler

İki dilliliğin olumlu/olumsuz yönlerine yönelik görüşler kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'İki dilli olmak size göre bir avantaj/dezavantaj mıdır? Neden?' soruları yöneltilmiştir.

Olumlu görüşler

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı, iki dilliliği bir avantaj olarak görmektedir. Bu avantajlar; 'dilsel/iletişimsel beceriler, kültürel öğeler ve ekonomik değerler' açılarına göre çeşitlilik göstermektedir.

K7: "Çünkü daha çok insanlarla irtibata geçip onlarla anlaşabileceğini düşünüyorum. Tek dilli insan, bir tek bir toplumla konuşabilir. İki dilli insan ise, daha fazla..."

Olumsuz görüşler

Çalışma grubunu oluşturan altı öğrenci, iki dilliliğin aynı zamanda bir dezavantaj oluşturabileceğini de düşünmektedir. Bu dezavantajlar; 'dilsel beceriler ve kültürel öğeler' açlarına göre çeşitlilik göstermektedir.

K9: "Mesela, kardeşimi örnek verebilirim. Onun iki kültüre pek sahip çıktığını göremiyorum. Yani, kendisine daha çok Alman kültürünü yakın görüyor, daha çok Alman kültürüne göre yaşıyor. Yani, o da olabiliyor. O zaman da kişiliğini bulmak da zorluk çekebilir veya bize, annemle bana uyum sağlamak da zorluk çekebiliyor."

Fikri olmayanlar

Bir öğrenci ise, Türkçe-Almanca iki dilli olmanın avantaj olup olmadığı konusunda fikrinin olmadığını ifade etmiştir.

Türkçe-Almanca İki Dilli Olmaya Yönelik Görüşler

Türkçe-Almanca iki dilli olmaya yönelik görüşler kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Türkçe-Almanca iki dilli olmak sizce bir avantaj mıdır? Neden?' soruları yöneltilmiştir.

Olumlu görüşler

Çalışma grubunu oluşturan on iki öğrenci, Türkçe-Almanca iki dilli olmayı çeşitli değişkenler açısından avantajlı olarak görmektedir. Bu değişkenleri; Almanya, Türkiye ve Avrupa geneli oluşturmaktadır.

K5: "Bizim atalarımız, gast arbeiter (göçmen işçi) dediklerimiz, zamanında gelmişler. Elli dört sene oldu herhâlde, yanılmıyorsam. Onla beraber burada, Almanya'da, en büyük azınlık olmuş oluyoruz. İki buçuk milyon Türk var burada ve bu, Türk-Alman ilişkilerini de güçlendiren bir bağdır, diye düşünüyorum ki, iki değişik diyarları birleştiren bir köprü..."

Bir öğrenci; Türkçe-Almanca iki dilli olmayı, her iki dilin de farklı dil ailelerine ait olmalarından dolayı daha fazla dili, daha kolay öğrenebilme açısından avantajlı olarak görmektedir.

Olumsuz görüşler

Yedi öğrenci, Türkçe-Almanca iki dilli olmayı çeşitli değişkenler açısından dezavantaj olarak görmektedir. Bu değişkenleri; Almanya, Avrupa ve dünya geneli oluşturmaktadır.

İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi Örneği)

K7: "Pek sanmıyorum. Neden sanmıyorum çünkü Türkçe de, Almanca da çok konuşulan bir dil değil Avrupa'da. Yani, İngilizce konuşuluyor."

Fikri olmayanlar

Bir öğrenci ise, Türkçe-Almanca iki dilli olmanın avantaj olup olmadığı konusunda fikrinin olmadığını ifade etmiştir.

Türkçenin Almanya'daki Diğer Diller Arasındaki Durumuna Yönelik Görüşler

Türkçenin Almanya'daki diğer diller arasındaki durumuna yönelik görüşler kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Almanya'da Türkçe-Almanca iki dilli olmanın Almanya'daki diğer iki dillilere göre bir avantajı var mıdır? Belirtiniz.' sorusu yöneltilmiştir.

Olumlu görüşler

Çalışma grubunu oluşturan on öğrenci; 'iletişimsel beceriler', 'kültürel öğeler' ve 'mesleki' açılardan dolayı Almanya'da Türkçe-Almanca iki dilli olmanın Almanya'daki diğer iki dillilere avantaj sağlayacağı, görüşündedir.

K9: "Var, tabii ki. Türkler daha, en yüksek sanırım sayıları burada, yani, yabancı olarak. Bizim daha çok, yelpazemiz daha geniş. Yani, öbür, ne var mesela? Polonya. Onlarda pek bir şey göremiyorum mesela. Biz daha avantajlıyız. Yemek yerken mesela... Türk yemekleri bayâ geniş burada, var. Yazılar, dükkânlardaki yazılar, giysi..."

Olumsuz görüşler

Üç öğrenci; Almanya'da Türkçe bilmenin, Almanya'da yaşayan diğer iki dillilere göre bir avantaj sağlamayacağı, görüşündedir.

K4: "Yani, Türkçe bilmek bir avantaj değil. Mesela İspanyolca'yı bilmek dersiniz... Avantaj olur. Çünkü burada İspanyolca dersler de görülüyor, ortaokulda olsun, lisede olsun. Ama bu, çok fazla yaygın değil Türkçede. Bu yüzden fazla bir avantaj değil, benim açımdan."

Farklı Dil Tercihlerine Yönelik Görüşler

Farklı dil tercihlerine yönelik görüşler kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Farklı dillerde iki dilli olmayı tercih edebilseniz, hangi dilleri tercih ederdiniz? Neden?' soruları yöneltilmiştir.

Tablo 1'de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin farklı dil tercihlerine yönelik dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. *Farklı dil tercihlerine yönelik görüşler*

Gruplar	F	%
İngilizce-Türkçe	4	30,76
İngilizce-Almanca	2	15,38
İngilizce-İspanyolca	2	15,38
Türkçe-Arapça	2	15,38
İngilizce-Japonca	1	7,69
Türkçe-Almanca	1	7,69
İspanyolca-Almanca	1	7,69
Toplam	13	100,00

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan dört öğrenci; 'Farklı dillerde iki dilli olmayı seçebilseniz, hangi dili tercih ederiniz?' sorusuna İngilizce ve Türkçe dilleri yanıtını vermiştir. Öğrencilerin ikisi, bu soruya 'İngilizce ve Almanca', 'İngilizce ve İspanyolca' ve 'Türkçe ve Arapça' yanıtlarını verirken; bireri ise 'İngilizce ve Japonca', 'İspanyolca ve Almanca' ve yine 'Türkçe ve Almanca' yanıtlarını vermiştir.

İki Dili de Kullanmaktan Dolayı Yaşanılan Sorunlara Yönelik Görüşler

İki dili de kullanmaktan dolayı yaşanan sorunlara yönelik görüşler kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'İki dili de kullanmaktan dolayı yaşadığınız sorun(lar) var mıdır? Belirtiniz.' sorusu yöneltilmiştir.

Sorun yaşayanlar

Çalışma grubunu oluşturan sekiz öğrenci; 'dilsel beceriler', 'düşünme becerileri', 'bilişsel yapılanış' ve 'duygusal' açılardan dolayı iki dili de kullanmaktan dolayı sorunlar yaşadığını ifade etmiştir.

K3: "Şöyle sorun var: Türkiye'de doğup büyüdüğüm için Türkçe düşünüyorum bazı konularda ve Almanca söyleyeceğim cümleyi, Türkçe düşünerek söylüyorum. Bu da yanlış oluyor. Eylem farklı yere geliyor, öznesi farklı yere oluyor bazen. Bazen çok zor şeyler söyleyeceğim zaman, hani, ne bileyim, akademik metinler yapmaya, üretmeye çalışacağım zamanlar Türkçeden Almancaya düşünerek geçirdiğim için yanlış yapabiliyorum. Öyle zorluklar çekiyorum şu an."

Sorun yaşamayanlar

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin beşi ise, iki dili de kullanmaktan dolayı herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Almanya'daki Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşler

Almanya'daki Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik görüşler kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Almanya'daki Türkçe öğretiminde okuma/yazma/dinleme/konuşma beceri alanlarında karşılaşılan sorunlar nelerdir? Bu sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?' soruları yöneltilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan sekiz öğrenci; Almanya'da lise, ortaokul ya da ilkokul seviyesinde Türkçe dersleri aldığını ifade etmiştir. Beş öğrenci ise, Türkistik bölümüne başlayana kadar hiç Türkçe dersi almadığını belirtmiştir.

'Almanya'daki Türkçe öğretiminde okuma/yazma/dinleme ve konuşma beceri alanlarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?' sorusuna yanıt veren sekiz öğrenci; 'okuma/yazma/dinleme/konuşma' beceri alanlarında yaşanan sıkıntılara ek olarak 'Türkçe dersinin her okulda olmaması/ders saatlerinin yetersiz olması', 'Türkçe derslerinde dil bilgisi eğitimin verilmemesi/ ders müfredatının sıkıştırılmış bir şekilde hazırlanması' ve 'İlk önce Almanca alfabenin öğretilmesi', sorunlarının da Almanya'daki Türkçe eğitiminin kalitesinin düşmesine neden olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenciler; 'Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar sorusuna' öneri olarak 'okuma/yazma/dinleme ve konuşma beceri alanlarına daha fazla ağırlık verilmesinin' yanı sıra 'Türkçe eğitimine ilkokulda başlanması ve daha fazla önem verilmesi', 'Dil bilgisi eğitimine daha fazla önem verilmesi' ve 'Öğrencilerin dil mantığının geliştirilmesi' önerilerini de dile getirmiştir.

Sorunlar ve öneriler

Sorun

K3: "Aldım. Şimdi, burada Türkçe derslerinde benim izlenimime göre, Almanca derslerini birebir Türkçe yapmaya çalışıyorlar. Ağırlık olarak diyelim, aldıkları metinler veya dilbilgileri falan direk Almancadan geçirilen şeyler. Türkçede mesela, Türkiye'de farklı ağırlıklar verilir. Burada, Almanya'da doğup büyüyen çocuklara dilbilgisi aktarılmamakta. Biz mesela... Türkçe dilbilgisi, gramer aktarılmadığı için buradaki öğrenciler zorluk çekiyorlar. Hani, metnin içeriğini onlar benden çok daha iyi anlayıp benden çok daha çabuk, pratik cevaplar verebiliyorlar ama benim gördüğüm, gramer olarak, dilbilgisi olarak yetersiz, eksik kalıyorlar veya kullandıkları sözcükler de hep aynı oluyor. Zengin değil bu konuda."

Öneri

K3: "Öneri olarak aslında tabii ki de yani, bunlar ilköğretimde, ilkokulda çözülecek sorunlar da değil. Bence, direk, madem ilkokuldan diyelim ki, üçüncü/dördüncü sınıftan yazmayı öğrendikten sonra bence Türkçe dersi de paralel olarak verilse, bence bu tür sorunlar kaldırılır. Çünkü aradaki eksikler

önceden giderilmesi gereken eksikler yani. Bir yedinci sınıfa gelen bir öğrenciye Türkçe gramerde dilbilgisinde ders vermek de ne kadar mantıklı? Hani, ne kadar çok başarabilirler, bilmiyorum. Daha verimli olabilmeleri için bence ilköğretimden, üçüncü-dördüncü sınıftan bence başlanması gerekiyor. Yani, evde anne-baba da bu tür bilgileri aktaramayacağına göre, bence..."

Sorun

K11: "Şöyle bir şey var: Ben mesela, Nordrhein Westfalen'de yaşıyorum. Nordrhein Westfalen'de herhâlde bir tek iki veya üç okul var Türkçe dersi sunulan. Hani, büyük okullarda... Ben, mesela, on iki sene boyunca Türkçe dersi gördüm ama benimle birlikte üniversiteye gidip Türkçe öğretmenliği okuyan arkadaşlarım var. Bir tek üniversitede yani, burada Türkçe öğreniyorlar ve bence sorunlar Almanya'da. Daha fazla Türkçe öğretimi sunmaları gerekiyor ki, Türkçelerimizi, Türkçe dilimizi geliştirebilmemiz için. (Benim okulumda) Yazmada sorun yoktu ama bence mesela, konuşmada daha fazla sözlü sorular veya daha fazla sözlü sınavlar yapılması gerekiyor. Çünkü evde öğrenilmiş Türkçe ile okulda öğrenmek, hani, gerçekten çok büyük fark var."

Öneri

K11: "O yüzden, Türkçemizi düzeltmek için okullarda daha fazla sözlü sınavlar veya sözlü dersler mevcut olması gerekiyor."

Almanya'daki Türklere Almanca Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara ve Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşler

Almanya'daki Türklere Almanca öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik görüşler kategorisi doğrultusunda öğrencilere, 'Almanya'daki Türklere Almanca öğretiminde okuma/yazma/dinleme/konuşma beceri alanlarında karşılaşılan sorunlar nelerdir? Bu sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?' soruları yöneltilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin on ikisi; Almanya'daki Türklere Almanca öğretiminde aksayan yönlerin bulunduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler; 'okuma/yazma/dinleme/konuşma' beceri alanlarında aksayan durumlara ek olarak 'Düşünme becerilerinde eksiklik olması', 'Almanca öğrenirken dil bilgisi sorunlarının yaşanması', 'Almanca'nın ezberlenerek öğrenilmesi' sorunlarının yaşanmasının da Almanya'daki Türklerin Almanca öğrenmesini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Öğrenciler; 'Almanya'daki Türklere Almanca öğretiminde karşılaşılan sorunlar sorusuna' öneri olarak 'okuma/yazma/dinleme ve konuşma beceri alanlarına daha fazla ağırlık verilmesinin' yanı sıra 'iki dilin de eş zamanlı olarak öğretilmesi', 'Türkçe eğitime daha fazla önem verilmesi ve ilkokuldan

İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi Örneği)

itibaren başlanması', 'Almanca'nın mantığının kavranarak ve uygulamalar yapılarak öğrenilmesi', önerilerinde de bulunmuşlardır.

Sorunlar ve öneriler

Sorun

K10: "Biz, Almancayı ezberleyerek öğrenmeye çalışıyoruz. Onun yerine pratikte uygulayarak ve mantığını kavrayarak öğresek, bu kadar sıkıntı yaşamayız, diye düşünüyorum. Mesela, çocuklar madchen'in artikelinin niye 'das' olduğunu kavramıyorlar? Çünkü bize okulda öğretilirken erkek olanların hepsine 'der', kız olanların hepsine 'die', nötr olanların hepsine 'das' denir, deniliyor. Ama fakat kızın artikeli Almancada 'das'tır. O da sonundaki ken'den (chen) kaynaklanır. Mesela, bu mantık bilinmediği için bunu bilmeyen bir insan 'die madchen' diyor. Bu tür, sıkıntılar yaşıyoruz.

Öneri

K10: "(Dil) Mantığını (geliştirmeliyiz) kavramıyoruz. Ezberlemeye çalışıyoruz. İçimizden geldiği gibi konuşmaya çalıştığımız için bu tür sıkıntılar yaşıyoruz."

Bir öğrenci ise, Almanya'daki Türklerin Almanca öğrenimi sırasında herhangi bir problem yaşanmadığını dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

1. Öğrencilerin on ikisi, Almanya doğumlu olup Türkçe ve Almancayı eş zamanlı olarak edinmiştir. Bu öğrencilerin dokuzu, anaokuluna kadar genellikle Türkçe ile temas hâlinde olmuş ve anaokuluna başlamakla beraber Almanca ile daha yoğun bir şekilde karşılaşmıştır. İki öğrenci, aile ortamında Türkçe ve Almanca ile yoğun bir şekilde temas hâlinde olduklarını ifade ederken, bir öğrenci ise, ilkokula kadar genellikle Türkçe ile etkileşim hâlinde olduğunu ve ilkokula başlamakla birlikte Almanca ile daha yoğun bir şekilde karşılaştığını belirtmiştir. Çalışma grubunun çoğunluğunun Türkçe ve Almancayı eş zamanlı olarak öğrenmiş olması, onların üçüncü nesil olarak adlandırılan kuşak olduğunu destekler niteliktedir.

Bir öğrenci ise, Türkiye doğumlu olduğunu ve Almanya'ya geldikten sonra Almanca öğrendiğini dile getirmiştir.

Kovacs ve Mehler (2009), iki dilli ve tek dilli çocukların dil yapılarını edinmelerini inceledikleri araştırmalarında sözcük öncesi dönemdeki on iki aylık iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre daha kolay ve esnek bir biçimde dil edindikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bağlam doğrultusunda öğrencilerin ikinci dili edinme koşulları, iki yaşına kadar nerede büyüdükleri ölçüt alınarak kategorize edilmiştir.

2. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin altısı; 'Almanca kelime dağarcıklarının Türkçeye göre daha geniş olması' ve 'Türk arkadaşlarla karma dil konuşulması', düşüncelerinden dolayı genellikle Türkçe kullanımlarında kod değiştirimi yaparak Almancaya geçiş yaptıklarını, ifade etmiştir. Beş öğrenci; 'iki dilde de sözcük dağarcıklarının yetersiz olması' ve 'Türk arkadaşlarla karma dil konuşulması' düşüncelerinden dolayı her iki dilin kullanımında da kod değiştirimi yaptıklarını, belirtmiştir. Bir öğrenci; 'Türkçede kendini daha rahat ifade edebilme' düşüncesinden dolayı genellikle Almanca kullanımlarında kod değiştirimi yaparak Türkçeye geçiş yaptığını dile getirirken; bir öğrenci ise her iki dilin kullanımında da kod değiştirimi yapmadığını ifade etmiştir.

Mackey (1968), dil karışmasını istem dışı ve bireysel bir olgu görünürken, ödünç almayı ise daha çok kolektif ve sistematik bir yapı olarak değerlendirmektedir. Clye (1967), dil karışması terimi yerine transfer terimini kullanmayı tercih etmektedir. Romaine (1989), transfer işleminin iki dil arasındaki benzerlik ve farklılıklara bağlı olarak olumlu ve olumsuz yönde olabileceğini ifade etmektedir. Araştırmacı, bu durum ile ilgili Fince'de edat ve tanımlıklarla ilgili bağımsız dil bilimsel kategorilerin bulunmadığını ve Fince öğrenen İngilizlerin edat ve tanımlık kullanımlarında önemli derecede birçok hata yapabileceğini belirtmektedir. Transfer işlemini Türkçe-Almanca dilleri arasında ele alırsak; ana dili Türkçe olan ve Almanca ile anaokulunda karşılaşan bir çocuk cinsiyet belirten öğelerin kullanımında sıkıntı yaşayabilmektedir. Çünkü Türkçede cinsiyet belirten öğeler bulunmamaktadır.

3. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin onu; üzülüklerinde, sevindiklerinde ya da öfkeli olduklarında verdikleri ani tepkilerin genellikle Türkçe olduğunu, dile getirmiştir. Üç öğrenci ise ani tepkilerin, dilinin bağlama göre değiştiğini ifade etmiştir.

Uzun (2011), bilişsel yapılanış açısından iki dilliliğin; bileşik iki dillilik, sıralı iki dillilik ve alt sıralı iki dillilik kavramlarından oluştuğunu belirtmektedir. Alt sıralı iki dillilikte, dillerden biri diğer dile göre daha kaliteli girdilerle beslenmiştir ve bu durumun doğal bir sonucu olarak diğerine göre daha zayıf olan dil, güçlü olanın hâkimiyeti altındadır. Bir anlam dizgesi altında iki ayrı anlamlar dünyası gelişmiştir fakat bir anlamlar dünyası diğerine göre daha baskındır. Ani tepki dili sorusuna verilen yanıtlar bilişsel yapılanış açısından ele alındığında ani tepki dillerinin Türkçe olduğunu ifade eden on öğrenci '*ani tepki dili*' başlığı altında alt sıralı iki dilli olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin onunun baskın dili Türkçedir. Üç öğrencinin ise, ani tepkilerin dilinin bağlama göre değişmesi, öğrencilerin bağlama göre ayrı anlam dünyaları oluşturmalarına işaret eder. Yani; bu öğrenci grubunu ani tepki dili bağlamında sıralı iki dilli olarak niteleyebiliriz.

4. Petitto ve Kovelman (2003), iki dilli çocukların erken dil öğrenimi dönemlerinde dil becerilerinde gecikme olup olmadığı ve dil karışması yaşayıp yaşamadıkları üzerine bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre iki dilli çocukların dil becerileri edinmede her iki

İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi Örneği)

dilde de bir problem ve dil gecikmesi yaşamadıkları fakat anlamsal yönden her iki dilde de birbirine benzeyen kelimeleri karıştırdıkları bulgularına varılmıştır.

S. Freud (1925/2009), dil sürçmesi hatalarının üç farklı şekilde ortaya çıkabildiğini ve bunların, anlam hatası; ses hatası ve anlam ve ses hataları olarak görülebildiğini ifade etmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere dil sürçmesi ile 'ses hatalarının' kastedildiği ifade edilmiştir.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğrencilerin beşi, Türkçe konuşurken; biri ise, Almanca konuşurken kelimeleri seslendirmede sıkıntı yaşayabildiklerini dile getirmiştir. Dört öğrenci, her iki dilin kullanımında da seslendirme sıkıntısı yaşadıklarını belirtirken üç öğrenci ise, her iki dilde de ses hataları yaşamadıklarını açıklamıştır.

5. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sekizi; 'Anaokulu/ilkokul/ortaokul ve lise hayatı boyunca derslerin Almanca olması ve sunumların Almanca yapılması' ve 'Türkçede kelime dağarcığının ve akademik terim bilgisinin eksik olması' düşüncelerinden dolayı bir sunum yapacakları zaman kendilerini Almancada daha rahat hissettiklerini, ifade etmiştir.

Üç öğrenci; 'Almancada kelime ve akademik terim bilgi eksikliği', 'Almanca hata yapabilme ve akademik terimleri yanlış seslendirme korkusu' ve 'Türkçe sunum sırasında kendini daha güvende hissetme' düşüncelerinden dolayı bir sunum yapacakları zaman kendilerini Türkçede daha rahat hissettiklerini, dile getirmiştir.

Bir öğrenci; 'Akademik terim bilgi eksikliği' düşüncesinden dolayı bir sunum yapacağı zaman kendisini rahat hissedeceği dilin konuya göre değişebileceğini belirtirken bir öğrenci, 'Her iki dilde de kelime bilgisine güvenmesinden' dolayı kendisini her iki dilde de rahat hissedebileceğini, belirtmiştir.

Grosjean (2001), toplumda hâkim olan (dominant language) dilin toplumun genel olarak büyük bir çoğunluğu tarafından öğrenilip kullanılırken azınlık dilinin (minority language) sadece o toplum içerisinde yer alan azınlıklar tarafından öğrenilip kullanıldığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda eğitim kurumlarında kullanılan dilin, toplumsal dil olan Almanca olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin Almanca sunumlara hazırlıklı olmaları dolayısıyla Almanca sunumları sırasında kendilerini daha rahat hissetmeleri kaçınılmaz bir durumdur. Fakat seçmeli ders olarak verilen Türkçe derslerinde öğrencilerin sözlü sunum becerilerinin geliştirilmesinin, onların sözlü olarak kendilerini Türkçede rahat hissetmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

6. Öğrencilerin dokuzu, rüyalarında genellikle Türkçe konuştuklarını ifade ederken; bir öğrenci, rüyalarında Almanca konuştuğunu dile getirmiştir. İki öğrenci, rüyalarında her iki dili de konuştuklarını; bir öğrenci ise, rüyalarında hangi dili konuştuğunu hatırlamadığı ifade etmiştir.

'Rüya dili' sorusuna verilen yanıtlar bilişsel yapılanış açısından ele alındığında rüya dillerinin Türkçe olduğunu ifade eden dokuz öğrenci ve Almanca olduğunu belirten bir öğrenci '*rüya dili*' başlığı altında alt sıralı iki dilli olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin dokuzunun baskın dili Türkçe; birinin ise, Almancadır. İki öğrencinin ise, rüya dillerinin bağlama göre değişmesi, bağlama göre ayrı anlamlar dünyaları oluşturmalarına işaret eder. Yani; çalışma grubunun bu kesitini rüya dili bağlamında sıralı iki dilli olarak niteleyebiliriz.

7. Çalışma grubunu oluşturan on öğrenci; 'İlkokul/ortaokul ve lise hayatı boyunca Almanca metinlerin okunması' ve 'Türkçe akademik terim bilgi eksikliği', düşüncelerinden dolayı akademik bir metin okurken Almancayı tercih ettiklerini, ifade etmiştir.

Bir öğrenci, "Türkçe sözcük dağarcığının daha geniş olması" düşüncesinden dolayı akademik bir metin okurken Türkçeyi kullanmayı tercih ettiğini, dile getirirken iki öğrenci ise 'Her iki dilde de akademik bilgiye güvenilmesi' düşüncelerinden dolayı akademik bir metin okurken her iki dili de tercih edebileceklerini, belirtmiştir.

Sonuçların bu yönde bir seyir izlemesi, kuşkusuz ki çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin eğitim hayatları boyunca Almanca metin okumaya alışkın ve hazırlıklı olmaları ile yakın ilişkilidir. Bu duruma ek olarak öğrencilerin Türkçe akademik sözcükler boyutunda kendilerini yetersiz hissetmelerinin, üniversite eğitimlerine kadar akademik olarak Türkçe bir metin ile karşılaşmamaları ile ilgili olduğu da düşünülmektedir. Oller ve Eilers (2002), iki dillilerin genel olarak her iki dilde de tek dillilere göre daha küçük bir kelime kontrol sistemi bulunduğunu ifade etmektedir. Sorace (2011), iki dilli çocukların kelimeleri geri hatırlama düzeyinde tek dilli çocuklara göre daha yavaş olduklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda iki dilli öğrencilerin, Türkçe sözcük dağarcıklarının geliştirilmesinde seçmeli ders niteliğindeki Türkçe derslerine yine büyük bir görev düşmektedir. Ayrıca ailelerin de bu konuda hassas davranarak çocuklarına küçük yaştan itibaren Türkçe metin okuma alışkanlığı kazandırması, konuyla ilgili olarak iki dilli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının gelişmesine katkı sağlayacaktır.

8. Öğrencilerin beşi; 'Türkçe akademik terim bilgi eksikliği', düşüncelerinden dolayı Türkçe akademik metinleri okurken daha sık sözlük kullandıklarını, belirtmiştir.

Üç öğrenci; 'Almanca akademik terim bilgisi eksikliği' düşüncelerinden dolayı Almanca akademik metinleri okurken daha sık sözlük kullandıklarını, ifade ederken bir öğrenci, 'iki dilde de akademik terim bilgisi eksikliği' düşüncesinden dolayı her iki dildeki akademik metinleri okurken de sözlük kullandıklarını, dile getirmiştir.

Dört öğrenci ise, 'Bilinmeyen sözcüklerin anlamını bağlamdan çıkarma' düşüncesinden dolayı her iki dildeki akademik metinleri okurken de genelde sözlük kullanmadıklarını, açıklamıştır.

İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi Örneği)

Türkçe eğitimine, ilkokula başlarken Almanca eğitimi ile eş güdümlü olarak başlanılmaması, Türk soylu öğrencilerin okuma/yazma öğrenilmeye başlanması ile kazanılan sözlük kullanımı alışkanlığını kazanamamasına neden olduğu düşünülmektedir. Sözlük kullanımı alışkanlığının, öğrencilerin sözcük dağarcığının zenginleşmesine sağladığı katkılar göz önüne alındığında, öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe sözlük kullanma alışkanlığının olmaması, yurt dışında yaşayan Türk soylu öğrencilerin sözcük ve kavram gelişimi açısından olumsuz bir durum oluşturmaktadır.

9. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin dokuzu; 'Türkçede kelime ve akademik terim bilgisi eksikliği', düşüncesinden dolayı Türkçe akademik metinleri okurken daha fazla süre harcadıklarını, belirtirken bir öğrenci ise 'Almancada kelime ve akademik terim bilgisi eksikliği', düşüncesinden dolayı Almanca akademik metinleri okurken daha fazla süre harcadığını ifade etmiştir.

Bir öğrenci, Türkçe ve Almanca dillerinde akademik metin okuma sürelerinin metnin konusuna göre değişebileceğini, belirtirken, iki öğrenci ise, pek fazla Türkçe akademik metin okumadıkları için bu soruya cevap vermekte zorlandıklarını, dile getirmiştir.

10. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yedisi 'Almanca'nın daha hızlı ve akıcı okunması', 'Almanca'nın daha kolay anlaşılması' ve 'Almanca çevirilerin daha anlamlı olması' düşüncelerinden dolayı alt yazılı bir film/video izlerken seçme şansları varsa, Almancayı tercih ettiklerini ifade ederken, altı öğrenci ise; 'Günlük hayatta daha çok Türkçe kullanımının tercih edilmesi', 'Türkçenin daha hızlı ve rahat takip edilmesi', düşüncelerinden dolayı alt yazılı bir film/video izlerken seçme şansları varsa, Türkçeyi tercih ettiklerini, belirtmiştir.

11. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı; 'Almanca dublajların daha rahat anlaşılması, daha akıcı olması', 'Seslendirme açısından Almaların daha profesyonel bulunması', 'Ses tonu güzelliğinin Almancada daha hoşça gidilmesi', 'Almanların ses-görüntü eşleştirmesini daha iyi yapması' ve 'Yabancı filmlere Almanca dublajın daha çok yakışması' düşüncelerinden dolayı orijinal dili Türkçe ya da Almanca olmayan bir film ya da videonun Almancadaki dublajlı hâlini izlemeyi tercih ettiklerini, ifade etmiştir.

12. Çalışma grubunu oluşturan on bir öğrenci; 'Türk programlarının ve siyasetinin daha çok ilgilendirmesi', 'Türk programlarını izleme alışkanlığı olması', 'Türkçenin daha melodik gelmesi', 'Türkiye ve Türk kültürüne olan aidiyet duygusu' düşüncelerinden dolayı haber/spor/siyaset/eğlence vb. konularla ilgili herhangi bir programı izlerken ya da dinlerken genellikle Türkçeyi tercih ettiklerini, ifade etmiştir.

Öğrencilerin ikisi ise; 'Almanya'da yaşanıldığı için Alman programlarının daha çok ilgilendirmesi' düşüncesinden dolayı haber/spor/siyaset/eğlence vb. konularla ilgili herhangi bir programı izlerken ya da dinlerken genellikle Almancayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Okur (2014), İngiltere'deki Türkçe konuşan toplulukların dil kullanımlarını incelediği çalışmada, ebeveyn ve çocukların hem İngiliz hem de Türk kanallarını izlediklerini belirttiğini fakat ağırlıklı olarak İngiliz kanallarını tercih ettiklerini dile getirdiklerini ifade etmektedir. Araştırmacı aynı zamanda, ebeveynlerin ve Türk öğretmenlerin Türk televizyon yayınlarının İngiltere'deki Türk kültürünün gelişmesine katkı sağladığının altını çizdiğini belirtmektedir. Çağımızda, özellikle yurt dışında yaşayan Türk soylulara kültür aktarımında medyanın kullanılması kaçınılmaz ve olağandır. Bu doğrultuda, yurt dışında yaşayan vatandaşlarımıza Türk kültürünün tanıtılmasına yönelik planlanan televizyon programların medyada daha çok yer almasının yurt dışında Türk kültürünün gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

13. Çalışma grubunu oluşturan on bir öğrenci; 'Almanca metin yazarken daha güvende hissedilmesi', 'İlkokul/ortaokul ve lise hayatı boyunca eğitim dilinin Almanca olması, metinlerin Almanca yazılması', 'Almancada akademik terimlere daha fazla hâkim olunması ve kelime bilgisinin daha geniş olması' ve 'Türkçe metin yazarken yazım hatalarının yapılması ve cümle kurmanın daha uzun zaman alacağına inanılması' düşüncelerinden dolayı akademik bir metin oluştururken genellikle Almancayı tercih ettiklerini, dile getirmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ikisi ise; 'Türkçe metin yazarken daha rahat hissedilmesi', 'Türkçe kelime bilgisinin daha geniş olması' düşüncelerinden dolayı akademik bir metin oluştururken genellikle Türkçeyi tercih ettiklerini, belirtmiştir.

Uluçam (2007), iki dilli öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunlarını araştırdığı çalışmada öğrencilerin, bir yandan Türkçenin yazı diline özgü görünümünü tam olarak tanımadıkları ve Türkçeyi daha çok sözlü dilin aracı olarak kullandıkları için sözlü dil görünümünü (kısmen de yerel dil kullanımının görünümünü) yazı diline taşıdıklarını ifade ederken; bir yandan da ağırlıklı olarak Almancanın dil ve yazı dizgesinin normlarından yola çıkarak, bu normları Türkçe için de geçerli kılarak Türkçeye aktardıklarının altını çizmektedir. Guagnano (2008), iki dillilerin ilk ya da diğer dillerinde kelime üretmek istedikleri zaman kullanmaya ihtiyaç duydukları dildeki sözlüksel öğelerin seçiminde problem yaşadığını belirtmektedir. Doğru sözcük seçimi, aynı beyinde iki tane dilsel yapı barındıran iki dilli kimselerde daha karmaşık bir süreç izlemektedir. İki dilli öğrencilerin Türkçe yazı diline özgü dilsel yapıları rahatlıkla kullanabilmeleri için konuşma diline eş güdümlü olarak yazı dillerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, seçmeli ders niteliğindeki Türkçe derslerinde, yazma eğitimi çalışmalarına ağırlık verilmesinin öğrencilerin akademik olarak yazma becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

14. Çalışma grubunu oluşturan on bir öğrenci; 'Türkçede kısaltmaların yaygın olması ve bunun sonucunda alışkanlık oluşması' ve 'Türkçede kısaltmaların daha anlaşılır olması', düşüncelerinden

İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi Örneği)

dolayı arkadaşlarıyla olan yazışmalarında (telefon/internet) genellikle Türkçe sözcüklerin kısaltmasını yaptıklarını, ifade etmiştir.

İki öğrenci ise arkadaşlarıyla olan yazışmalarında (telefon/internet) her iki dile ait olan sözcükleri de kısaltma yaparak yazmayı sevmediklerini, dile getirmiştir.

Türkçede her hecede mutlaka bir ünlü harfin olması ve Almancada iki ya da daha çok ünsüzün yan yana gelebiliyor olması Türkçeyi Almanca karşısında kısaltma dili bağlamında daha pratik bir konum hâline getirirse de özellikle Almancada kısaltma alışkanlığının olmaması, Almanların dile uyguladıkları disiplin dolayısı ile mi kısaltma yapmayı tercih etmedikleri, sorusunu akla getirmektedir.

15. Çalışma grubunu oluşturan altı öğrenci, 'iki dillilik kavramının kendileri için ne ifade ettiği' sorusuna, her iki dildeki dilsel becerileri ölçüt alarak; dört öğrenci, kültürel öğeleri ölçüt alarak; üç öğrenci ise dilsel beceri ve kültürel öğeleri ölçüt alarak yanıt vermiştir.

16. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı, iki dilliliği bir avantaj olarak görmektedir. Bu avantajlar; 'dilsel/iletişimsel beceriler, kültürel öğeler ve ekonomik değerler' açılarına göre çeşitlilik göstermektedir. Altı öğrenci ise iki dilliliğin aynı zamanda bir dezavantaj oluşturabileceğini de düşünmektedir. Bu dezavantajlar; 'dilsel beceriler ve kültürel öğeler' açılarına göre çeşitlilik göstermektedir.

17. Çalışma grubunu oluşturan on iki öğrenci, Türkçe-Almanca iki dilli olmayı çeşitli değişkenler açısından avantajlı olarak görmektedir. Bu değişkenleri; Almanya, Türkiye ve Avrupa geneli oluşturmaktadır. Yedi öğrenci Almanya, Avrupa ve dünya geneli açısından Türkçe-Almanca iki dilli olmayı dezavantaj olarak görmektedir. Bir öğrenci ise, Türkçe-Almanca iki dilli olmanın avantaj olup olmadığı konusunda fikrinin olmadığını ifade etmiştir.

18. Çalışma grubunu oluşturan on öğrenci; 'iletişimsel beceriler', 'kültürel öğeler' ve 'mesleki' açılardan dolayı Almanya'da Türkçe-Almanca iki dilli olmanın Almanya'daki diğer iki dillilere avantaj sağlayacağı, görüşündedir. Öğrencilerin üçü ise Almanya'da Türkçe bilmenin, Almanya'da yaşayan diğer iki dillilere göre bir avantaj sağlamayacağını, ifade etmiştir.

19. Çalışma grubunu oluşturan dört öğrenci, 'Farklı dillerde iki dilli olmayı seçebilseydiniz, hangi dili tercih ederdiniz?' sorusuna 'İngilizce-Türkçe'; ikişer öğrenci, 'İngilizce-Almanca', 'İngilizce-İspanyolca' ve 'Türkçe-Arapça'; birer öğrenci ise 'İngilizce-Japonca', 'Türkçe-Almanca' ve 'İspanyolca-Almanca' yanıtlarını vermiştir.

20. Çalışma grubunu oluşturan sekiz öğrenci; 'dilsel beceriler', 'düşünme becerileri', 'bilişsel yapılanış' ve 'duygusal' açılardan dolayı iki dili de kullanmaktan dolayı sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Beş öğrenci ise, iki dili de kullanmaktan dolayı herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

21. 'Almanya'daki Türkçe öğretiminde okuma/yazma/dinleme ve konuşma beceri alanlarında karşılan sorunlar nelerdir?' sorusuna yanıt veren sekiz öğrenci; 'okuma/yazma/dinleme/konuşma' beceri alanlarında yaşanan sıkıntılara ek olarak 'Türkçe dersinin her okulda olmaması/ders saatlerinin yetersiz olması', 'Türkçe derslerinde dil bilgisi eğitimin verilmemesi/ ders müfredatının sıkıştırılmış bir şekilde hazırlanması' ve 'İlk önce Almanca alfabenin öğretilmesi', sorunlarının da Almanya'daki Türkçe eğitiminin kalitesinin düşmesine neden olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenciler; 'Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar sorusuna' öneri olarak 'okuma/yazma/dinleme ve konuşma beceri alanlarına daha fazla ağırlık verilmesinin' yanı sıra 'Türkçe eğitimine ilkokulda başlanması ve daha fazla önem verilmesi', 'Dil bilgisi eğitimine daha fazla önem verilmesi' ve 'Öğrencilerin dil mantığının geliştirilmesi' önerilerini de dile getirmiştir.

22. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin on ikisi; Almanya'daki Türklere Almanca öğretiminde aksayan yönlerin bulunduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler; 'okuma/yazma/dinleme/konuşma' beceri alanlarında aksayan durumlara ek olarak 'Düşünme becerilerinde eksiklik olması', 'Almanca öğrenirken dil bilgisi sorunlarının yaşanması', 'Almancanın ezberlenerek öğrenilmesi' sorunlarının yaşanmasının da Almanya'daki Türklerin Almanca öğrenmesini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Öğrenciler; 'Almanya'daki Türklere Almanca öğretiminde karşılaşılan sorunlar sorusuna' öneri olarak 'okuma/yazma/dinleme ve konuşma beceri alanlarına daha fazla ağırlık verilmesinin' yanı sıra 'İki dilin de eş zamanlı olarak öğretilmesi', 'Türkçe eğitimine daha fazla önem verilmesi ve ilkokuldan itibaren başlanması', 'Almancanın mantığının kavranarak ve uygulamalar yapılarak öğrenilmesi', önerileri konusunda da fikirlerini dile getirmişlerdir.

Çevirme (2012), Türkçe ve Türk kültürü derslerinin Alman eğitim sistemi içinde müfredat dışı verilmesini, seçmeli ders olmasını, kimi zaman bu listeden çıkartılmasını, uygun olmayan saatlerde verilmesini ve müfredat dışı olduğu için Türk sivil toplum örgütlerinin ve öğretmenlerin özel çabalarıyla yürütülmesini dersin geleceği için tehlike olarak görmektedir. Almanya'da yetişen Türk soylarını ilkokul/ortaokul ve lise eğitimleri boyunca yaşadıkları eyaletlerin eğitim programlarına göre ya Türkçe eğitimi dersleri almamaktadır ya da alınan Türkçe eğitimi derslerinin saatleri yetersiz kalmaktadır. Bu sonuç doğrultusunda çift ayaklı teraziye benzeyen iki dilliliğin Türkçe kısmı eksik kalmakta öğrencilerin Türkçe okuma/yazma/konuşma ve dinleme beceri alanlarında aksamalar meydana gelmektedir. Duisburg/Essen Üniversitesi Türkistik bölümü bu aksaklıkların giderilmesi ve özellikle öğrencilerin akademik bir Türkçe öğrenebilmeleri için yoğun bir mesai harcamaktadır. Bu durum ilk dönem öğrencilerinin dilsel beceri ve iki dillilik kavramına yönelik görüşleri ile üst dönem öğrencilerinin dilsel beceri ve iki dillilik kavramına yönelik görüşleri karşılaştırıldığında

İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi Örneği)

gözlemlenmektedir. Dengeli ve sağlıklı iki dilli bireyler yetiştirebilmek için iki ya da çok dilliler için özel eğitim programları hazırlanabilir ve öğrencilerin dil mantıkları geliştirilebilir. Baker (2001), iki dilliliğin, ikinci dilin edinildiği yaş ölçüt alınarak eş zamanlı iki dillilik (simultaneous bilingualism) ve birbirini izleyen iki dillilik (sequential bilingualism) olmak üzere ikiye ayrıldığını ifade etmektedir. Bu bağlamdan hareket ederek, her iki dilin de eş zamanlı ve sistematik bir şekilde öğretilmesi, bir çözüm önerisi olarak düşünülebilir. Uluçam (2007), iki dilli bireylerin ana dilleri Türkçeye yönelik becerilerinin geliştirilmesi konusunda ihtiyaç duyulan noktaların tek dilli bireylerinkinden kısmen de olsa farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla iki dilli ortamlarda o kültürle yetişmiş öğretmenlerin yurt dışında sahada daha fazla yer alması iki dilli öğrencilere verilen Türkçe eğitimi derslerinin kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca ders kitabı ve müfredatının da iki dilli öğrencilerin gelişim özellikleri ölçüt alınarak hazırlanması derslerin daha verimli bir şekilde işlenmesini sağlayacaktır. Uzun (2011), bilişsel yapılış açısından iki dilliliğin; bileşik iki dillilik, sıralı iki dillilik ve alt sıralı iki dillilik kavramlarından; dilsel beceriler açısından ise, dengeli iki dillilik, baskın iki dillilik ve sınırlı iki dillilik kavramlarından oluştuğunu belirtmektedir. İki dilli öğrencilerin dil potansiyellerinin en yüksek seviyede kullanarak sıralı ve dengeli iki dilliler olabilmelerinde kuşkusuz ailelere de büyük görev düşmektedir. Aileler ana dili eğitiminin önemini farkına vararak iki dilliliğin çift ayaklı kaldıraç olduğunu unutmamalıdır. Çocuklarını kaliteli girdilerle besleyerek sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

Kaynaklar

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. (1st edition). New York: Henry Holt and Company, Inc.
- Clye, M.(1967). *Transference and triggering*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Çevirme, H. (2012). Türkçe ve Türk kültürü dersi üzerine bir araştırma: Bremen örneği. *Türkçenin eğitimi-öğretimi üzerine çalışmalar*. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan, Y. Koçmar (Editörler). (Birinci Baskı), s. 329-334. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Diebold, A. R. (1961). Incipient bilingualism. *Linguistic Society of America*, 37(1), 97-112. İntertten 3 Mart 2016'da <https://www.jstor.org/stable/pdf/411253.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ellis, R.(1997). *Second language acquisition*. (firstpublished). Oxford: Oxford University Press.
- Freud, S. (2009). *Yaşamım ve psikanaliz*. (Çev. Kamuran Şipal). Ankara: Say Yayınları. (Eserin orijinali 1925'te yayımlandı).
- Grosjean, F. (2001). *Life with two languages*. (11th Edition.) London: Harward University Press.
- Guagnano, D.(2008). *Bilingualism and cognitive development: a study on the acquisition of number skills*. Unpublished doctoral dissertation. Centro Interdipartimentale Mente/Cervello: Trento.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: Almanya örneği*. (3.Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hengirmen, M.(2009).*Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*.(3. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

- İmer, K. (1990). *Dil ve toplum*. (1. Baskı). İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Kandemir, O. (2010). *İktisadi gelişme sürecinde göç olgusu: Türkiye örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kaysılı, A. (2013). *Yurt dışına göç olgusu ve eğitim ilişkisi (Konya ili Kulu ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kovacs, A. M., Mehler, J. (2009). Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants. *Science*, 352(611), 611-612. Doi: 10.1126/Science.1173947
- Kuş, E. (2009). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mackey, W.F. (1968), The description of bilingualism. (Ed. J.A. Fishman), *Readings in the sociology of language*. The Hague: Mouton.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi (Qualitative data analysis: an expanded sourcebook)*. Çev. Edt. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Okur, A. (2014). Language use of Turkish speaking communities in the United Kingdom (A case study according to the views of families, teachers and students). *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (2), 292-306. Doi: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.004>
- Oller, D. K., Eilers, R. E. (eds.) (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Özdemir, M. Ç. (1988). *Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları açısından iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Petitto, L. A., Kovelman, I. (2003). The bilingual paradox: how signing-speaking bilingual children help us resolve bilingual issues and teach us about the brain's mechanism underlying all language acquisition. *Learning Languages*, 8(3), 5-18. İnternette 18 Mart 2016 tarihinde http://petitto.net/wp-content/uploads/2014/04/2003_PetittoKovelman_LearningLanguages.pdf adresinden alınmıştır.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. (first published). New York: Basil Blackwell Inc.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tokdemir, A. (1997). *Dil edinimi ve yabancı dil*. (1. Baskı). Ankara: Sam Yayınları.
- Sommer, B. and Sommer R. (1997). *A practical guide to behavioral research tools and techniques*. (4th press). New York: Oxford University Press, Inc.
- Uluçam, I. A. (2007). İki dilli öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunları. *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi*, 135, 28-43. Doi: 10.1501/Dilder_0000000068
- Uzun, L. (2011, Ekim). İki dilli ortamda ana dili öğretiminin dilbilimsel temelleri. Z. Korkmaz, E. Kunter, O. Dağhan (Ed.), *Göçmen Topluluklarının Eğitim ve (Ana)Dil Öğrenim Arayışları-Bakış Açılı, Uygulamaları ve Sonuçları- Sempozyumu Sempozyum Kitabı* (ss.68-83). Almanya: Duisburg/Essen Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/3, 1641-1651. İnternette 2 Şubat 2016'da http://www.turkishstudies.net/Makaleler/588784507_97Y%C4%B1lmazMehmetYa%C3%A7%C4%B1n-edb-1641-1651.pdf adresinden alınmıştır.



Ana Dili Öğretiminde Yapılandırmacı Hedefler Üzerine Bir Tasnif Çalışması

*Bilginer ONAN**

Öz

Ana dili öğretiminde yapılandırmacı hedeflerin gerekçeli olarak analiz edildiği bu çalışma, iki bölümden meydana gelmektedir. Çalışmanın giriş niteliğindeki birinci bölümünde ana dili öğretimi, yapılandırmacı eğitim sistemi ve hedef kavramları üzerinde durulduktan sonra 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen hedeflerin yapılandırmacı eğitim sistemi ile uyumluluğu ele alınmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde, ana dili öğretiminde ön plana çıkarılması gereken yapılandırmacı hedefler ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Bu bağlamda söz konusu hedefler; konuşma, okuma, yazma ve dinleme alanlarından oluşan temel dil becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerde ana dillerine yönelik bir dil farkındalığı oluşturulması, yaşam boyu devam edecek bir okuma alışkanlığının kazandırılması, alıcı ve üretici boyutlardaki söz varlığının derinlik, genişlik ve ağırlık boyutunda geliştirilmesi, öğrencilerin iletişim becerilerinin bireysel ve sosyal anlamda geliştirilmesi, medya okuryazarlığı konusunda belirli farkındalıkların kazandırılması, öğrencilere zihinsel esneklik kazandıracak bilişsel ortamların sunulması ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesi, semantik bilgi alt yapısının oluşturulması, onları yerel ve evrensel değerlerle tanıştıracak eserlerin tanıtılması şeklinde belirlenmiştir. 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki hedefler, yukarıda sıralanan yapılandırmacı görüşler çerçevesinde tasnif edilerek detaylandırılmıştır. Bu hedeflerin lisans eğitimi sürecinde bilinç düzeyinde kalıcı ve geri çağrılabilir bir şekilde kazandırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: ana dili öğretimi, hedef, yapılandırmacı eğitim sistemi

A Classification Study on Constructivist Objectives in Mother Tongue Education

Abstract

This study, which is comprised of two parts, analyses constructivist objectives in mother tongue education furnishing justifications. The first part, serving as the introduction of the study, focuses on mother tongue education, constructivist education system, and the concept of objective and discusses the compliance of the specified objectives in the 2015 Turkish Course Curriculum with the constructivist education system. The second part of the study examines the constructivist goals that should be highlighted in mother tongue education under separate headings. In this sense, these goals are as follows: to develop the basic language skills including speaking, reading, writing and listening; to raise linguistic awareness among students towards their native language; to enable them to gain a lifelong habit of reading; to improve the vocabulary in the dimensions of sender and producer in the dimensions of depth, width, and weight as well; to enhance the communication skills of students in individual and social sense; to enable them to gain specific awareness of media literacy; to provide a cognitive environment where students can have mental flexibility and to develop their mental skills; to form a semantic information infrastructure; to present them with the works that introduce local and universal values to them. This study classifies and elaborates the objectives in the 2015 Turkish Course Curriculum (1st-8th Grade) in

* Doç.Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD.

line with the constructivist aspects listed above. It is necessary to achieve these objectives in a permanent and recallable way at a conscious level during undergraduate education.

Keywords: mother tongue education, objective, constructivist education system

Giriş

20. yüzyıl başlarından itibaren bilim ve teknolojiye ortaya çıkan gelişmeler, eğitim ve dil eğitimi alanlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemeye başlamıştır. 1970’li yıllardan itibaren dünyada yaygınlaşmaya başlayan yapılandırmacı eğitim anlayışında, ana dili eğitimi ve hedef kavramları önemli bir yere sahiptir. “Yapılandırmacılık, belirli bir öğrenme bağlamında bireysel yaşantılar ve şemalar ile üst düzey düşünme becerilerini kullanarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmadır. Literatürde, yapılandırmacılığa oluşturmacılık, inşacılık, yeniden kurmacılık gibi adlar da verilmektedir. Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında bilgiyi tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kuralları kullanır ve algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar belirler” (Bıyıklı, Veznedaroğlu, Öztepe ve Onur, 2007: 12). Yapılandırmacı eğitim sisteminde ana dili eğitiminin önem kazanması, ana dilinin bilgi işleme sürecinde ve zihinsel becerileri geliştirmede işlevsel bir araç olmasından kaynaklanmaktadır. “Özellikle ana dili öğretiminin 1990’lı yıllarda birçok bilim dalı tarafından değerlendirildiği, bu değerlendirmeler sonucunda insan ve toplum için hayati bir önem taşıdığı görülmüştür” (Yalçın, 2006: 17). Bireysel ve toplumsal anlamda bu derece öneme haiz olan ana dili kavramı neyi ifade etmektedir? “Anadili terimi, her zaman çocuğun annesinin dili anlamında kullanılmamaktadır. Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. Dilbilim sözlüklerinde genellikle çocuklukta yetişilen çevrenin dili diye tanımlanmaktadır. Bir kişinin toplumla bütün ilişkisi, bu çevre diliyle sağlanır” (Göğüş, 1978: 1). Ana dili kavramı her ne kadar edimsel bir nitelik taşısa da belirli hedefler çerçevesinde sistematik bir öğretim süreci geçirmek zorundadır. Çalışmanın konusunu oluşturan bu hedefler, yapılandırmacı eğitim sisteminde geniş bir bakış açısıyla analiz edilmelidir.

Hedef; genel olarak, ulaşılmak istenen nihai sonuç, maksat, gaye anlamında kullanılmaktadır. Eğitim açısından hedef, sürece dâhil olan kişilerde bulunması istenen, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki özelliklerdir. Hedefler, davranış ve davranış değişikliği ile doğrudan ilgilidir. Belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi sonucunda davranış değişikliği meydana gelmektedir. Olumlu (istendik) yöndeki davranış değişikliği, hedefin gerçekleştiğinin bir göstergesidir. Öte yandan, hedeflerin kalıcı olması da önem taşımaktadır. Kalıcı ve geri çağrılabilir olabilmesi için de tasnif edilerek belirli başlıklar altında ayrıntılı bir şekilde detaylandırılması gerekmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının lisans

eğitimi sürecinde bu hedefleri içselleştirip bilinç düzeyine getirebilmeleri için ayrıntılı izahlara ihtiyaç vardır. Öğretmenin alandaki işlevini ve misyonunu görmesi açısından bu durum son derece önemlidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki hedefler 2005 (1-5. Sınıflar) ve 2006 (6-8. Sınıflar) programlarında ayrı ayrı yapılandırılmıştır. 2015 programında Türkçe dersi öğretim alanıyla ilgili hedefler incelendiğinde 1-8. sınıfların bir bütün olarak ele alındığı görülmektedir. 2015 ve 2017 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki hedefler (MEB, 2015 - 2017: 7-10)'de şöyle sıralanmaktadır:

1. *Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek.*
2. *Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak.*
3. *Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz – sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek.*
4. *Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak.*
5. *Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak.*
6. *Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak.*
7. *Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek.*
8. *Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek.*
9. *Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek.*
10. *Çoklu medya ortamlarından aktarılanları sorgulamalarını sağlamak.*
11. *Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak.*
12. *Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek.*
13. *Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalarını sağlamak.*
14. *Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması (MEB, 2017: 10).* 2015 Türkçe Programı'ndaki hedeflerden farklı olarak 2017 Türkçe Programı'na bu hedef (14) eklenmiştir. Diğer hedefler, 2015 ve 2017 Türkçe 1-8. Sınıflar Programı'nda aynıdır.

2015 ve 2017 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki bu hedefler incelendiğinde genel olarak yapılandırmacı yaklaşım ile uyumlu oldukları görülmektedir. Öğretmen adayları

tarafından kalıcı bir duruma getirilebilmeleri için çalışmanın bundan sonraki bölümünde yukarıda sıralanan hedefler belirli tematik başlıklar altında sınıflandırılarak ayrıntılı bir bakış açısıyla yapılandırmacı gerekçeler çerçevesinde ele alınacaktır.

Hedefleri ifade eden tematik başlıklar, aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır.

1. İletişimsel Hedefler
2. Değerlere Yönelik Hedefler
3. Bilişsel Becerilere Yönelik Hedefler
4. Bilgi Odaklı (Epistemolojik) Hedefler
5. Temel Dil Becerilerine Yönelik Hedefler
6. Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Hedefler
7. Dil Farkındalığı ve Dil Bilinci Oluşturmaya Yönelik Hedefler
8. Estetik ve Sanat Bilinci Oluşturmaya Yönelik Hedefler
9. Bireysel ve Sosyal Gelişimle İlgili Hedefler

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde, yukarıda tematik olarak sınıflandırılmış hedefler, ayrıntılı bir şekilde, yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde ana dili öğretimi açısından analiz edilecektir.

İletişimsel Hedefler

Ana dili eğitiminin temel hedeflerinden biri, öğrenciler için gerekli olan iletişim becerilerinin kazandırılmasıdır.

İletişim, “bir gönderici tarafından öte yandaki bir alıcı üzerinde belli bir etki yaratmak amacıyla adına gösterge denen anlam yüklü birimlerden yararlanarak karşı tarafa belli bir bildiri ulaştırılması eylemidir” (Başkan, 2003: 1). Diğer bir tanıma göre iletişim, “bir düşüncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol ve baş hareketleri, konuşma yoluyla ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim aracı ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimidir” (Kaya, 2010: 122).

İletişimsel hedefler derken kastedilen, öğrencinin dört temel dil becerisini kullanarak duygu ve düşüncelerini diğer insanlara aktarabilmesi ve karşıdan gönderilen duygu ve düşünceleri doğru bir şekilde anlayabilmesi; iletişim teknolojilerini kullanarak bilgi aktarabilmesi ve bu yolla aktarılan bilgileri doğru bir şekilde algılayabilmesi anlaşılmalıdır. Aynı şekilde, iletişimin temeli sayılan dil birimlerini, dil ötesi birimleri (vurgu, ezgi, ton) ve dil dışı göstergeleri anlayabilmesi ve anlatımı belirginleştirecek nitelikte kullanabilmesi gerekir. Burada, dilsel birimlerle dilin kullanımı, dil ötesi birimlerle prozodi (bürün) adı verilen birimlerin kullanımı, dil dışı göstergelerle de görseller ve beden dili kastedilmektedir.

İletişimsel hedefler alan itibarıyla çok geniştir ve sosyal yapılandırmacılığın kapsamında ele alınmalıdır. Vygotsky'nin savunduğu etkileşimsel öğrenmenin temelinde de iletişim becerileri vardır. Medya okuryazarlığı ile ilgili hususlar da bu alana dâhil edilmelidir. 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Türkçe Programı'nda iletişimsel hedeflerle ilgili şu ifadeler yer verilmiştir: "Öğrencilerin duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır bir biçimde ifade etmesini sağlamak" (MEB, 2015-2017). Burada iletişimsel hedefler, sözlü ve yazılı dil becerileri üzerinden açıklanmıştır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre öğrenmenin temelinde paylaşım vardır. Bu paylaşım, öğrenci – öğrenci, öğrenci – öğretmen, öğrenci – aile ve yakın çevre arasında gerçekleşmektedir. Paylaşımın gerçekleşebilmesi için öğrenme öğretme süreci iletişim merkezli olmak zorundadır. Bu açıdan bakıldığında, yapılandırmacı sistemin iletişim merkezli bir eğitim yaklaşımı olduğunu söylemek mümkündür.

Ana dili eğitiminde iletişimsel hedefler dendiğinde, iletişim teknolojisinin kullanımı da bu alana girmektedir. Yalçın (2006: 34)'e göre "bireyin başka insanlarla iletişim teknolojisini de kullanarak kolayca iletişim kurmasını sağlayacak kadar dil öğrenmesi gerekmektedir."

İletişimsel hedefler aynı zamanda öğrencinin kişisel ve sosyal gelişimi ile ilgili süreçleri de kapsamaktadır. Sosyal ortamlarda iletişim kurabilme becerisini kazanmış bir çocuk, kişisel yönden de kendini gerçekleştirmiş demektir. İletişim becerilerinin gelişmiş olması, öğrenme ortamında da önemli bir işleve sahiptir. Sınıf içerisindeki eğitim ortamı, aynı zamanda bir iletişim ve etkileşim ortamıdır. Öğrenme ve öğretme süreci, öğretmen ve öğrenci arasında kurulan iletişim vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Bu süreçte aktarılan mesajlar öğretmen, öğrenci, okul ve aile arasındaki iletişimin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. İletişim sürecinin şekli ve niteliği aynı zamanda öğrenme öğretme sürecinin de kalitesini belirlemektedir. Diyalogun son derece önemli olduğu Türkçe derslerinde bu durum daha da önemli hâle gelmektedir.

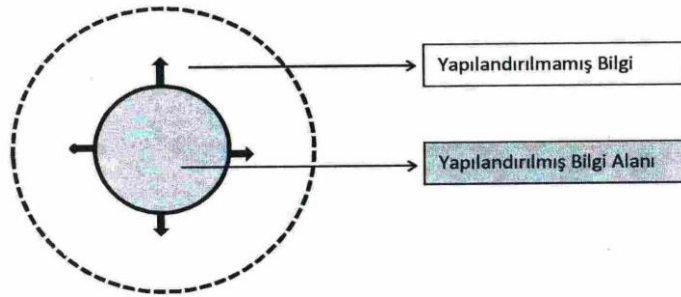
Bilişsel Becerilere Yönelik Hedefler

Ana dili eğitiminin önemli hedeflerinden biri de bilişsel nitelikli hedeflerdir. Çocuğun bilişsel gelişiminde sahip olduğu dil düzeyi, bilgi işleme ve bilgi üzerinde işlem yapabilme kapasitesini de belirlemektedir.

Türkçe dersleri vasıtasıyla öğrenci düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz, sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirir. Bunlara yapılandırmacı yaklaşımda zihinsel beceriler denmektedir. Zihinsel beceri kavramı, bilişsel gelişimle ilgilidir. "Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerindeki gelişime, bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim, bebeklikten yetişkinliğe

kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkili hâle gelmesi sürecidir. Piaget, Bruner ve Vygotsky, çocuğun çevresindeki dünyayı, değişik yaşlarda nasıl ve niçin böyle gördüğünü ve algıladığını belirlemeye çalışmışlardır” (Senemoğlu, 2013: 34). Bu durumda, ana dili eğitiminde bilişsel hedefler derken örgün eğitim sürecinde, dil eğitimi yoluyla öğrencilerin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan zihinsel faaliyetlerini geliştiren beceriler kastedilmektedir. Bunlara zihin becerileri de denmektedir.

Bilişsel hedefleri gerçekleştirmede ana dili eğitimi etkilidir. Bu etkinin temelinde ana dili derslerinin temel materyali olan metin vardır. Ders kitaplarında yer alan metinler her ne kadar yazar tarafından yazılıp bitirilmiş kurgusal bir yapı olsa da, bilişsel açıdan henüz işlenmemiş bir materyaldir. Anlama, sorgulama, karar verme, analiz etme, sentez yapma, sınıflandırma, eleştirme, yorumlama, sıralama gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde kullanılmalıdır. Bilişsel hedefleri gerçekleştirme açısından metin üzerindeki çalışmaları iki yönden değerlendirmek gerekir. Aşağıdaki şemada, öğrenme öğretme sürecinde metin işleme sürecinin nasıl ilerlemesi gerektiği görülmektedir.



Şekil 1. Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Bilgi Alanları

“Öğrenme öğretme sürecinde metinle ilgili çalışmalar, yapılandırılmış bilgi alanından yapılandırılmamış bilgi alanına doğru geliştirilmelidir” (Onan, 2016: 629). Metin işleme süreci açısından değerlendirildiğinde, bilişsel hedeflerin hem yapılandırılmış alanda hem de yapılandırılmamış alanda gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

Öte yandan, dilin kendisi de bilişsel gelişimin önemli bir parçasıdır. Bilişsel gelişimi desteklemektedir.

Değerlere Yönelik Hedefler

Ana dili eğitiminin temel hedeflerinden biri de milli ve evrensel değerlerle ilgili öğrencide kültürel bir bilinç oluşturmaktır. Milli ve evrensel değerleri kazandırmada süreç, milli değerlerden evrensel değerlere doğru olmalıdır. Öğrenci öncelikle kendi ülkesinin değerlerini ve kültürünü kazanmalı, daha sonra bu alt yapı üzerine evrensel değerleri inşa etmelidir.

Ana Dili Öğretiminde Yapılandırmacı Hedefler Üzerine Bir Tasnif Çalışması

Milli ve evrensel değerlerin kazandırılmasında Türk ve dünya edebiyatından seçilmiş önemli eserler büyük rol oynayacaktır. Bilindiği üzere bir edebî eser sadece olay örgüsünden ibaret değildir. Edebî eser beraberinde, ortaya çıktığı toplumun ortak bilincini, değerlerini ve kültürünü de taşımaktadır. Öğrenci, bu eserlerde karşılaştığı dolaylı yaşantılar yoluyla yaşadığı toplumun ve dünyanın kültürel değerlerini tanıma ve karşılaştırma fırsatı bulacaktır. Bu açıdan bakıldığında, Türkçe eğitimi alanının edebiyat alanıyla sarmallanmış bir niteliğe sahip olması gerektiğini söyleyebiliriz. Mevcut durumda, bu sarmal sistemin yeterince oluşturulmadığı görülmektedir. Öğrencilerin kültürel kimliklerini ulusal ve evrensel düzeyde geliştirmeleri açısından bu hedeflerin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bilgi Odaklı (Epistemolojik) Hedefler

Yapılandırmacı yaklaşımla bilgi kavramı arasında nasıl bir ilgi vardır? Öncelikle bu noktaya açıklık getirmek gerekir.

Yapılandırmacı yaklaşımın fikir mimarlarından biri olan Jean Piaget, bilgi kavramına odaklı bir sistem geliştirmiştir. Piaget'nin fikirlerinden hareketle geliştirilen radikal yapılandırmacılık tamamen bilgi kavramı üzerine kurgulanmıştır. "Radikal yapılandırmacılık, gerçek, hakikat, dil ve insanın anlaması hakkındaki sorulara pragmatik bir yaklaşım sağlayan bilme kuramıdır. Bilgi hakkında bir düşünme biçimi ve bilme etkinliğidir. Radikal yapılandırmacılık, bilgi nasıl tanımlanırsa tanımlansın düşünen organizma kendi yaşantısına dayalı olarak bildiği şeyleri yapılandırmaktan başka seçeneği yoktur sayılısıyla başlar" (Senemoğlu, 2013: 584).

Ana dili eğitimi dersleri sadece beceri değil, bilgi dersleri olarak da düşünülmelidir. Öğrencilerin epistemolojik donanımlarının geliştirilmesinde, ana dili derslerinin önemli bir payı vardır. Öğretmen, ders kitaplarındaki metinler, akranlar, çevresel uyarıcılar ve öğrencinin sahip olduğu ön bilgiler öğrenme ortamındaki başlıca bilgi kaynaklarıdır. Öğrenciler, ağırlıklı olarak bu bilgi kaynaklarından gelen bilgileri kullanırlar.

Yapılandırmacı yaklaşım, öznel bilgiyi destekleyen ve ön plana çıkaran bir eğitim yaklaşımıdır. Tek başına öznel bilgi, öğrenme ortamında bilgi bulanıklığı yaratabilir. Özellikle, öğrencilerin geleceklerini belirlemede çoktan seçmeli test türü sınavların geçerli olduğu eğitim sistemlerinde nesnel bilgi öznel bilgiden daha önemli bir konuma gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında, yapılandırmacı eğitim anlayışında bilgi odaklı hedefler içerisine nesnel bilgiyi de dâhil etmek gerekir.

Yapılandırmacı eğitim sisteminde dil öğretiminin bilgi odaklı en temel hedefi, öğrencilere bilgiyi işleme ve üretme becerilerini kazandırmaktır. Bu becerileri kazandırma sürecinde algoritmik (kapalı uçlu) ve algoritmik olmayan (açık uçlu) bilgilerle karşılaştırılmaları gerekir. Türkçe derslerinde öğrenciler ön bilgi, semantik bilgi, epizodik bilgi, dolaylı yaşantı bilgisi, ön varsayım ve sezdirim bilgisi

gibi bilgi türlerini kullanmayı öğrenmelidir. Bunun yanı sıra gündelik bilgi, sanat bilgisi, dini bilgi, bilimsel bilgi, teknik bilgi ve felsefi bilgidен oluşan epistemolojinin belirlediği bilgi türlerinden de yararlanılmalıdır. Metin işleme sürecinde, bu bilgi türleri üzerinden oluşturulacak farkındalık, öğrencilerin farklı alanlardaki bilgi donanımlarını tamamlamada etkili olacaktır. Bu açıdan bakıldığında metnin sahip olduğu potansiyel bilgi birikiminden yararlanılmalıdır diyebiliriz. Bir başka önemli husus, bilgiyi kendine dönüştürme konusudur. Bilgiyi kendine dönüştürme, ezber niteliğinden uzaklaştırmadır. Öğrencinin bu aşamada, bilgiyi detaylandırma tekniklerini de öğrenmesi gerekir.

2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda bilgi kavramı ile ilgili şu hedeflere yer verilmiştir:

1. *Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek.*
2. *Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini genişletmek.*(MEB, 2015-2017).

Bu iki hedefte; belirtilen bilgiyi araştırma, bilgiye erişme ve bilgiyi kullanma kavramları öne çıkmaktadır. Bu hedeflerde, bilgi konusunda geniş ve kapsamlı bir bakış açısı vardır; fakat yeterince ayrıntılara inildiği söylenemez. Bilgiye yönelik hedefleri bilgiyi işleme, bilgiye erişme ve bilgiyi araştırma açısından ele almak gerekir.

Temel Dil Becerilerine Yönelik Hedefler

Temel dil becerilerinin geliştirilmesi, ana dili eğitiminin en önemli hedeflerinden biridir. Bu bağlamda, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programları'nda temel dil becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili şu ifadelere yer verilmiştir:

1. *Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek.*
2. *Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak.*
3. *Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazandırmak.*
4. *Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır bir biçimde ifade etmelerini sağlamak* (MEB, 2015-2017).

2015 ve 2017 Türkçe Programları'nda temel dil becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili dört hedefe yer verilmiştir. Bu hedeflerden çıkan ortak sonuç; öğrencilerin duygu ve düşünceleri en doğru şekilde anlama ve aktarmalarını sağlayacak konuşma, yazma, okuma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılması noktasındadır.

Okuma, dinleme ve görsel okuma, anlama becerileri olarak ifade edilmektedir. Konuşma, yazma ve görsel sunu ise anlatma becerileri olarak adlandırılmaktadır.

Okuma;

Okuma, bir anlama becerisidir. Aynı zamanda yazılı dil becerisi grubuna girmektedir. “Alicının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. Dar anlamda okuma, yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözmek demektir. Geniş anlamda ise, yazınsal bir metni yorumlamak anlamına gelmektedir. Okuma, temel olarak belli bir metin dizgesini betimlemeyi amaçlar. Hangi yapıda, biçimde ya da durumda olursa olsun kendi bağlamı ve tutarlılığı içindeki bir metinde, kendisinden kaynaklanan yani metindeki sözcükler ya da tümcelerin bir arada bulunmasıyla oluşan anlamı keşfetmek ve ortaya koymak için göstergeler dizgesini gözlemlemek; dizgeleri birbiriyle ilişkilendirerek sözcük anlamının ötesinde bir anlam bulmak, yani anlamlandırmak demektir” (Günay, 2001: 9). Okumada asıl amaç alfabeler hâlinde kodlanarak iletilen mesajın, okuyan insanın beyinde anlamlandırılmasıdır; metin sadece bir araçtır (Kurudayıoğlu, 2011:16). Akyol (2005:1)’a göre okuma; ön bilgilerin kullanıldığı yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır.

Okuma eğitiminde hedef; yapılandırmacı bakış açısıyla izah edilirse, yazılı bir metnin şifresini çözme, yorumlayabilme, bir metnin iç unsurlarından hareketle anlamı tespit etme, genişletebilme ve bu süreçte ön bilgilerden yararlanma olmalıdır. Kısaca, metnin yüzey yapısından hareketle derin yapısını doğru bir şekilde çözümlene becerisidir. Bu tanımlamada dile getirilen ön bilgi kullanımı, anlam kurma, yorumlama doğrudan yapılandırmacı anlayışla ilgili kavramlardır.

Dinleme;

Dinleme, işitsel algıya dayalı bir dil becerisidir. Dilsel nitelikli fonemlerden hareketle anlama ulaşma sürecidir. “Dinleme, işitmekten ayrı, ruhsal bir olaydır. İşittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve sonuç çıkarmak için konuşmayı izlemektir” (Göğüş, 1978: 228). Dinleme, “dinleyen kişinin dışarıdan gelen ses kümeleri içerisinden dilsel nitelikli olanları ayırt etmesiyle başlayan daha sonra bu ses kümelerini zihinsel işlemlere tabi tutarak sözlü metin bağlamı çerçevesinde bilgiye dönüştürüp geri bildirim sürecini yine ilgili bağlam çerçevesinde başlatabilme becerisidir” (Onan, 2013: 129). Dinlemeyi doğru tanımlamak için işitme ile karşılaştırmak gerekir. İşitme, ses algısına dayalı uzun bir süreçtir. Dinleme ise bu süreçte aralıklı olarak gerçekleştirilen anlamı tespit etmeye yönelik zihinsel işlemler olarak tanımlanabilir. Yapılandırmacı yaklaşım, dinleme becerisine ses algısı yoluyla anlamı tespit etmeye yönelik zihinsel bir işlem olarak bakmaktadır. Dinleme sadece sesli dil göstergeleri ile anlamı çözme değil, aynı zamanda beden dili ve bürün olgularını da doğru bir şekilde çözümlene işlemidir.

Konuşma;

Konuşma, zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. “Bu sürece zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler; sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz – sentez yapma ve değerlendirmedir. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek aktarılmaktadır. Aktarma işi beden dili ile desteklenmektedir. Bilgilerin zihinde dikkatlice seçilerek zihinsel işlemlerden geçirilmesi hem aktarma sürecini hem de aktarma işleminde kullanılan ve kelimelerin iyi seçilmesini gerektirmektedir” (Güneş, 2007: 95). Konuşma, fiziksel ve zihinsel bir beceri olduğu için hedefleri kendi içinde iki alt gruba ayırmak gerekir.

Konuşmanın fiziksel süreçleri ile ilgili hedefleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Kelime telaffuzlarının standart Türkçeye göre yapılması. Bu bağlamda, kelimeyi oluşturan seslerin fonem değerlerini çıkarabilme ve eklemleme becerisini kazandırma.
2. Akıcı konuşma becerisinin kazandırılması. Dinleyicinin dikkatini dağıtmayacak şekilde, anlaşılır bir hızda konuşma. Akıcı konuşmanın geri planında bilgilerin uzun süreli bellekte düzenli bir şekilde depolanmış olması gerekmektedir.
3. Bürün olgularının kullanımı ile ilgili hususlar üzerinde de durmak gerekir. Sözcük ve söz dizimi düzeyinde vurgu, ezgi, ton, durak, kavşak gibi bürün olgularını doğru bir şekilde kullanma becerisini kazandırma.
4. Konuşmaya eşlik eden beden dili unsurlarının içerikteki duygu ve düşünceyi destekler nitelikte uyumlu bir şekilde kullanılması.

Konuşmanın zihinsel süreçleri ile ilgili hedefleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

Konuşmanın zihinsel süreci ile ilgili hedefler, düşünsel sürecin düzenlenmesiyle ilgilidir.

1. Bilginin uzun süreli bellekte tematik olarak düzenli bir şekilde sınıflandırılmış olması. Bu işlem, önemli ölçüde dinleme ve okuma becerilerinin zihinsel süreçlerini ilgilendirmektedir.
2. Uzun süreli bellekte düzenli bir şekilde sınıflandırılmış bilgi, konuşmanın fiziksel sürecine akıcılık olarak yansımaktır. Akıcı bir konuşmanın anlaşılabilirlik oranı, akıcı olmayan bir konuşmaya göre çok daha yüksektir. Uzun süreli bellekte düzensiz bir şekilde depolanmış bilgiler, konuşmanın fiziksel sürecinde dolgu ses ve dolgu kelimelerin ortaya çıkmasını sağlar. Akıcılığın bozulmasında, dolgu ses ve kelimelerin ortaya çıkmasında zihinsel süreçteki engeller vardır.

Ana Dili Öğretiminde Yapılandırmacı Hedefler Üzerine Bir Tasnif Çalışması

Konuşmanın zihinsel süreciyle fiziksel sürecinin ortak paydası prozodik kullanımlardır. Konuşmada fiziksel süreç, zihinsel süreci, zihinsel süreç de fiziksel süreci desteklemektedir.

Yazma;

Yazma sonradan öğrenilen bir dil becerisidir. Bu becerinin kazanılması için öncelikle çocukta psikomotor becerilerin gelişmiş olması gerekir. Yazma bir anlatma becerisidir. Zihindeki düşüncelerin alfabetik semboller aracılığıyla dilin gramer ve yazım kurallarına göre, tutarlılık ve bağdaşıklık başta olmak üzere diğer metinsellik ölçütleri çerçevesinde aktarılmasıdır.

Dilbilimsel bir izahla yazma, derin yapı ve yüzey yapı süreçlerinden meydana gelmektedir. Derin yapıda düşüncenin oluşturulması ve düzenlenmesiyle başlar; yüzey yapıda yazım ve dil bilgisi kurallarının uygulanmasıyla sona erer.

Diğer temel dil becerilerinde olduğu gibi yazma da fiziksel ve zihinsel süreçlerden meydana gelmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi, yazmanın fiziksel boyutu, çocukta belirli bir psikomotor düzeyi gerektirir. Aynı zamanda, ses ve sembolü örtüştürme becerisinin refleksif düzeyde kullanılmasını gerektirmektedir. Zihindeki sesleri sembollere dönüştürme becerisi yazmada son derece önemlidir. Türkçe gibi ses harf eşgüdümü olan dillerde bu beceriyi kazanmak daha kolaydır. Yazmanın zihinsel süreci, sözdizimsel ve metinsel düzeyde gerçekleşmektedir. Sözdizimsel düzeyde gramer kurallarının yanı sıra cümle bağlamına uygun doğru anlam değerine sahip kelimelerin seçimi önem taşımaktadır. Konuşma becerisindeki prozodi, yazıda noktalama işaretleri ile ortaya çıkmaktadır. Yine, konuşma becerisinde olduğu gibi uzun süreli bellekteki bilgi ve düşüncelerin doğru düzenlenmiş olmasını gerektirmektedir. Yazmanın zihinsel süreciyle ilgili olarak tutarlılık yani cümleler arasındaki anlamsal uyum, metinsellik açısından son derece önemlidir. Yazmadaki temel hedef; öğrencinin zihnindeki duygu ve düşünceleri yazım kurallarına uygun olarak belirli teknikleri kullanarak etkili, estetik ve ikna edici şekilde, belirli türlerde kâğıda aktarabilme becerisini kazandırmaktır.

Görsel Okuma ve Görsel Sunu;

Eğitim alanında *görsel* kavramı 1980'li yıllarda gündeme gelmiştir. Zaman içerisinde kullanım alanı oldukça genişlemiştir. Pedagojik anlamda görseller şu alt gruplara ayrılmaktadır.

1. *Resimler*
 - a. Fotoğraflar
 - b. Çizimler
2. *Grafik Düzenleyiciler (Tablo, şema ve diyagram)*
3. *Karikatürler*
 - a. Yazılı Karikatürler

b. Yazısız Karikatürler

c. Kavram Karikatürleri

Görüldüğü gibi, görsel okuma ve görsel sunu dendiği zaman sadece resimler değil, grafik düzenleyiciler ve karikatürler de göz önünde bulundurulmalıdır. Görsel okuma; görsel göstergeler yardımıyla bir anlam kurma sürecidir. Ana dili öğretiminde görseller üzerinde tek başına çalışma yapılabildiği gibi, metin görsel eşgüdümünden hareketle çalışmalar da yapılabilir. Görsel okumada amaç, görsellerde iletilmek istenen düz ve yan anlamları ve anlam ayrıntılarını çözümleyebilme becerisini kazandırmaktır.

Görsel sunu, görsel okumayla aşağı yukarı aynı mantığa sahiptir. Duygu ve düşünceleri görsel göstergeler yardımıyla yapılandırma ve sistematik bir şekilde aktarma becerisini kazandırmaya yöneliktir. Görsel sunudaki asıl nokta, duygu ve düşüncüyü destekleyen görselleri seçme, oluşturma ve amaca uygun olarak yeri geldiğinde anlam değerlerine uygun olarak kullanabilmedir.

2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda, görsel okuma becerileriyle ilgili "Çoklu medya ortamlarından aktarılanları sorgulamak" (MEB, 2015) şeklinde dolaylı olarak bir hedefe yer verilmiştir. Aynı programda, görsel sunuyla ilgili herhangi bir hedefe yer verilmediği görülmektedir.

Sonuç olarak, görsel göstergeler ana dili eğitiminin önemli bir parçasıdır. Özellikle düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir işlevi olduğu düşünülmektedir.

Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Hedefler

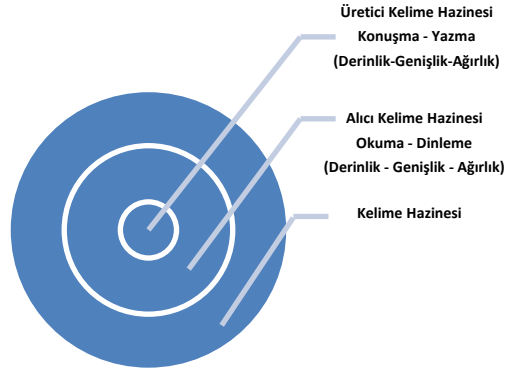
Ana dili eğitiminde, üzerinde önemle durulması gereken hedeflerden biri de kelime hazinesinin geliştirilmesidir. Kelime hazinesi (söz varlığı), "bir dilin bütün kelimeleri, bir kişinin ya da topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamıdır" (Korkmaz, 1992: 10). Ana dili eğitiminde temel dil becerileri ile bağlantılı olarak iki tür kelime hazinesinden söz edilebilir.

1. Üretici Kelime Hazinesi (Konuşma – Yazma)
2. Alıcı Kelime Hazinesi (Okuma – Dinleme)

Üretici kelime hazinesi "konuşurken ve yazarken kullanılan kelime hazinesidir" (Göğüş, 1978: 360). Üretici kelime hazinesinin işlev ve kullanım alanı alıcı kelime hazinesi ile kıyaslandığında daha sınırlıdır. Alıcı kelime hazinesi, genel kelime hazinesinin en geniş bölümünü oluşturmaktadır. "Alıcı kelime hazinesi, bilgiyi algılama ve işlemeye yönelik dil becerileri olan okuma ve dinleme sürecinde devreye girmektedir" (Onan, 2013: 9). Alıcı ve üretici kelime hazineleri arasında önemli ayrımlar vardır. "Duyduğumuzda ya da okuduğumuzda anlamını kavrayabildiğimiz birçok kelimeyi, konuşurken ya da yazarken kullanamayız. Tanık olduğumuz ya da yaşadığımız, gerçekte birbirinden bağımsız birçok olayı ve durumu aktarıırken kullandığımız kelimelerin ortak olması, kişisel tercihin bir

Ana Dili Öğretiminde Yapılandırmacı Hedefler Üzerine Bir Tasnif Çalışması

sonucudur. Bu noktada kişisel tercihimizi belirleyen husus, kelimelerin bellekte hangi önceliklerle depolandığı olabilir” (Karadağ, 2005: 21).



Şekil 2. Kelime Hazinesinin Türleri ve Boyutları

Ana dili eğitimi dersinin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin alıcı ve üretici kelime hazinelerini derinlik, genişlik ve ağırlık boyutlarında geliştirmektir. “Derinlik, sözcüklerin çeşitli anlamlarını bilmek demektir” (Göğüş, 1978: 360). Bilindiği gibi sözcükler bir dilde sadece gerçek anlamlarıyla bulunmazlar. Diller, kavramlar karşısında yeni kelimeler türetmek yerine mevcut kelimelerden yararlanmaktadır. Bu sebeple her dilde, belirli bir dönemde bir anlamla ortaya çıkan bir sözcük zaman içerisinde, içinde bulunduğu toplumun uzlaşımına bağlı olarak farklı anlam değerleri kazanmaktadır. Zaman içerisinde ortaya çıkan bu anlam değerleri okuma, dinleme, konuşma ve yazma sürecinde bağlama göre belirlenmektedir” (Onan, 2013; 74). Bağlama göre belirlenen bu anlam değerleri, kelime hazinesinin derinlik boyutunu oluşturmaktadır.

“Genişlik, çeşitli konularda sözcük bilmek anlamına gelmektedir” (Göğüş, 1978: 360). Genişlik kavramı, kelime hazinesinin nicelik boyutunu ilgilendirmektedir. “Öğrencilerin farklı konularda yazılmış olan metinleri anlayabilmeleri ve yine aynı konularda sözlü ve yazılı olarak düşünce üretebilmeleri için kelime hazinelerinin genişlik boyutunda geliştirilmiş olması gerekmektedir” (Onan, 2013: 116). Alıcı ve üretici kelime hazinelerinin bir diğer boyutunu ağırlık oluşturmaktadır. “Ağırlık, bir konuda çok sözcük bilmek demektir” (Göğüş, 1978: 360). Ağırlık kavramı, öğrencilerin belirli bir konuda kazandıkları kelime ve terimlerle ilgilidir.

Görüldüğü gibi, kelime hazinesinin alıcı ve üretici alanda nicelik (miktar) ve nitelik (derinlik, genişlik, ağırlık) boyutlarında gelişmiş olması, öğrencinin kelime kalitesini belirlemektedir. Anlama ve anlatmaya yönelik temel dil becerilerinin ve analiz, sentez, sorgulama, karşılaştırma, eleştirme, karar verme şeklinde ifade edilen zihin becerilerinin gelişimi açısından son derece önemlidir. Töz hâlindeki anlama ve düşünceye biçim kazandıran öğrencinin sahip olduğu kelime birikimi ve bu birikimin kalitesidir.

Dil Farkındalığı ve Bilinci Oluşturmaya Dönük Hedefler

Ana dili eğitiminin önemli hedeflerinden biri de öğrencilerin dil farkındalığı ve dil bilincini geliştirmek olmalıdır. “Dil farkındalığı, bireyin kendi sözlü ve yazılı dil kullanımını da denetleyebileceği biçimde sözcük seçiminden biçimbirimsel, sözdizimsel ve anlamsal yapı doğruluğuna, yazım ve noktalama kurallarından düşünce düzenleme, aktarma becerisine kadar ana dilin doğru ve etkin kullanımına yönelik olarak geliştirdiği bilinçli bir dil kullanımı duyarlılığı olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, bireyin kendi dilinin özelliklerine ve kullanımına karşı geliştirdiği bilinçli bir duyarlılık anlamında kullanılmıştır. Daha açık bir ifadeyle, dil ve üst dil adına, eğitim süreci içinde verilen ve birey tarafından bilinçli olarak öğrenilen açıklayıcı bilgi birimleri, zaman içinde yinelenen uygulamalar ve zihin kontrolü ile otomatik bir şekle dönüşüp örtük bilgi biçimine dönüştürülerek dilbilimsel farkındalığın parçası hâline getirilebilir” (Büyükkantarcıoğlu, 2006: 104-106). Dil farkındalığı, öğrencinin kendi diline karşı geliştirmesi gereken bilişsel ve duygusal bir duyarlılıktır. Dil farkındalığında ve dil bilincinde ulaşılması gereken hedef; dile ait bilginin örtük (refleksif) hâle getirilerek her temel beceri düzeyinde her zaman doğru kullanmaktır. Dile ait bilgilerin semantik (akademik) bilgi düzeyinde kalması, farkındalık için yeterli değildir. Farkındalığın oluşması için bu bilginin prosedürel (sürekli ve örtük) hâle getirilmesi şarttır. Aşağıdaki tabloda dil farkındalığı ve bilincinin oluşum aşamaları verilmiştir.

<p>Başlangıç Aşaması <i>Dil Ediniminin Başlangıcı - Anne Karnından İtibaren</i></p>
<p>Örtük Bilgi Aşaması <i>Okul Öncesi Dönem</i></p>
<p>Açık Bilgi Aşaması <i>Okul Dönemi – Semantik (Akademik) Bilgi Kazanımı</i></p>
<p>Örtük Bilgi Aşaması <i>Okul Dönemi – Semantik Bilgiden Prosedürel (Örtük ve Sürekli) Bilgiye Geçiş</i></p>
<p>İşlevsel Dil Kullanımı Aşaması <i>Ana Dili Farkındalığı ve Dil Bilincinin Oluşması – Dilde Doğru Kullanımlarının Bir Alışkanlık Hâline Geldiği Aşama</i></p>

Şekil 3. Dil Farkındalığı ve Dil Bilincinin Oluşum Aşamaları

Dile karşı geliştirilen farkındalık, bir üst aşama olan dil bilinci için de zemin oluşturacaktır. Dil farkındalığı ve bilinci gelişen öğrenci, dildeki doğru kullanımları alışkanlık hâline getirmiş demektir.

Estetik ve Sanat Bilinci Kazandırmaya Yönelik Hedefler

Estetik ve sanat bilinci kazandırmaya yönelik olarak 2015 ve 2017 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Programları'nda, sanat ve estetik kavramlarıyla ilgili iki hedefe yer verilmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin; milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak, milli duygu ve düşüncelerini güçlendirmek.
2. Öğrencilerin; Türk ve dünya kültürüne ve sanatına ait eserler aracılığıyla milli ve evrensel değerleri tanımalarını sağlamak (MEB, 2015-2017).

Bu iki temel hedefin ana düşüncesi, öğrencilerin estetik ve sanat eserleri vasıtasıyla milli ve evrensel kültür değerlerini tanımalarına fırsat sağlamaktır. Bu iki hedefte estetik ve sanat kavramları, yerel ve evrensel kültür değerlerini kazandırma yönünden ele alınmıştır. Oysa ana dili derslerinde metinler aracılığıyla kazandırılacak sanat ve estetik bilinci, öğrencinin akademik başarısını da olumlu yönde etkileyecektir. "Bugün dünyada eğitim politikalarını belirleyenler ve eğitimciler, genellikle sanatın eğitimdeki rolünü destekleyecek veriler aramaktadırlar. Yapılan bir araştırmada, sanat odaklı eğitim veren okullardaki öğrencilerin aynı bölgedeki diğer okulların öğrencilerine göre 5-6 akademik alanda, ortalama 20 puan daha yüksek akademik başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu okullar zaman içinde, çevredeki herkesin büyük bir istekle tercih ettiği eğitim kurumları hâline gelmiştir" (Artut, 2013: 122). Sanat eğitimine ağırlık vererek oluşan bilinç, öğrencilerin akademik başarılarını niçin bu kadar yükseltmektedir? Bunun cevabını, sanat eğitiminin işlevlerinde aramak gerekir. Sanat eğitimi yoluyla oluşturulan sanat ve estetik bilinç (Artut, 2013: 123)'e göre bireyin / bireyde;

1. Yaratıcılığını geliştirmektedir.
2. Araştırmacı, inceleyici ve sorgulayıcı bir bilişsel yapı oluşturmaktadır.
3. Entelektüel kültürel bakış açısını geliştirmektedir.
4. Kendine olan güven duygusunu kazandırmakta, kendini tanımlamasını olanaklı kılmaktadır.
5. Eleştirel bakış açısı, eleştirel düşünce ve sezgi gücünün gelişimini sağlamaktadır.
6. Görme becerisi ve olasılıkları tahmin edebilme gücünü kazandırmaktadır.
7. Sağlıklı etkileşim ve iletişim kurmasına olanak sağlamaktadır.
8. Taklit ve kopyacılıktan uzak, özgün ve yaratıcı bir anlayış geliştirmektedir.
9. Manevi, duyuşsal, bilişsel algı gücünün gelişimine katkı sağlamaktadır.
10. Sorunlarıyla başa çıkabilme, kendini ifade edebilme becerisini geliştirmektedir.
11. Sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Türkçe dersleri, ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla bu işlevlerin kazandırılmasına katkı sağlayabilecek bir potansiyele sahiptir. Dil kullanımı, bir yönüyle bilgi, bir yönüyle yaratıcılık ve beceri gerektiren bir eylemdir. Estetik ve sanat bilinci, dil kullanımının yaratıcı ve beceri gerektiren yönünü desteklemektedir.

Bireysel ve Sosyal Gelişimle İlgili Hedefler

Bireysel ve sosyal gelişim, eğitim sürecinin vazgeçilmez iki unsudur. 2015 yılı Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Programı'ndaki hedefler incelendiğinde, *“Öğrencilerin kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişimlerini sağlamak”* (MEB, 2015) şeklinde, doğrudan doğruya bireysel ve sosyal gelişim kavramlarını ilgilendiren bir hedefle karşılaşılıyor. Ana dili derslerinde geniş bir potansiyele sahip olan metinler, öğrencinin bireysel ve sosyal gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Metinler, bireysel ve sosyal gelişim işlevini dolaylı yaşantılar yoluyla yerine getirmektedir. *“Dolaylı yaşantı; edebi metinler yoluyla kazanılan deneyimlerdir”* (Göğüş, 1978: 89). Çocuk, içinde yaşadığı çevrede, duygusal ve düşünsel yönden sınırlı bir bakış açısına sahiptir. Edebi eserler vasıtasıyla bu sınırlı bakış açısını geliştirme fırsatı bulur. *“Bireysel ve sosyal değerlerini geliştirmede, edebi metinler yoluyla kazandığı deneyimlerin önemli bir payı vardır. Dolaylı yaşantılar yoluyla, yakın ve uzak çevresindeki insanları tanıma fırsatını elde eder. Bu kazanımlar vasıtasıyla psikolojik ve sosyolojik açıdan kendini geliştirir”* (Onan, 2013: 90).

Bireysel ve sosyal gelişimle ilgili hedefler, duygusal okuryazarlık becerilerini de kapsamaktadır. Duygusal okuryazarlık alanı, kişisel ve sosyal gelişimle ilgili olan empati, güvengenlik, kendini açma, dinleme, arabuluculuk, öfke yönetimi, çatışma çözme vb. kavramlardan meydana gelmektedir. Ana dili derslerinde, metinlerdeki dolaylı yaşantılar aracılığıyla duygusal okuryazarlık becerilerinin kazandırılması mümkün olacaktır.

Sonuç

Ana dili öğretiminde yapılandırmacı hedeflerin gerekçeli olarak analiz edildiği bu çalışma, iki ana bölümden meydana gelmektedir. Çalışmanın giriş niteliğindeki birinci bölümünde, ana dili öğretimi, yapılandırmacı eğitim sistemi ve hedef kavramları üzerinde durulduktan sonra 2015 ve 2017 Türkçe 1-8. Sınıflar Öğretim Programları'nda belirlenen hedeflerin yapılandırmacı eğitim sistemi ile uyumluluğu ele alınmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde, ana dili öğretiminde ön plana çıkarılması gereken yapılandırmacı hedefler, ayrı başlıklar altında analiz edilmiştir. Tasnif edilen hedefler şu başlıklar altında ele alınmıştır:

1. İletişimsel Hedefler
2. Değerlere Yönelik Hedefler

Ana Dili Öğretiminde Yapılandırmacı Hedefler Üzerine Bir Tasnif Çalışması

3. Bilişsel Becerilere Yönelik Hedefler
4. Bilgi Odaklı (Epistemolojik) Hedefler
5. Temel Dil Becerilerine Yönelik Hedefler
6. Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Hedefler
7. Dil Farkındalığı ve Dil Bilinci Oluşturmaya Yönelik Hedefler
8. Estetik ve Sanat Bilinci Oluşturmaya Yönelik Hedefler
9. Bireysel ve Sosyal Gelişimle İlgili Hedefler

Çalışma kapsamında, yukarıda sıralanan hedefler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarında ana dili öğretiminin hedeflerine yönelik bir farkındalık oluşturma açısından programda belirlenen hedeflerin tematik başlıklar altında incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Hedeflerin hızlı bir şekilde geri çağrılabilir olmasının öğrenme öğretme sürecini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Hedefler üzerinden geliştirilen farkındalık, öğretmenin mesleki gelişimine de katkı sağlayacaktır. Öğretmen açısından hedefler, uzman olduğu alanın dil eğitimine yönelik farklı yol haritaları anlamına gelmektedir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim, insan - dili ve ötesi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Bıyıklı, C. (2008). *Yapılandırmacılığı nasıl uygulamalıyız?* Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın öğretimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Günay, D. (2001). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Kaya, A. (2010). *İletişime giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Onan, B. (2016). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde epistemolojik alan. *XI. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri. Budapeşte – Macaristan*.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınları
- Yalçın, A. (2006), *Türkçe öğretim yöntemleri (Yeni yaklaşımlar)*, Ankara: Akçağ Yayınevi.



Türkçe Öğretim Programlarında Bilimsel Süreç Becerisi Olarak “Gözlem”

*Müzeyyen ALTUNBAY**

Öz

Bir nesnenin, olayın veya bir gerçeğin, niteliklerinin bilinmesi amacıyla, dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesi, müşahede (TDK) şeklinde tanımlanan gözlem becerisinin, dil edinimi sürecinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir işlevi vardır. Başta bilgi edinme olmak üzere sosyal ilişkilerde, iletişim becerilerinde, kişilerarası ilişkilerde, analiz-sentez ve değerlendirme becerileri ile eleştirel düşünme ve yorumlama becerilerinin kazandırılmasında, çıkarım yapmada vd. gözlem becerisinin yeri yadsınamaz. Türkçe Öğretim Programlarında gözlem becerisi ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almamakla birlikte öğrencilere kazandırılması gereken dil becerilerini ve bilimsel süreç becerilerini destekleyici bir alan olarak sunulmuştur. Bu çalışmada, bilimsel süreç becerisi olarak kabul edilen, bilgi edinmede, sosyal öğrenmede ve rol model almada önemli bir yeri olan gözlem becerisinin kazandırılmasının gerekliliği üzerinde durulmuş, gözlem becerisinin Cumhuriyetten günümüze var olan Türkçe Öğretim Programlarındaki yerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın temel kaynağını ilgili araştırmalar ile Türkçe Öğretim Programları oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmanın yöntemi doküman incelemesidir.

Anahtar Sözcükler: bilimsel süreç becerisi, gözlem, Türkçe eğitimi, Türkçe öğretim programları

“Observation” as a Scientific Process Skill in the Turkish Teaching Curriculum

Abstract

The skill of observation, which is defined as "a detailed and planned examination of an object, an event or a fact in order to understand its characteristics," has a significant function in the language acquisition process. Gaining information being the foremost, the observation skill has an undeniably great importance in the acquisition of social skills, communication skills, interpersonal relations, skills of analysis-synthesis and evaluation, critical thinking and interpretation skills, and making inferences. The observation skill is not a separate learning field in Turkish Language Teaching Programs, but it is presented as a field to support the language skills and cognitive skills which should be acquired by students. In this study, the aim was to determine the necessity of the observation skill, which is considered a scientific process skill and is an important factor in acquiring knowledge, social learning, and role modeling and to assess the importance it has been given in the Turkish Teaching Programs since the foundation of the Turkish republic up to the present day. The main data source of the research is the studies in the literature and all Turkish Teaching Curricula that were implemented. Hence, the method of the study is document review.

Keywords: cognitive processing skills, observation, Turkish education, Turkish curricula

* Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, GİRESUN, e-posta: altun.bay@hotmail.com

Giriş

Eğitim Terimleri Sözlüğünde (1974) süreç “1. Bir amaca yönelmiş olan sürekli değişimlerin tümü. 2. Olayların zaman içinde belli bir gelişme göstererek sürüp gitmesi.” şeklinde tanımlanırken Felsefe Terimleri Sözlüğünde (1975) “1. Belli bir sonuca ulaşan düşünce akışı. 2. Olayların ya da işlemlerin belli bir sonuca doğru gidişi.”[†] şeklinde tanımlanmaktadır. Her iki disiplin içinde bir kavram olarak tanımlanan sürecin ortak noktası “amaçlılık, devamlılık ve bağlantılık” olarak kabul edilebilir. Süreç kavramı ile ilişkili olan *Bilimsel Süreç Becerileri (BSB)* ise bilimsel bilginin düşünme becerileri kullanılarak özümsemesi ve uygulanması olarak değerlendirilir. Yaşamın her alanında yararlanılan bilimsel süreç becerileri araştırmacılar tarafından –özellikle fen bilimlerinde- üzerinde sıklıkla durulan konulardan biridir. Literatürde bilimsel süreç becerileri ile ilgili tespit ve uygulama düzeyinde pek çok araştırma mevcuttur. Tan ve Temiz (2003), bilimsel süreç becerileri ile fen bilimlerinin sıkı bir ilişki içinde olduğunu, fen öğrenmenin aynı zamanda bilimsel metodu kullanarak bilimsel süreç becerilerinin öğrenilmesi anlamına geldiğini vurgulamışlardır. Aydoğan (2014), bilimsel süreç becerilerinin adım adım izlenmesi gereken basamaklar değil, bir bütün olarak kazanılması gereken beceriler olduğu üzerinde durur. Debburman (2002), yaptığı bir araştırmada bilimsel süreç becerilerinin güçlendirilmesinde, öğrenciler tarafından yapılan projelerin önemli katkısının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Turiman vd. (2011) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise 21. yüzyılda bilim ve teknoloji alanındaki değişimlerin üstesinden gelebilmek için bu yüzyılda bireyden beklenen temel yeterliklerin ve bilimsel süreç becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerektiği savunulmaktadır. Görüldüğü gibi araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda, genel olarak temel yeterlikler ile bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişki üzerinde durmuşlardır.

Bisiklet sürmekten yemek yapmaya, bir problemi çözmekten kişilerarası ilişkileri yorumlamaya varıncaya kadar pek çok alanda bilimsel süreç becerilerinden yararlanır. Özellikle yaşadığımız yüzyılda bu becerilerin kullanılması kadar öğretilmesi de önem kazanmıştır. Avrupa Yeterlikler Çerçevesi, bu bağlamda bireylerin sadece mesleki yaşamlarında değil hayat boyu öğrenmelerine olanak sağlamak suretiyle birtakım yeterliklere sahip olmasını öngörmektedir.

“AYÇ'nin temelini, her seviyede sahip olunması gereken asgari ortak bilgi, beceri ve yetkinliklerin tanımlandığı sekiz seviye oluşturmaktadır. Bu seviyeler, seviye tanımlayıcısı olarak adlandırılan bilgi, beceri ve yetkinlikten oluşan öğrenme kazanımı ifadeleriyle tanımlanmaktadır.” (<http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/avrupa-yeterlilikler-cercevesi>). Bu seviye tanımlayıcılarının her biri kendi içinde aynı zamanda bilimsel süreç becerilerinin değişik unsurlarını içermekte olup birey tarafından yapılabilmeleri bu becerilerin etkili kullanılmasına bağlıdır. Bilimsel süreç becerileri ve 21.

[†] Her iki kaynağa http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59785afb45a0c1.69771380 adresinden erişilmiştir.

Türkçe Öğretim Programlarında Bilimsel Süreç Becerisi Olarak “Gözlem”

yüzyılda kazanılması gereken temel beceriler arasındaki ilişkinin ortaya konduğu rapor, NCREL (The North Central Regional Educational Laboratory) tarafından 2003 yılında hazırlanmıştır. Bu raporda 21. yüzyılda bir bireyin akademik başarısının dört temel bileşenden oluştuğu açıklanmıştır. Bunlar; dijital çağ okuryazarlığı, yaratıcı düşünme, etkili iletişim ve yüksek verimlilik (http://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf). Bu dört temel unsurun hiçbiri bilimsel süreç becerilerinden bağımsız değildir ve dolayısıyla gelişmiş ülkelerde 21. yüzyılın birey inşasında, bilimsel süreç becerilerinin önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

Bilimsel süreç becerileri kendi içinde temel beceriler ve üst düzey beceriler olmak üzere ikiye ayrılır. Aydoğdu (2014), bilimsel süreç becerilerini şu şekilde sıralamıştır (Bk. Tablo 1).

Tablo 1. *Bilimsel Süreç Becerilerinin Sınıflandırılması*

Temel Beceriler	Üst Düzey Beceriler
* Gözlem	* Değişkenleri kontrol etme
* Sınıflama	* Hipotez kurma
* İletişim kurma	* Verileri yorumlama
* Ölçme	* İşlemsel tanımlama
* Uzay/zaman ilişkilerini kullanma	* Deney yapma
* Sayıları kullanma	
* Çıkarım yapma	
* Tahmin etme	

(Aydoğdu, 2014: s. 88)

Tablo 1’de görüldüğü gibi yapılan sınıflama düşünme becerilerinin kullanımı ile ilişkili olup daha çok *temel beceriler* kısmında yer alan yeterlikler, sosyal bilimlerde önemlidir. Bu beceriler arasında yer alan gözlem, sınıflama, iletişim kurma, çıkarım yapma, tahmin etme gibi maddeler ise Türkçe eğitiminde hedeflenen özelliklerdendir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Türkçe öğretiminin yanında; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır” (MEB, 2017: 3) ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadelerden hareketle programda aynı zamanda bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasının da amaçlandığı söylenebilir.

Bilimsel süreç becerileri içinde yer alan gözlem becerisi kendi içinde gerek eğitim-öğretim yöntemi olarak kullanılması gerekse sosyal ilişkilerde ve sosyal öğrenmede belirleyici rol oynaması bakımından diğerlerinden ayrılır.

Bilimsel Süreç Becerisi Olarak Gözlem

Gözlem, Güncel Türkçe Sözlükte “Bir nesnenin, bir olayın veya bir gerçeğin, niteliklerinin bilinmesi amacıyla, dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesi, müşahade” (TDK) olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte Eğitim Terimleri Sözlüğünden Gökbilim Terimleri Sözlüğüne, İktisat Terimleri Sözlüğünden Kimya Terimleri Sözlüğüne kadar pek çok disipline ait sözlükte gözlemin

tanımı yapılmaktadır. Gözlemin terim olarak birçok disiplinde yer alması hemen her alanda gerek bilgi edinme aracı olarak gerekse yöntem veya teknik olarak kullanılmasıyla açıklanabilir. Bu kavrama dair yapılan tanımların temelinde “inceleme ve izleme” yer alır. Gözlem ve inceleme ilişkisini Güneş (2016: 319), “Gözlem bir olayı, bir nesneyi ya da bir gerçeği anlamak için olay, nesne ya da gerçeğin çeşitli belirti ve koşullarını izleme ve inceleme tekniğidir. İnceleme ise ele alınan bir konu ya da olayın özelliklerini ve ayrıntılarını tam olarak anlamak için yapılan yöntemli çalışmalardır. Gözlem ve inceleme birbirini tamamlayan iki çalışmadır” şeklinde açıklamaktadır. Dolayısıyla bilimin doğasında var olan araştırma-inceleme yönteminde gözlemin payı büyüktür denilebilir. Gözlem, kullanım amacına göre farklılık gösterebilir. Söz gelimi Morgan (1982) ve Cüceloğlu (2013) gibi araştırmacılar gözlemin psikoloji ile ilişkisine değinirler ve gözlemi bir araştırma-inceleme yöntemi olarak ele alırlar.

Sosyal bilimlerde gözlemi öne çıkaran kişilerden biri Bandura’dır. “Bandura, ilk çalışmalarında insanların, diğer insanların hareketlerini ve bu hareketlerin sonuçlarını gözlemleyerek öğrendiğini savunmuştur. Kuramın odak noktasını; gözlem, model alma ve dolaylı yaşantılar gibi kavramlar oluşturmuştur” (Altun; Çolak, 2011: 31). Bunun yanı sıra tıp biliminde de hastaların tedavi sürecini, ilacın etkisini ya da oluşabilecek riskleri incelemek amacıyla sık sık gözlemden yararlanıldığı, hastaların uzun süre müşahede altında tutulduğu bilinmektedir. Etoloji, psikoloji, tıp vb. gibi pek çok bilimin metotları arasında kabul edilen gözlemden -teknolojik gelişmelere karşın klasik bir yöntem olarak kabul edilse dahi- uzun yıllar daha yararlanılacağı anlaşılmaktadır.

Gözlem kendi içinde;

1. Bilimsel Araştırma Yöntemi Olarak Gözlem
2. Bilgi Edinme Yöntemi Olarak Gözlem, olmak üzere ikiye ayrılabilir.

Bilimsel araştırma yöntemi olarak gözlem; sistemli ve planlıdır, bilimsel ilkeler doğrultusunda uygulanır. Gözlem bir süreç hâlinde planlanır, uygulanır, değerlendirilir ve raporlanır. Özellikle psikoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, etoloji ve biyoloji gibi bilim dallarının vazgeçilmez yöntemidir. Hortaçsu’ya göre (2012) gözlem, laboratuvar, sokak, okul, ev gibi çeşitli yerlerde çeşitli süreler için yapılabilir. Görüntü kaydı alınabilir; ancak insanları habersiz olarak filme çekmek etik açıdan yanlış olmakla birlikte haber verildiğinde de insanlar filmleri çekildiği için farklı davranabilirler. Dolayısıyla gözlemin kendi içinde sınırlılıkları da vardır.

Bilgi edinme yöntemi olan gözlem; bilimsel araştırma yönteminden farklı olarak kişisel sebepler içerebilir. Amaçlı ve kasıtlı yapılmakla beraber değerlendirme süreci daha çok kişinin zihninde bir fikir oluşması açısından katkı sunar. Gözlem her ne kadar *öznel olduğu* duygusu uyandırsa da esasında doğru sonuca ulaşabilmek için nesnel bir tutum takınmak şarttır. Olaylara ya da kişilere

Türkçe Öğretim Programlarında Bilimsel Süreç Becerisi Olarak “Gözlem”

tarafsız yaklaşılması, doğru çıkarım yapılabilmesi açısından önemlidir. Anlık yapılan, herhangi bir amaç güdülmeyen izlemelerin gözlem olarak değerlendirilmesi her zaman kabul edilemez.

Bilimsel süreç becerisi olarak kabul edilen gözlem becerisinin kullanımında pek çok duyu organı aktif rol almaktadır. Görme/izleme ve dinleme, gözlem becerisinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle eğitimde gözlem becerisinin kullanımının, yararlarının, kişinin sosyal ve bireysel yaşamına sağlayacağı katkıların açıklanması, bu becerinin öğretilmesi gerekmektedir.

Eğitimde Gözlem Becerisinin Kazandırılması

Bireyin gelişiminde ve öğrenmede bebeklikten itibaren gelişen gözlem ve taklit becerisi oldukça etkilidir. “İnsanın sosyal çevresi çocukluğundan başlayarak yaşamın sonuna dek giderek artar. Bu süreçte birey, bebeklik ve çocukluk dönemleri dâhil öğrendiği şeylerin birçoğunu gözlem yoluyla öğrenir. Hatta dil ediniminde ve kültürlenme sürecinde de gözlem önemli bir yer tutar” (Altunbay, 2016: 89). Sonra, temel eğitimle birlikte başlayan kasıtlı kültürlenme süreci başlar. Okulların bireyi hayata hazırlama görevi bu noktada devreye girer. Okul, eğitim-öğretim programları, ders kitapları, yardımcı kaynaklar vs. gibi kaynakların hepsi bireyin hayata daha iyi hazırlanması, çağın ihtiyacına göre yetişmesi için hazırlanır. Bu süreçte, öğretilen bilgi ve becerilerin gerçek hayata uygunluğu önem taşır. Gözlem yapma becerisi gibi önemli bir becerinin eğitimde göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Çünkü gözlem becerisi kendi başına bireysel bir beceriden öte pek çok düşünme becerisi ile ilişkilidir (Bk. Şekil 1).



Şekil 1’de görüldüğü gibi gözlem becerisinin doğrudan ilişkili olduğu beceriler genel olarak dikkat ve algı gelişimi, ilişkilendirme/bağ kurma, analiz etme, yorumlama, değerlendirme ve çıkarma yapma şeklinde sıralanabilir. Bu beceriler ya çeşitli yöntem veya teknikler ya da etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılır. Bununla birlikte hemen her öğretim programında Şekil 1’de gösterilen düşünme becerilerinden birkaçı ya da tamamının öğrenciye eğitim-öğretim sürecinde kazandırılması hedeflenir.

Şekil 1. Gözlem Becerisinin İlişkili Olduğu Düşünme Becerileri

Gözlem becerisini geliştirebilecek olan yöntem ve teknikler şu şekilde sıralanabilir: gezi gözlem yöntemi, gösterip yaptırma vb. Bu yöntem ve tekniklerin gözlem becerisi ile ilişkisi ise şu şekilde açıklanabilir:

Gezi gözlem: “Sınıfça yapılan gözlemlere ‘eğitsel ders gezileri ve toplum incelemeleri’ denir. Eğitsel ders gezileri ve toplum incelemeleri, sınıftaki çalışmaların kuramsal yönlerini yaşamın uygulamalı gerçekleriyle bağdaştırılmasına fırsat sağlayarak eğitimin zenginleştirilmesine yardım ederler” (Hesapçioğlu, 2011: 304). Bununla birlikte gezi gözlemin, “Öğrencilerin gerçek yaşam koşullarını görmelerini, yeni bir yer görmeye kolay güdülenmelerini, daha çok duyu organını işe koşarak kalıcı öğrenmeler elde etmelerini” (Savaş, 2014: 202) sağladığı ifade edilebilir.

Gösterip yaptırma: Schunk’a göre “Karışık beceriler genellikle yaparak veya gözlemleyerek öğrenilir. Öğrenci önce modelin açıklamasını ve örneğini izler ve sonra kendisi yapar” (Schunk, 2009: 81). Öğretmen bu yöntemde rehber olur, öğrenciler sürece aktif olarak katılırlar. Görüldüğü gibi gözlem, eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerde yararlanılmakta, öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir tutmaktadır.

Bu çalışmada, bilimsel süreç becerisi olarak kabul edilen, bilgi edinmede, sosyal öğrenmede ve rol model almada önemli bir yeri olan gözlem becerisinin kazandırılmasının gerekliliği üzerinde durulmuş, gözlem becerisinin Cumhuriyetten günümüze var olan “İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programları”ndaki yerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkçe Öğretim Programları, örneklemini ise Cumhuriyet’ten günümüze İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programları oluşturmaktadır. Örneklem grubu aynı zamanda çalışmanın sınırlılığını da oluşturmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi “Araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir” (Yıldırım; Şimşek, 2013: 217-218). Bu çalışmada gözlem ve gözlem becerisinin kazandırılmasının önemi üzerinde durulmuş, ardından İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programlarında gözlem (müşahede) becerisine dair tespit edilen kazanımlar, amaçlar, uygulamalar vd. belirlenerek tasnif edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada yer alan temel veriler İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programlarından (1924-2017) oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmış olup tespit edilen verilerin sınıflandırılması yoluyla bulgular raporlaştırılmıştır. Sınıflandırma aşamasında bulgular, tarihsel sıraya

Türkçe Öğretim Programlarında Bilimsel Süreç Becerisi Olarak “Gözlem”

göre düzenlenmiştir. Veri toplama aşamasında öncelikli olarak ulaşılan Türkçe Öğretim Programlarından, diğerleri için ise Temizyürek ve Balcı (2015) tarafından hazırlanan *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları* adlı eserden yararlanılmıştır.

Bulgular

Türkçe Öğretim Programları incelendiğinde gözlem becerisine geniş yer veren programların ilkinin 1936 tarihli İlkokul Türkçe Öğretim Programı olduğu görülmektedir.

1936 İlkokul Türkçe Müfredat Programı

1936 İlkokul Türkçe Müfredat Programında gözlem becerisinin üç farklı amaçla yer aldığı tespit edilmiştir. Programda gözlem becerisi müşahede şeklinde yer alır, ilk olarak sözlü anlatım ve kelime bilgisini geliştirecek uygulamalardan biri olarak kabul edilir.

“Çocuklar müşahede ettikleri, duydukları, düşündükleri, tasavvur ve tahayyül ettiklerini anlatırken onların seviyelerine göre kelime ve tabir hazinelerini genişletmeğe çalışmalı ve bu kelime ve tabirleri tam yerinde kullanmalarını temin etmelidir. Çocuklara bir hayvanı, bir şeyi, bir hadiseyi müşahede ettirirken veya evvelce yapmış oldukları müşahedeleri naklettirirken o hayvanın, o şeyin şeklini, hacmini, engini, hareketlerini, vasıflarını ve karakteristik noktalarını buldurmakla beraber bu şeylerle hallerin karşılığı olan kelime ve tabirleri de çocuklara buldurmalı veya öğretmeli ve bu kelimeleri ve tabirleri yerinde kullanmalarına da fırsat ve imkân vermelidir” (Temizyürek, Balcı, 2015: 61).

Programda müşahede ayrıca öğrenciyi konuşmaya sevk edecek, cesaretlendirecek ve dolayısıyla öğrencinin konuşma becerisini geliştirecek etkinlikler arasında kabul edilir. Bu etkinliklerden biri “Anlatmak ve Hikâye Etmek”tir.

“Anlatmak ve hikâye etmek: Öğretmen, çocukların gördükleri, tetkik ve müşahede ettikleri bir şeyi, başlarından geçmiş vak’aları, okudukları veya dinledikleri bir hikâyeyi, bir fıkrayı veya bir latifeyi arkadaşlarına anlatmalarına imkân verecektir” (Temizyürek, Balcı, 2015: 63).

Bir diğer etkinlik ise “Nakletme”dir. Nakletme, sözlü anlatımda bir olayın ya da bir konunun kişi tarafından bir başkasına aktarılması olarak tanımlanabilir. Bilindiği gibi sözlü kültürdeki başta masal, efsane, destan vb. olmak üzere pek çok ürün günümüze nesilden nesle sözlü aktarma/nakletme ile gelmiştir. Nakletmede en önemli husus bilgilerin doğruluğu ve anlatılanın aslına sadık kalınarak değiştirilmemesidir. Programda *“Nakletme: a. Gördüğünü, tetkik ve müşahede ettiğini, işittiğini arkadaşlarına nakletme. b. Bir sınıf gezintisinde, bir ziyarette şahsî müşahedesini anlatma, başkasının görmediği veya dikkat etmediği bir noktayı belirtme.”* (Temizyürek, Balcı, 2015: 64) ifadeleri ile açıklanmaktadır. *“Başkasının görmediği veya dikkat etmediği”* ifadesi, gözlemin aynı zamanda “dikkat, algı ve hatırd tutma” boyutuna işaret eder.

İkinci olarak, programda gözlem (müşahede) becerisinin yaratıcılığı geliştirecek bir yöntem olarak yer aldığı görülmektedir. Özellikle yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde gözlem (müşahede) becerisinden sıklıkla yararlanıldığı anlaşılmaktadır.

“Söz söyleme nevelerinden hangisi olursa olsun çocuklarda yaratıcılık iktidarını inkişaf ettirmeyi hedef olarak almalıdır. a. Müşahede ettikleri şeylerin en karakteristik noktalarını belirtmeğe; (Temizyürek, Balcı, 2015: 65)

“Öğretmen, çocuklara yazdıracağı herhangi bir mevzuu yerine göre çocuğun bizzat kendisinin tetkik edebildiği, müşahede ettiği, üzerinde düşündüğü, bizzat yaşadığı ve duyduğu mevzulardan seçmeli, çocukları görmedikleri, bilmedikleri mevzuları yazmağa ve bu gibi mevzular üzerinde hislerini ifade etmeğe sevk etmemelidir (Temizyürek, Balcı, 2015: 68).

Programda ilk iki hususun öğrenciye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Ancak öğrencilerin yanı sıra gözlem becerisinin, öğretmenlere de bir ölçme-değerlendirme aracı olarak sunulduğu tespit edilmiştir.

“Çocukların yazıları tashih edilirken yapılan tetkik ve müşahedelerin doğru, tasvir edilen hissini samimi, kullanılan kelime ve cümlelerin yerinde kullanılmış, fikirlerin tertibinin uygun, ifadenin doğru, tabii ve mevzuunun ve yazanın hâline muvafık, kelimelerin imlâlarının düzgün olup olmadığına dikkat edilmelidir” (Temizyürek, Balcı, 2015: 69).

1948 İlkokul Türkçe Müfredat Programı

1948 İlkokul Türkçe Müfredat Programında müşahede yerine gözlem kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu programda gözlem, başlı başına bir yöntem olarak yer almamakla birlikte düşünme ve konuşma becerileri ile ilişkilendirilmiş, gözlem becerisi gelişmiş öğrencilerin ifade gücünün yüksek olacağına dikkat çekilmiştir.

“Eşya ve olaylar üzerinde gözlemde bulunan, herhangi bir konu ile ilgili bilgilerini kitap ve yazılardan veya bilenlerden edinen, belli problemler üzerinde düşünen ... çocukların, elbette söyleyecekleri birçok şeyler bulunur” (MEB, 1948: 101).

1968 İlkokul Türkçe Müfredat Programı

1968 tarihli İlkokul Türkçe Müfredat Programında gözlem becerisinin üç farklı amaçla ele alındığı görülmektedir: araştırma ve bilgi edinme yöntemi olarak, konuşma etkinliği olarak, değerlendirme ölçütü olarak.

Programda yer verilen *“Gözlem ve araştırma yolu ile edindikleri izlenim ve bilgileri söz ve yazı ile anlaşılır ve ilgi uyandırıcı bir şekilde anlatabilme becerilerini kazanırlar” (MEB, 1968: 112)* ifadeleri, gözlemin bir araştırma ve bilgi edinme yöntemi olarak kabul edildiğine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra programda gözlemin bir konuşma etkinliği olarak örneklendirildiği anlaşılmaktadır ki günümüzde hâlen en sık kullanılan konuşma etkinliklerinden ya da konularından bir tanesidir. *“Öğrenciler, aşağıdaki konuşma çeşitleri üzerinde çalıştırılabilirler: a. Gözlemine yaptıkları, inceledikleri şeylerin göze çapan niteliklerini belirtmek” (MEB, 1968: 122).*

Son olarak yazma sürecinin sonunda değerlendirme aşamasında öğrencilerin yazdıklarının gerçeklik boyutu üzerinde durulur. Öğrencinin ifade gücünün yüksekliği ile gözlem becerisi arasındaki ilişki ele alınır:

Türkçe Öğretim Programlarında Bilimsel Süreç Becerisi Olarak “Gözlem”

“Bir yazma ödevini öğretmen ve öğrenciler eleştirip değerlendirirken şu noktaları göz önünde tutmalıdır: a. Öğrencinin gözlem gücü (özellikle yaşanmış ve gözlemi yapılmış olaylarla ilgili yazılarda ve resimlerin yorumlanmasında)”(MEB, 1968: 126).

1981 İlköğretim Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı

Bu programda gözlem becerisine konuşma ve ölçme değerlendirme amacıyla yer verildiği görülmektedir. “Gözlemine yaptıkları, inceledikleri şeylerin göze çarpan niteliklerini belirtmek” (Temizyürek, Balcı, 2015: 335) ifadesinden gözlemin sözlü anlatım için etkinlik olarak kullanılabileceği anlaşılmaktadır. Programda öğrencinin gözlem gücünün (özellikle yaşanmış ve gözlemi yapılmış olaylarla ilgili yazılarda resimlerin yorumlanmasında) değerlendirme aşamasında dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir. Aynı zamanda programda 4. ve 5. düzeyde “ 4. ve 5. sınıflarda, her iki ayda bir yapılacak, ölçme (gözlem, test, okutma, konuşturma ve yazma) yollarıyla öğrencilerin, ana dili gelişimi belirlenmelidir. Bu gelişimin, beşinci yıl sonuna doğru, temel eğitimin ilk beş yılı için çizilen amaçlara çok yaklaştırılması için gerekli olan her önlem olmalıdır” cümlelerinden sabit zaman aralıklı ölçme yapıldığı ve öğrencilerin gelişimlerinin takip edildiği anlaşılmıştır. Bu programın öncekilerden farkı, gözlemin doğrudan bilimsel bir yöntem olarak kabul edilmesi ve derslerde temel alınmasının amaçlanmış olmasıdır. Bununla ilgili olarak şu ifadelere yer verilmiştir:

“Türk çocuklarına, ihtiyaçları olan müspet anlayışı, müspet düşünme formasyonunu kazandırabilmek için hazır, soyut bilgilerden kaçınmalı; buna karşılık yapıcı, uygulanabilen, somut bilgiler ve bu bilgilere götüren yollar ve sağlıklı bir yöntem kazandırılmalıdır. Bilimsel yöntem, araştırma, gözlem, inceleme, deneme, uygulama, karşılaştırma, nedenleri araştırma, sebep-sonuç ilişkisini açığa çıkarma gibi çalışmalara dayanır. Türkçe öğretiminde bu yöntem uygulanmalı, derslerde yaparak öğrenme, yaparken öğrenme temel olmalıdır” (Temizyürek, Balcı, 2015: 353).

Aynı şekilde programda gözlem becerisi ile ilgili olarak en çarpıcı ifade “Bu dönemde öğretmenin gözlemleri, değerlendirmede en etkili yoldur (Temizyürek, Balcı, 2015: 371)” ifadesidir. Dolayısıyla gözlem, temel olarak ölçme-değerlendirme yöntemi olarak kullanılmış, ayrıca Türkçeyi kullanma becerilerinin ölçülmesinde yer verilen yöntemler arasında ilk sırayı almıştır. “Öğrencinin amaçlanan davranışları kazanıp kazanamadığını saptamada etkin bir yoldur” (Temizyürek, Balcı, 2015: 373) ifadesi bu görüşü ispatlamaktadır.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı

Gözlem becerisine gerek amaç gerekse kazanım olarak en fazla yer verilen programlardan biri 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programıdır. Programda konuşma becerisinde gözleme yer verilmiş olmakla birlikte hemen her etkinlikten sonra gözlem becerisi formu ile öğretmenin değerlendirme yapmasına olanak sağlandığı tespit edilmiştir. Programda öğretim sürecinde değerlendirmenin iki amaçla yapıldığı ifade edildikten sonra süreç içerisinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz

değerlendirme formu, gözlem formları vb. (MEB, 2006: 214) gibi formların kullanılabilceği ifade edilmiştir.

Programda ayrıca Türkçe dersinde öğretmenlerin, öğrenciler hakkında ayrıntılı, kapsamlı ve uzun bir sürece dayalı olarak, doğru ve çabuk bilgiler sağlamak vs. istiyorlarsa doğrudan gözlem yöntemini kullanabilecekleri (MEB, 2006: 220) belirtilmiştir. Programda sıklıkla gözlem formundan yararlanıldığı görülmektedir. Gözlem formunun kullanım amacına ilişkin olarak şu ifadelere yer verilmiştir:

“Türkçe dersinde öğretmen gözlem yöntemini, daha önceden geliştirilen veya kendisinin geliştireceği gözlem formlarını, kontrol listelerini ve dereceli puanlama anahtarlarını kullanarak uygulayabilir. Bu amaçla örnek olarak gözlem formu, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarları verilmiştir. Gözlem formları; öğrencilerin ders içerisindeki durumları, gösterdikleri performansları, çalışma kâğıtlarına verdikleri tepkileri vb. durumlar dikkate alınarak doldurulabilir. Öğretmen doldurmuş olduğu gözlem formu ile öğrencilerin kazanımları ne derece kazandıklarını ve sınıf genelinde kazanımların ne kadarının kazanıldığı görülebilir” (MEB, 2006: 221).

Programda dinleme/izleme ve gözlem becerisinin iç içe kullanıldığı anlaşılmakta olup diğer dil becerilerinde gelişimin izlenmesinin gözlem yoluyla mümkün olacağı aktarılır. “Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları özetlendiğinde; Öğretim sürecinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin durumları sürekli ve sistematik olarak gözlemlenir ve gözlem sonuçları gözlem formlarına kaydedilir” (MEB, 2006: 227) ifadesinden gözlem sonucunda edinilen tespitlerin raporlaştırılması ya da sistematik ve düzenli olarak kaydedilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı

Programda, gözlem becerisi, konuşma dil becerisi ile ilişkili olarak “Sözlü anlatım” içinde yer almıştır. Programda, “Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlar” (MEB, 2015: 6) denilerek, konuşmanın gözlemlerin aktarılmasındaki rolüne dikkat çekilir. Bununla birlikte bu programın aynı zamanda öğretmen için ölçme-değerlendirme aracı olarak sunulduğu tespit edilmiştir:

“İlkokulda öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin sürekli olarak izlenmesi, her bir öğrenme alanında öğretmenin formel ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden daha çok sınıf içi gözleme dayalı bir değerlendirme yapmasını gerektirir. Özellikle ilkokulun ilk üç sınıfında notla değerlendirme yapılmaması bu yaklaşımın uygulanmasını kolaylaştırır. Sözlü iletişim öğrenme alanında öğrencinin 1. sınıftan 4. sınıfa kadar aşamalı bir şekilde konuşmada temel kurallara uyma, göz teması kurarak işitilebilir bir ses tonuyla konuşma, tonlamaları ve vurguları uygun kullanma, konuya odaklanma, uygun hitap ve nezaket ifadeleri kullanma, dinlediğini aktarma, özetleme, anlamlandırma gibi becerilerinin gelişimi gözlemlenmeli, izlenmeli ve tam öğrenmenin sağlanması için öğretim sürecinde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır” (MEB, 2015: 13).

Formel ölçme değerlendirmelerden kasıt daha çok klasik sınavlar ve sözlülerdir. Sınıf içi gözlem ise süreç temelli öğrenmeye işaret etmektedir. Sınıf mevcutlarının fazla olduğu, öğretmenin öğrencisini tanımakta ve takip etmekte zorlandığı durumlarda gözlem becerisinin ölçme-

Türkçe Öğretim Programlarında Bilimsel Süreç Becerisi Olarak “Gözlem”

değerlendirme aracı olarak kullanılması kolay değildir. Bu yöntem, öğretmenin öğrencisini tanımasını ve sürekli takibini gerektirir. Aksi takdirde anlık izlemeler ya da tek seferlik değerlendirmeler geneli yansıtmayacağı için ölçme-değerlendirme yeterli olmayacaktır. Dolayısıyla bu durum, gözlemin dezavantajı olarak kabul edilebilir.

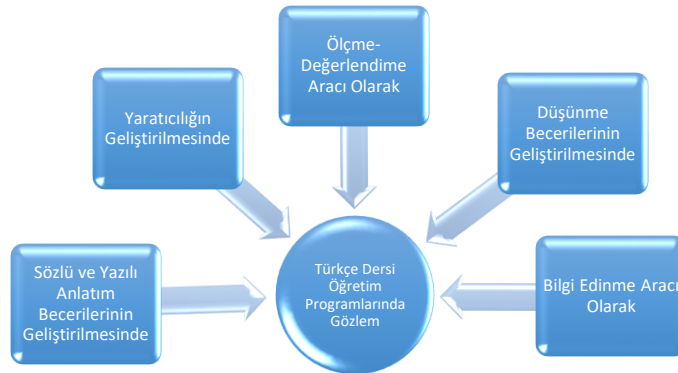
2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

En son ilan edilen Türkçe Öğretim Programı, *2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*'dir. Bu program içerisinde tıpkı 2015 programında olduğu gibi gözlem becerisine fazla yer verilmemiştir. Programda gözlem ilk olarak, “Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlar” (MEB, 2017: 9) cümlesiyle yer almaktadır. İlaveten programda, ölçme değerlendirme aracı olarak gözlem becerisine yer verilmiş, öğretmenin resmî ölçme ve değerlendirme yapmak yerine gözlemi tercih etmesi gerektiği ifade edilmiştir.

“İlkokulda öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin sürekli olarak izlenmesi, her bir öğrenme alanında öğretmenin resmî ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden daha çok sınıf içi gözleme dayalı bir değerlendirme yapmasını gerektirir. Özellikle ilkokulun ilk üç sınıfında notla değerlendirme yapılmaması bu yaklaşımın uygulanmasını kolaylaştırır” (MEB, 2017: 6).

Sonuç ve Öneriler

Cumhuriyetten günümüze ilan edilen Türkçe öğretim programlarında gözlem becerisi gerek öğretmen gerekse öğrenciye yönelik olarak yer almıştır. Gözlem becerisine programlarda yer verilme amacı, Şekil 2’de gösterilmektedir (Bk. Şekil 2).



Şekil 2. Türkçe Öğretim Programlarında Gözlem (Müşahede) Becerisine Yer Verilme Amaçları

Şekil 2’ye göre gözlem becerisi, bilgi edinme aracı olarak, düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, yaratıcılığın geliştirilmesinde, sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ve ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Gözlemin kullanım amacının programlar arasında farklılık gösterdiği, her programda bütün amaçların yer almadığı ya da dengeli bir dağılım olmadığı söylenebilir. Özellikle 1936 İlkokul Türkçe Müfredat Programı ile 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı gözlem becerisine en fazla yer verilen programlardır. Balcı vd. (2012)

tarafından yapılan araştırmada 1936 tarihli ilkokul Türkçe Müfredat Programında programın genel amaçları için *hedef* diğer programlarda ise amaç başlığı kullanıldığı belirtilmiştir. Bu hedefler arasında öğrencinin duyuğu, düşünce, deneyim ve gözlemlerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme becerisi kazanmasının öne çıktığı görüldü. Bu bağlamda konuşma ve görüşme, ziyaretler, telefonda konuşma, anlatmak ve hikâye etmek, müzakere ve münakaşa, nakletme, temsil vb. gibi pek çok yöntemle ifade güçlerinin geliştirilebileceği belirtilir (Bk. MEB, 1936).

Gözlem, bireyin kendi değer yargılarını oluşturması, bilgiye ulaşması ve öğrenmesi açısından önemli bir beceridir. Eğitimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bilinmektedir. Bütün programlarda olmakla birlikte söz gelimi 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında “Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek” (MEB, 2017: 4) amaçlanmıştır. Bu beceriler doğrudan üstbilişsel düşünme stratejileri ve bilimsel süreç becerileri ile ilgilidir. Eğitimde bilimsel süreç becerileri içinde önemli bir yeri olan gözlem becerisinden gerek bilgi edinme yolu olarak gerekse araştırma-inceleme yöntemi olarak yararlanılması ve bu becerinin öğrenciye kazandırılması gerekmektedir. İnsan yaşamında günlük hayata dair pek çok bilginin gözlem yoluyla edinilen tecrübeler ya da tespitlerle oluştuğu düşünülünce konunun önemi daha iyi anlaşılır. Bu bağlamda oluşturulan/yenilenen Türkçe Öğretim Programlarında gözlem becerisine yer verilmelidir; çünkü bilindiği gibi okullar, toplumun küçük modelidir ve bu model bireyi hayata hazırlamakla yükümlüdür. Gerek program gerekse öğretim materyali açısından bireye sunulanlar, gerçek hayatla ilişkili olmak zorundadır.

Türkçe eğitimi derslerinde gözlem yapabilme becerisinin kazandırılmasında ve bu becerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolü önemlidir; çünkü *2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)’nda özellikle ölçme-değerlendirmede Türkçe öğretmenlerinin gözlem becerisinden yararlanması gerektiği ifade edilir. Bununla birlikte dil becerilerinin öğretiminden sınıf içinde yapılacak etkinlik ve uygulamalara kadar pek çok noktada öğretmenin *rehber* olduğuna vurgu yapılır. Dolayısıyla dil becerilerinin öğretimi kadar öğrencilerin günlük yaşam becerilerini geliştirecek konularda (düşünme becerilerinin geliştirilmesi vb. gibi) da öğretmen rehber olarak kabul edildiğinden, gözlem becerisinin ana hatlarıyla kazandırılması gerekmektedir.

Türkçe eğitiminde gözlem, yazma becerisinin geliştirilmesinde etkilidir; çünkü yazma çalışmalarında uzun ve canlı betimlemeler yapmak, kişinin gözlem gücüyle doğrudan ilgilidir. Yazma çalışmalarında betimlemeler yaptırarak, öğrencilerin hem yazılı anlatım gücünü hem de dikkat ve algısını geliştirir, gözlem gücünü pekiştirir. Aslında bu noktada betimleme yapmak ve gözlem yapmak arasında karşılıklı bir ilişki olduğu ifade edilmelidir. Gözlem yapmak, betimlemeleri doğrudan

Türkçe Öğretim Programlarında Bilimsel Süreç Becerisi Olarak “Gözlem”

etkileyebileceği gibi daha iyi betimlemeler yapmak amacıyla gözlem konusunda daha seçici ve dikkatli olunabilir. Söz gelimi Türk ve dünya edebiyatındaki özellikle realist yazarların canlı betimlemeler yapmaları aynı zamanda bu yazarların gözlem gücünün gelişmiş olmasıyla da ilgilidir.

Gözlem birçok disiplinde kullanılmaktadır. Bilimsel süreç becerilerinden biri olan gözlemde sosyal bilimlerde rol model almada, bilgi edinmede, araştırma-incelemelerde vs. sıklıkla yararlanır. Öğrenci, bu bilimsel süreç becerisinde doğrudan aktif olduğundan analiz etme, ilişkilendirme, bağ kurma, yorumlama, çıkarım yapma, değerlendirme vb. gibi pek çok düşünme becerisini aynı anda kullanır. Bu nedenle zaman zaman gözlem becerisinden yararlanılmalı, öğrencilere verilecek gözlem konularından sonra onların edindikleri tespitler ve yaptıkları çıkarımlar sınıfta değerlendirilmeli, tartışılmalı, yazdırılmalıdır. Bu yolla aynı anda pek çok duyu organını ve düşünme becerilerini kullanabilen, kendini sözlü ya da yazılı olarak rahatça ifade edebilen bireylerin yetiştirilmesi sağlanabilir.

Kaynaklar

- Altun, S.; Çolak, E. (2011). “Öğrenme Kuramları”. (Ed. Seval Fer), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altunbay, M. (2016). Çocuklarda Sosyal Algının Gelişmesini Etkileyen Unsurlar ve Türkçe Eğitiminde Sosyal Algı Kazanımı. (Ed. Gıyasettin AYTAŞ). *Türkçe Eğitiminde Algı*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Aydoğdu, B. (2014). “Bilimsel Süreç Becerileri” (Ed. Şengül S. ANAGÜN, Nil DUBAN) *Fen Bilimleri Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balci, A.; Coşkun, E; Tamer, M. (2012). “Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları Bakımından Değerlendirilmesi”. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Cüceloğlu, D. (2013). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Debburman, S. K. (2002). Learning how scientists work: experiential research projects to promote cell biology learning and scientific process skills. *Cell Biology Education*. S:1, 154–172.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hesapçioğlu, M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hortaçsu, N. (2012). *En Güzel Psikoloji Sosyal Psikoloji*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. (Çev. Zeynep Gültekin). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Morgan, C. T. (1982). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Savaş, B. (2014). “Öğretim Teknikleri”, (Editör Mehmet Arslan). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri*. (Çev. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB (1948). İlkokul Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1968). İlkokul Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*

MEB (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*

Tan, M.; Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S:13, 89-101.

Turiman, P.; Omar, J. ; Adzliana Daud, M. ; Osman, K. (2011).Fostering the 21st century skills through scientific literacy and science process skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. S. 59, 110-116.

Temizyürek, F. ; Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

<http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/avrupa-yeterlilikler-ercevesi> erişim tarihi 10.07.2017

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59785afb45a0c1.69771380 erişim tarihi 01.07.2017

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59785afb45a0c1.69771380 erişim tarihi 29.06.2017



Yabancı Çizgi Filmlerde “Kardeşlik” İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme*

*N. Hümeysra ÖZDEMİR EREM***

*Oğuzhan YILMAZ****

Öz

Yabancı çizgi filmlerdeki kardeşlik ilişkilerini değerlendirmek amacıyla yapılmış bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada incelenen çizgi filmleri belirleyebilmek için Erzincan, Kırıkkale ve İstanbul merkezde bulunan üç ortaokulun öğrencileriyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğrencilere beğenerek seyrettikleri ve içinde kardeş karakterlerin olduğu yabancı çizgi filmlerin hangileri olduğu sorulmuş, onlardan alınan yanıtlar doğrultusunda frekansları en çok tekrar eden dört çizgi film veri kaynağı olarak seçilmiştir. Bu çizgi filmler sırasıyla Esrarengiz Kasaba, Fineas ve Ferb, Gumball ve Kafadar Ayılar’dır. Kardeşlik ilişkileri açısından yabancı çizgi filmlerin incelendiği çalışmada kardeşliğin genellikle iyi ilişkiler üzerine kurulduğu; cinsiyet, yaş ve ilgi alanı gibi faktörlerin kardeşlik ilişkilerini etkilediği görülmüştür. Bunun yanında çizgi filmlerde kardeşlerin genellikle akıl ve duygu metaforları üzerinden çatıştırıldığı ve akıllı temsil eden karakterlerin/ davranışların daima olumlandığı; aklın kardeşleri yönlendirmede bir güç unsuru olarak kullanıldığı; buna mukabil duygu, değer ve inançları ile hareket eden karakterlerin ikinci planda kaldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: medya, çizgi film, Disney Channel, Cartoon Network

An Evaluation of “Brotherhood” Relationships in Foreign Cartoons

Abstract

In this study, which aimed to evaluate brotherhood relationships in foreign cartoons, document analysis method was used. To determine the cartoons to be analyzed for the study, students from three secondary schools from the central districts of the cities of Erzincan, Kırıkkale and İstanbul were interviewed. During the interviews, the students were asked which foreign cartoons that had brother characters they liked watching, and based on the responses obtained, four cartoons that were most frequently mentioned by the students were chosen as the data resources. These cartoons are respectively Gravity Falls, Phineas and Ferb, Gumball, and We Bare Bears. Findings of the study show that brotherhood is generally based on good relationships and that factors such as gender, age, and personal interests affect brotherhood. In addition, it was found that in the cartoons the metaphors of reason and emotion were generally used to show conflicts between brothers and the characters or behaviors that represented reason were always affirmed, and reason was used to as a power element in guiding brothers in the cartoons, but, cartoon characters that acted upon their emotions, values, and beliefs stayed in the background.

Keywords: media, cartoon, Disney Channel, Cartoon Network

* Bu makale 12-14 Mayıs 2017 tarihinde yapılan Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleninde bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. e-posta: herem@erzincan.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. e-posta: oyilmaz@erzincan.edu.tr

Giriş

Sözlü ve yazılı kültürün etkisini kaybetmesiyle medya kültürü giderek ciddi bir “güç” hâline dönüşmekte kitleler bilinçli ya da bilinçsiz olarak bu kültürün etkisiyle yönlendirilmektedir. Çizgi filmler de bu yönlendirmede bir araç olarak kullanılmaktadır. Çalışma, görsel-ışitsel medyanın en güçlü aracı olan televizyonlardaki çizgi filmlerin kardeşlik kavramı hakkında oluşturduğu algıyı gözler önüne sermek ve ilgili literatüre kardeşlik ilişkileri gibi özel bir konuda katkı yapmak açısından önem arz etmektedir. Bu ekseninde çalışmada çizgi filmlerin hedef kitlesine kardeşlik ilişkileri açısından nasıl mesajlar verdiği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

İnsanların haber alma ihtiyacını karşılamak amacıyla ortaya çıkan kitle iletişim araçlarından televizyon, aktif olarak ikinci dünya savaşı yıllarında kullanılmış, Türk toplumunun hayatına ise 31 Ocak 1968 tarihinde girmiştir (Arslan, 2004: 1). Hayatın merkezine hızla yerleşen ve insanların mesailerini önemli ölçüde işgal eden bu alet, zaman içerisinde arz ettiği çeşitlilikle de toplumun her kesiminin bilhassa da çocukların ilgi odağı hâline gelmiştir. Öyle ki çocukların çoğu günde 3-4 saat televizyon seyrederek yılda yaklaşık 1500 saatlerini televizyonun başında geçirmektedir (Öktem, Sayıl ve Çelenk Özen, 2006). TÜİK (2013) verilerine göre ise her on çocuktan dokuzu her gün televizyon izlemektedir. Televizyon izleyen bu grubun içindeki 6-10 yaş arası çocuklarsa %93,8 gibi bir oranla çizgi film izlemeyi en çok tercih eden kitle olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim ilgili literatür çocukların televizyonda en çok seyrettikleri programların çizgi filmler olduğunu desteklemektedir (Cesur ve Pakar, 2007; Öztürk Samur, Durak Demirhan, Soydan ve Önkol, 2014).

Çizgi film türüne ilişkin ilk denemeler 1900’lerde başlamış olsa da (Solomon, 1994; akt. Namlı Altıntaş, 2016: 317) tarihsel süreç içinde çizgi filmlerin bir eğlence aracı olarak gelişimine katkı sağlayan ve çizgi film endüstrisini kuran Walter Elias Disney’dir. Bir şirkette illüstratör olarak çalıştığı sırada ürettiği bir serinin başarı yakalamasıyla cesaretlenen Disney (Rojek, 2006: 123) çocuğun zihnini boş bir defter olarak düşünmüş ve yaşamının ilk yıllarında bu deftere çok şey yazılabileceğini dile getirmiştir (Giroux, 1999; akt. Muratoğlu, 2009: 78). Çizgi filmlerle çocuğun yaşamını derinden etkilemenin mümkün olacağı düşüncesiyle de Alice Harikalar Diyarı, Uyuyan Güzel, Yedi Cüceler, Pinokyo, Bambi, Pamuk Prenses, Kül Kedisi, Dumbo; Vakvak Amca, Varyemez, Gufi ve Miki Fare gibi filmler ve karakterler yaratmıştır (Şirin, 2006: 130).

Disney film ve karakterlerindeki üst söylem deşifre edildiğinde çizgi filmleri kapital sistemin bir parçası olarak değerlendirmek yanlış olmaz. Öztürk Samur vd.’nin (2014: 153) vurguladığı gibi hâlihazırda izleyenleri daha çok tüketime özendirilebilmek için çizgi filmler aracılığıyla üst-ideal karakterler yaratılır, ardından hedef kitleyi oluşturan çocukların bu karakterlerle özdeşleşmesi ise piyasaya sürülen ürünlerin pazarlanmasıyla sağlanır. Bu çabaya dikkat çekmek isteyen Özdemir Erem

Yabancı Çizgi Filmlerde “Kardeşlik” İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme

(2016: 236) Disney, Cartoon Network ve Planet Çocuk gibi uluslararası şirketlerin satış politikalarını bir karakter oluşturarak bu karakterin oyuncaklarını satmak için çeşitli reklam kampanyaları yürütmek biçiminde kurduklarını ifade eder. Benzer şekilde Gökçearslan (2010: 366) da çocuk merkezli çekirdek aile modelinde, çocuğun her isteğinin ebeveynler tarafından karşılanmaya çalışıldığını; bu nedenle de olaya ticari yönüyle bakan çok uluslu şirketlerin çocukları önemli bir tüketici kitle olarak düşündüğünü dile getirir. Konuya biraz daha farklı açıdan yaklaşan Glendale (2017) ise büyük gıda firmalarından birinin Disney’le yaptığı çalışmalardan bahsederek hedeflerinin “*ailelerin sağlıklı seçimler yapmalarını kolaylaştıran yüksek kaliteli, besleyici gıda seçenekleri sunmak*” biçiminde olduğunu belirtir. Bu güncel ve medyatik söylem, medyanın ciddi bir kesimini elinde tutan Disney’in başarısız olma ihtimalini daha da zayıflatır.

Tüketim ideolojisinin yanı sıra çizgi filmler bağlı bulunduğu kültürün de ideolojisini aktarmada bir araç olarak kullanılır. Cortes (2005: 55) medyanın bilgi sunma, düşünceleri örgütleme, değerleri yayma, beklentiler oluşturma ve davranış modelleri geliştirme konusunda temel bir yapı taşı olduğunu belirtir. Benzer şekilde Rigel (1993: 72), devletin egemen ideolojisini yaygınlaştıran en etkili aygıtlardan birisi olan medyanın, hiç fark ettirmeden izleyiciyi başka toplumların ve başka kültürlerin hayat standartları, yaşam biçimleri, birbirleriyle olan ilişkileri, davranış kalıpları, sosyal sorunları ve tüketim alanları konusunda bilgilerle donattığını ifade eder. Yücel (2015: 124) ise medyayı bilhassa da televizyonu yaygınlaşmanın temel aracı olarak görür ve toplumların yaşamını dönüştürmek amacındaki her türlü ticari, idari, yerel, küresel, resmi ya da özel dinamiğin televizyondan yararlanmak zorunda olduğunu belirtir. Medyada çocuklara ideoloji aşılamanın en pratik yolu ise çizgi filmlerden geçer. Bu konuda Temizyürek ve Acar (2014: 25) çizgi filmlerde görülen masum mesajların ardında çizgi film yapımcısına ait görüş, inanış veya felsefeye göre şekillenen mesajların bulunduğunu; ölüm, cinsellik, şiddet, gerçeküstü unsurlar ve millî duyguları yıpratıcı olumsuz mesajların çizgi filmlere bilinçaltı ikna yöntemleri ile gizlendiğini ifade eder. Onların bu görüşüyle paralel biçimde Rektör (2008: 11) ise çoğu insanın çizgi filmleri saf eğlence aracı olarak gördüğünü ve çizgi filmlerin içindeki gizli ikna edici mesajlardan haberdar olmadığını belirtir. Gerçekten de çocuklar tarafından severek seyredilen pek çok yapımlar bu nazarla gözden geçirildiğinde çizgi filmlerde özellikle Batı felsefesine ve dünya görüşüne ait pek çok motifi görmek mümkündür. Örneğin Rojek (2006: 124) Disney çizgi filmlerinde kötü adamların genellikle işçi sınıfının aksanı ve davranışlarıyla betimlendiğini vurgulayarak Disney yapımlarında politikanın yadsınamayacağını dile getirir. Lehman (2001: 75) da II. Dünya Savaşı sırasında Amerikan animasyon filmlerinde saldırgan ve küstah karakterleri oluşturan yapımlar artınca Miki Fare ve Donald Amca gibi pasif ve yumuşak karakterlere ilginin azaldığını vurgular. Kunzle’a (1991: 11) göre ise Disney, kendi dünyasıyla üçüncü dünya ülkeleri arasındaki sosyal ve ekonomik farkı göz ardı ederek ideolojisini onlara dayatır.

Medyanın ve beraberinde çizgi filmlerin ekonomi, kültür, ideoloji ve değer aktarımı açısından önemsenmesinde, kuşkusuz erken yaşlardan itibaren çocukların seyrettiği yayınlardaki karakterlere benzemeye çalışmalarının etkisi büyüktür. Çocuklar artık ebeveynlerini değil, onların yerine koydukları yeni akıl hocalarını rol model alma yöntemiyle benimsemektedir (Namlı Altıntaş, 2016: 317). Zaten Oruç, Tecim ve Özyürek'in (2011: 305)de deyişleriyle "Günde yaklaşık dört saat televizyon karşısında kalan çocuğun kültürel etkileşim konusunda çizgi filmlerdeki davranış kalıplarını, düşünce tarzlarını, model olabilecek kişilerin genel özelliklerini benimsemesi kaçınılmazdır." Eskandari (2007: 136) ise bu bilgiyi teyit eder nitelikte araştırmasında erkek çocukların %91'inin, kız çocuklarının ise %80'inin çizgi film kahramanlarını örnek aldığını tespit etmiştir.

Oldukça genel bir kitle tarafından takip edilen ve kurmaca bir yapı taşımasına rağmen çocuğu şekillendiren ve dikkatini çeken çizgi filmler, Şahin'in (2015: 822) tespitiyle hiçbir zaman gelişigüzel yapılmış eserler değildir. Ona göre çizgi filmler, konusundan müziğine, kostümünden aksesuarına, kişi isimlerinden yer isimlerine kadar bilinçli olarak tasarlanır ve izleyicisine planlanmış mesajlar verir. Söz gelimi duygu yönü ağır basan bir karakter oluşturmak isteniyorsa o karaktere hangi duyguların atfedileceği ile ilgili kararlar daha senaryo aşamasında bilinçli bir şekilde verilir (Wright, 2010: 69). Bundan ötürü de çizgi filmlerle ilgili bugüne kadar dünyada ve Türkiye'de pek çok çalışma yapılmıştır.

Dünyada çizgi filmlerle ilgili çalışmalar genellikle toplumsal cinsiyet rolleri (Hentges ve Case, 2012; Hoerrner, 1996; Mayes ve Valentine, 1978), şiddet (Duvall, 2010; Sparks, Sherry ve Lubsen, 2005; Spencer, 2004; Hapkiewicz, 1979), aile (Tanner, Haddock, Zimmerman ve Lund, 2003; Wynns ve Rosenfeld, 2003; Juschka, 2001), ideoloji (Meamber, 2011; Inge, 2004,,), ırkçılık ve millî kimlik (Brown, 2015; Lehman, 2001; Kiyomi, 2000) konuları özelinde öne çıkmıştır. Türkiye'deyse çizgi filmlerle ilgili çalışmalar değerler eğitimi (İnan, 2016; Karakuş, 2015; Güven ve Akıncı, 2014), çizgi filmlerin öğretimde bir materyal olarak kullanımı (Bayındır, 2015; Karakuş ve Baki, 2015; Öztürk Samur, Durak, Demirhan, Soydan ve Önkol, 2014; Ergöz, 2006), kültürel miras aktarımı (Taş Alicenap, 2015; Fedakar, 2011) ve çizgi filmlerin hedef kitlesine ilettiği olumsuz mesajlar (Temizyürek ve Acar, 2014; Gökçearslan, 2010) gibi temalar etrafında şekillenmiştir.

İlgili literatürde çizgi filmlerde kardeşlik ilişkilerini ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Çalışma, bu konuda literatüre katkı yapmak, çocukların beğeniyle seyrettiği ve model aldığı çizgi filmlerdeki kardeşlik ilişkilerini görmek amacıyla kaleme alınmıştır. Bunun için çalışmada "Çizgi filmlerde kardeşler arasındaki ilişkiler nasıl kurgulanmıştır?" sorusunun yanıtı aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın deseni

Çalışma yazılı, sözlü ve görsel materyallerin analizini kapsayan doküman analizi deseniyle yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in (2011: 93) Forster’dan (1995) aktardığına göre doküman analizi dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve kullanma olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Bu kapsamda çalışmaya konu olan yabancı çizgi filmlere ulaşılmış, çizgi filmler seyredilerek kardeşler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

İncelenen dokümanlar

Çalışma için incelenecek olan çizgi filmleri belirleyebilmek için Erzincan, Kırıkkale ve İstanbul merkezde bulunan üç ortaokulun öğrencileriyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğrencilere beğenerek seyrettikleri ve içinde kardeş karakterlerin olduğu yabancı çizgi filmlerin hangileri olduğu sorulmuş, onlardan alınan yanıtlar doğrultusunda frekansları en çok tekrar eden dört çizgi film veri kaynağı olarak seçilmiştir. Öğrenciler tarafından en çok seyredilen çizgi filmler sırasıyla Esrarengiz Kasaba, Fineas ve Förb, Gumball ve Kafadar Ayılar’dır.

Pek çok bölümden oluşan çizgi filmler erişim imkânları da göz önünde bulundurularak tesadüfi olarak seçilmiştir. Her bir çizgi filmde beşer bölüm olmak üzere izlenen 20 bölüm, 300 dakika sürmüştür. İncelenen çizgi filmlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen çizgi filmlere ilişkin bilgiler

	Bölüm Adı	Çizgi Film Hakkında Genel Bilgi
ESRARENGİZ KASABA	Turist Kapanı	Hikâye ikiz kardeşler Dipper ve Mabel’in bir yaz tatilinde Esrarengiz Kasaba’daki amcalarının yanına gitmeleriyle başlar. Kasabada pek çok esrarengiz olay meydana gelir. Amca Stan bunu her ne kadar yeğenlerinden gizlemeye çalışsa da yeterince başarılı olamaz. Dipper ve Mabel her bölümde farklı bir maceranın peşinden koşar ve kasabada olan biteni anlamaya çalışır. Kurgu Amerikan yapım olan kurgu 2 sezon, 40 bölümdür.
	Hüpletici Canavar Efsanesi	
	Mumya Müzesi	
	Mabel’in Elindeki Taşlar	
	Rahatsız Ettiniz	
FİNEAS VE FÖRB	Sürat Treni	Fineas ve Förb çok iyi anlaşılan iki üvey kardeşlerdir. Çizgi film yaz tatillerini değerlendirmek için sürekli çalışan ve farklı icatlar yapan iki kardeşle, kardeşlerini devamlı olarak annesine şikâyet edip onlara engel olmaya çalışan kız kardeşleri Candes’in hikâyesini anlatmaktadır. Amerikan yapımı kurgu 4 sezon hâlinde 217 bölüm yayımlanmıştır.
	Göl Burnu Canavarı	
	Hoş Geldiniz Tokyo’ya	
	Grubu Yeniden Topluyoruz	
GUMBALL	Doğruca İçinden Geç	Kurgu Gumball isimli mavi, erkek bir kedi ile önceden Gumball’ın balığıken sonraları kardeşine dönüşen Darwin ekseninde gelişir. Her biri
	Savaşçı	
	Gölge	
	Para	

KAFADAR AYILAR	Baş Belası	farklı bir karakter özelliğine sahip aile bireylerini ve bunlar arasındaki ilişkileri öne çıkaran çizgi film komedi tarzındadır. Amerikan ve İngiliz ortak yapımı olan Gumball, 5 sezonda 188 bölüm yayımlanmıştır.
	Yağmacı	
	Bahçe Satışı	Çizgi film Boz, Panda ve Kutup isimlerindeki (türlerindeki) üç ayının insanların dünyasına girerek onlarla arkadaş olma girişimlerini anlatır. Ancak bu ayı kardeşler açısından hiç de kolay değildir. Her biri farklı mizaçtaki üç ayının birbirleriyle ve çevreyle olan ilişkilerini konu edinen komedi türündeki Amerikan yapımı çizgi film, 3 sezon yayımlanan çizgi film 57 bölümdür.
	Odalar	
	Eşyalarımız	
	Chole	
	Çanta Kardeşliği	

Verilerin toplanması ve analizi

Çalışma için veri toplamak amacıyla belirlenen çizgi filmler öncelikle herhangi bir kayda ihtiyaç duyulmadan izlenmiştir. Devamında çizgi filmler birkaç kez seyredilerek iki araştırmacının ortak fikirleri doğrultusunda “kardeşler arasındaki ilişkiler” ve “kardeşlerin karakter özellikleri” başlıkları etrafında betimsel olarak incelenmiş, çizgi filmlerin her bir bölümü için kardeş karakterlerin özelliklerini ve ilişkilerini yansıtacak boyutların olduğu gözlem formları oluşturulmuştur. Devamında bu gözlem formlarındaki veriler araştırma sorusu ışığında tasnif edilerek kendi içinde yeniden değerlendirilmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Tüm bu işlemler yapılırken araştırmacılar arasında tam bir mutabakat olmasına dikkat edilmiştir. Bunun için gözlem formları vasıtasıyla toplanan verilerin bir kısmı Miles ve Huberman’ın (1994) kodlama güvenilirlik formülü kullanılarak test edilmiş (Güvenilirlik=Görüş Birliği/ Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı), elde edilen sonuçların .80’nin üzerinde, yani bu formüle göre kodlamalar açısından güvenilir olduğu görülmüştür. Çalışma esnasında özellikle verilerin kategorize edilmesi sürecinde araştırmacılar arasında fikir birliği sağlanamayan konularda nitel araştırmanın sürekli analiz ilkesine de uygun olarak ilgili çizgi filmin bölümleri tekrar izlenmiş ve her iki araştırmacının kanaatlerini yansıtacak nitelikte yeni değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Esrarengiz Kasaba çizgi filmindeki kardeşlik ilişkileri ile ilgili bulgular

Esrarengiz Kasaba adlı çizgi filmde Dipper, başkahraman olarak izleyici karşısına çıkmaktadır. Dipper şüpheli ve kitaplara bilgi kaynağı olarak başvuran bir çocuktur. Tahminlerinde yanıldığında kendini eleştirebilir. Yönlendiricidir, etrafındaki insanları organize etme becerisine sahiptir. Ne yapacağını önceden planlar. İşini ciddiye alır. Belirgin hedeflerin ve gerçeğin peşinden koşar, gerekirse tehlikelere atılır. Hedeflerini gerçekleştirmediği takdirde ise hayal kırıklığı yaşar. Özgüven sahibidir. Olaylar karşısında temkinli davranır, sorgulayıcıdır. Kendini bir yetişkinmiş gibi görür. Doğadaki her şeyin bir sebebe bağlı olarak geliştiğini, korkunç olayların gerçekleşmesinin arkasında başka

Yabancı Çizgi Filmlerde “Kardeşlik” İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme

nedenlerin olabileceğini düşünür. Parçaların birleştirilerek bambaşka bir bütüne varılabileceğine inanır. Bu özelliklerinden ötürü akıl odaklı davrandığı söylenebilir. Kız kardeşi Mabel’la genel olarak iyi anlaşır. Zor zamanlarında onu teselli eder. Bazen de kardeşini müdafaa eder. Problemlerini çözemediği zamanlarda Mabel’a yardımcı olur. Kız kardeşini, korkularını gidermesi için teskin eder. Onun fikirlerini önemser. En önemlisi de kardeşini tehlikelerden kurtarmak için kendi hayatını tehlikeye atmakta tereddüt etmez. Dipper, kardeşiyle uyumlu bir görüntü sergilese de zaman zaman çatıştığı da olur. Bu çatışmaların başında Mabel’ın sevgili bulma konusundaki ısrarlı davranışları gelir. Buna bağlı olarak da Dipper, Mabel’ın kendini bir yetişkin gibi göstermeye çalışmasından rahatsızlık duyar.

Mabel, iyimser bir karakterdir. Olduğu gibidir. Girdiği ortamlara kolaylıkla uyum sağlar. En kötü zamanlarda bile kendine eğlenecek bir uğraş bulur. Haz odaklı yaşar. Başkalarının dikkatini çekmekten hoşlanır. Yaşamını eğlence odaklı sürdürdüğünden işlerini çoğunlukla ciddiye almaz. Ancak zaman zaman yılgınlığa düşmeden gerçeği bulmaya çalıştığı da olur. Karakterindeki bu çelişki, duygusal değişimlerinden ileri gelir. İnsanlara koşulsuz güven duyar. İsteddiği şeyleri gerçekleştirmek için tehdit yolunu -insanların duygularını- kullanır. Olayları yüzeysel değerlendirir. Temiz kalpli olduğundan çevresindekilerin niyetini çözmekte zorlanır. İlişkilerine değer verir. Duygularıyla hareket etmesine rağmen duygu ve düşüncelerini bazen etrafındaki insanları kırmaktan çekindiği için bastırabilir. Kararlarında başkalarının etkisi vardır. Genellikle duygularıyla hareket etse de özellikle erkek kardeşi zor durumda olduğunda aklını kullanır. Kardeşinin zarar görmesini asla istemez. Dipper’a güvenir ve birçok noktada onun haklı olduğunu kabul eder. Ancak Dipper’la her zaman iyi iletişim içinde olduğu söylenemez. İki kardeşin ilgi alanlarındaki farklılıktan dolayı hayata bakış açıları da farklılaşır. Mesela Dipper’ın kitaplarla uğraşması, Mabel tarafından “inekçe” değerlendirilir. Dipper’a güvendiği kadar Dipper’ın kendisine güvenmediğini düşünür.

Dipper ve Mabel, bazen aynı şeyleri düşünebilen ve atıldıkları maceralarda ortak hareket eden iki kardeştir. Bu iki kardeş başladıkları işi bitirme konusunda titiz davranır. Birlikte oyun oynamaktan hoşlansalar da ilgi ve dikkatleri farklı şeyler üzerine yoğunlaşır. Mesela Mabel, Dipper’ın “kızsal şeyler yapmamasından” şikâyet eder. Her ikisi de aile içinde balık tutmak gibi sıradan etkinlikler yapmaktansa macera peşinde koşmayı tercih eder. Hatalarını kabullenmeyi bilirler. Korkularını yenemediklerinde birbirlerine sığınarak gücü yine kendilerinde bulurlar.

Fineas ve Förb çizgi filmindeki kardeşlik ilişkileri ile ilgili bulgular

Bu çizgi filmde Fineas ve Förb gayet iyi anlaşır. İlgileri büyük oranda ortaktır. Azimli, çalışkan ve işkoliktirler. Her ikisinin de özgüveni yüksektir. İş planlarında duygulara yer yoktur. Başladıkları işlere aklılılarıyla yön verir ve işlerini başarılı bir şekilde bitirirler. Üretken olma, vakti verimli kullanma

ve eğlenme amacıyla çalışırlar. Birbirlerini düşünce (Fineas) ve eylem (Förb) boyutunda iyi tamamlarlar.

Seride Fineas, Förb'ün "esaslı bir kardeş" olduğunu ve ondan daha iyi bir kardeş bulamayacağını düşünür. Förb ise Fineas'ın liderliğini kabul eder ve onun söylediklerine birçok zaman koşulsuz itaat eder. Hatta *Sürat Treni* örneğinde olduğu gibi birlikte yaptıkları bir işten dolayı bazen sadece Fineas takdir edilir ama Förb bunu dert etmez, kıskançlık duymaz. Kendi dünyasında sessiz kalmaktan, kardeşinin söylediklerini icra etmekten hoşlanır.

İki kardeş kendi aralarında neredeyse hiç çatışma yaşamazken ablaları Candes'in onlarla birtakım problemleri vardır. Hayatında akli değil duyguları önceleyen Candes, Fineas ve Förb açısından bakıldığında zıt bir kişiliktir. Çevresi dardır, telefonda erkek arkadaşı Jeremy hakkında konuşmak zamanının önemli bir kısmını alır. Çalışmak ve üretmek onun için yalnızca bir okul aktivitesidir. Okul dışındaki sosyal yaşamında çok ciddi dertleri, planları, kaygıları, uğraşları yoktur. Birçok temel bilgiden habersizdir. Kimlik bunalımı yaşar. Başına pembe balyaj yaptırarak kendini ifade etmek ister. Kıskançtır. Kardeşlerinin dikkat odağı olmalarını istemez. Bunun için de onların her icraatını olumsuz bir şeymiş gibi annesine söyler ve onu kışkırtmaya çalışır. Anne ve babası evde yokken aldığı sorumluluğu kardeşlerine karşı bir tehdit, bir güç unsuru olarak kullanır.

Candes, Fineas ve Förb'le genellikle didişse de onlarla kimi zaman meselelere aynı taraftan bakar. Ama bu bakış oldukça sınırlı ve belirli durumlar için geçerlidir. Menfaat, duygu ve değer ortaklığının olduğu konularda Candes'in kardeşlerine karşı tavrında bir yumuşama görülür. Sözelimi Candes kardeşleriyle geçinemez ama onların Rushmore Dağı'nda devlet başkanlarının heykelinin yanına kendi heykelini yaptıklarını görünce duygulanır. Yine menfaat ekseninde düşünülebilecek bir başka olay ise Candes'in vakit geçirmekten hoşlanmadığı kardeşleriyle dünya turu yapmasıdır. Fineas ve Förb'ün dünya turu sırasındaki duraklarından birinin Jeremy'nin o sırada bulunduğu Fransa olması Candes'i kardeşlerinin sorumluluğunu almaya ve onları bu seyahatte yalnız bırakmamaya iter. Kişiler arası çıkarlar dışında da Candes'in kardeşleriyle hareket ettiği noktalar olur. Ailevi ilişkiler söz konusu olduğunda anne ve babalarının güzel bir evlilik yıldönümü geçirmeleri için kardeşleriyle işbirliği yapar. Candes'in kardeşleri ile aynı düşündüğü noktalar yalnızca bunlardan ibaret değildir. Candes, göl canavarının insanlar tarafından fark edildiğinde zarar görebileceğini düşünerek Fineas ve Förb'ün sırrına ortak olması gerektiğine inanır ve herkesten göldeki canavar sırrına sadakat göstermelerini ister. Bir anlamda konu bir canlının yaşam hakkı olunca kardeşlerine karşı beslediği olumsuz duygular ve düşünceler evrilir.

Yabancı Çizgi Filmlerde “Kardeşlik” İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme

Gumball çizgi filmindeki kardeşlik ilişkileri ile ilgili bulgular

Çizgi filmin başkahramanı Gumball’dır. Olaylar onun çevresinde gelişir. Birçok olayda net bir bakış açısı yoktur. Kendi içinde çelişkileri vardır. Duygu ve akıl çatışmasını net olarak yaşar. Bazen davranışlarında akli egemen kılarken bazen de duyguları ile karar verir. Düşündüklerini yaptıkları ile yalanlayabilir. Hedefleri her zaman için gerçekleştirilebilir değildir. Teknoloji bağımlısıdır. Televizyonda seyrettiği bir sahneyi gerçek yaşamda bire bir uygulayabileceğini düşünür, bunu gerçekleştiremediğinde ise mutsuz olur. Buna rağmen derleyici toparlayıcı bir kişiliktir. Liderlik vasfı vardır. Özellikle Darwin’le iyi anlaşılır. Bunda Darwin’in onun otoritesini ve büyüklüğünü tanınmasının da payı vardır. Darwin’in ne oynayacağını, ne yapacağını belirleme konusunda mahirdir. Onu incitmemek adına kendisiyle dolaylı yollardan konuşur. Onunla liderlik konusunda çatışmalar yaşadığında alttan olsa da fitratının bir gereği olarak yine onu yönlendirmekten geri duramaz. Bazen bu yönlendirmeyi o kadar ileri boyuta taşır ki oyun kumandası ile kardeşinin hareketlerini kontrol etmeye çalışır ve onu bir nesne olarak algılar. Gumball küçük kız kardeşi Anais’le ise mesafelidir. Kardeşinin cinsiyetinin ve yaşının bunda etkisi olsa da Anais’in sorgulayıcı karakteri de ilişkilerini etkiler. Yine de Gumball kardeş olmanın bilinciyle problemlerinin çözümünde Anais’in yanında yer alır. Onun zarar görmesini isteyen bir tavır içinde olmaz.

Gumball’ın kardeşi Darwin, Gumball’a göre daha geri planda bir kişiliktir. Duygusaldır, ancak akli duygularının önündedir. Geniş bir bakış açısına sahiptir. Yanlış bir şey yaptığını düşündüğünde vicdanı rahat etmez. Şiddet yanlısı değildir, problemlerini iyimser yollarla halletmeye çalışır. Gumball’ı sorguladığı, onun yaptıklarına anlam veremediği zamanlar olsa da onun söylediklerinin dışına çıkmaz. Gumball tarafından yönlendirilir ve bu durumun farkındadır. Kardeşi ile olan çatışmalarının önemli bir kısmı da zaten bu yönlendirme/ liderlik probleminden kaynaklanır. Gölge bir kişilik olduğunu düşünür ve bu duruma itiraz eder. Çevresindekilerin Gumball’ın posta kutusu üzerinden Darwin’le iletişime geçmeleri ve okul yıllığına Darwin’in fotoğrafı yerine Gumball’ın bir fotoğrafının gölgesini koymaları onu rahatsız eder. Gumball olmadan anlaşılmadığını düşünür, bunun için Gumball’a kızar. Ancak yine de Gumballsız yapamaz. Gumball’ın durumu yumuşatmak için söylediği: *“Sen bir gölge değil, koruyucusun.”* şeklindeki cümle hoşuna gider. Darwin’in kardeşi Anais’le olan ilişkisi ise daha farklıdır. Gumball, Darwin ve Anais düzleminde Darwin çoğu zaman Gumball’a yakındır. Söz gelimi Gumball’la birlikte Anais’ten habersiz onun kumbarasındaki paraları alır, kardeşlerinin bu durumu fark etmemesi için de yerine tırnak koyar. Ancak Darwin’in kardeşleri ile olan ilişkisi akıl temelinde seyreder. O, her ne kadar Gumball’la daha iyi anlaşsa da özellikle Gumball’ın duyguları ve değerleri ile hareket ettiği noktalarda Anais’in yanındadır. Örneğin Gumball maddi anlamda zor durumda olmalarına rağmen Waterson ailesini metalaştırmamak adına reklamlara çıkmak istemez. Oysa Darwin kardeşi Anais’le birlikte Gumball’ın görüşünü desteklemez ve bunun tersini savunur. Diğer taraftan Darwin oldukça

fedakârdır. Kendi meselesi olmasa bile kardeşleri ile ilgili meselelerde öne atılır ve sıkıntılara onlarla birlikte göğüs germeye çalışır.

Anais çizgi filmde 4 yaşındaki küçük kız kardeşidir. Oldukça zekidir. Aile bireylerini yakından tanır. Bu özelliğinden dolayı bir eylemin failini bulmakta güçlük yaşamaz. Kelimelerle arası iyidir. Özellikle Gumball'ın bazı kelimeleri yanlış kullandığını düşünür ve onu uyarır. Zekâsını menfaat elde etmek için kullanmaktan çekinmez. Mesela kardeşinin zihnine bilinçaltı mesajları göndererek kendisini sinemaya götürmesini sağlamaya çalışır. Karşılıksız iş yapmaz. Aklın gereği olarak fayda peşinde koşar. İnançlarla iş yapılmayacağını düşünür bunun için de en başta Gumball olmak üzere zaman zaman kardeşleriyle problemler yaşar. Diğer taraftan bazı anlarda şiddete meyledip hayata kötümser bakar. Bu özelliğinden ötürü de özellikle Darwin'le uyuşamaz. İkna kabiliyeti yüksektir. Sinemada korsan çekim yapmak gibi yasal olmayan bir işi bile sözde haklı gerekçelere dayandırabilir. Ancak bu konuda Gumball'ı ikna etse bile Darwin'in vicdanını rahatlatamaz. Anais duygu ve düşüncelerinde de nettir. Onun genel duruşu olaylara göre değişmez. Bundan dolayı da kardeşleriyle zaman zaman problem yaşar.

Kafadar Ayılar çizgi filmindeki kardeşlik ilişkileri ile ilgili bulgular

Çizgi filmde yönlendirici karakter Boz isimli ayıdır. Boz eğlence düşkünüdür. Maceradan hoşlanır. Ben duygusu yüksektir. Kendini savaş ve yumruk atma ustası olarak görür. Buna karşın centilmendir. Rakibinin isabetli basket atışlarını takdir eder. Boğazına düşkündür ama ikramda bulunmayı da sever. Yaşanan bir olumsuzluk neticesinde sorumluluğu kardeşlerinin üzerine yüklemeyi, doğrudan kendi alır. Onlar için fedakârlık yapmaktan çekinmez. Daima aile vurgusu yapar. Olumsuz durumlarda karamsarlığa kapılmaz, kardeşlerinin de kapılmasını istemez. Alternatif planlar geliştirerek kardeşleriyle birlikte içinde buldukları çıkmazdan kurtulmaya çalışır. Bunu yaparken de zor anlarda durumu toparlamak için de olsa yalan söylemez. Yaşananları olanca şeffaflığıyla paylaşarak kardeşlerinin gerçeklerle yüzleşmelerini sağlar. Boz, kardeşleri adına birçok zaman kararları kendi alır. Kardeşleri de onun aldığı kararları uygulamakta bir beis görmez. Kardeşlerinin başına gelen olumsuz hâllerde başkalarından yardım beklemez, kardeşlik hukukunun gereğini yaparak canını tehlikeye atmakta tereddüt etmez. Kardeşleriyle genellikle arası iyi olan Boz, yalnızca Kutup'a gönül koyar. Çünkü Kutup Boz'dan ve diğer kardeşi Panda'dan gizli kendine özel fantastik bir klozet yapmıştır. Bu durum Boz'u başlangıçta ziyadesiyle üzse de sonrasında bunun nedenini tahmin edince kardeşine olan kırgınlığı geçer.

Serinin diğer bir karakteri olan Panda ayrıran gönüllü bir ayıdır. Her hafta birine âşık olur. Bir sevgilisi olmasına rağmen telefonda yeni bir kişi ile randevulaşmaktan geri durmaz. Aidiyet duygusu ile yaşamak hoşuna gider. Telefon ve sosyal medya bağımlısıdır. Telefonla uğraştığı anlarda genellikle

Yabancı Çizgi Filmlerde “Kardeşlik” İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme

kalabalıklar içinde olmak istemez ve kendi köşesine çekilir. Birçok zaman telefonuna elektrik bağlantısı sağlayabileceği bir priz altında oturur. Telefonuna gelen mesajlara yanıt vermek istemese de kendine engel olamaz. Onun bu bağımlılığı zaman zaman başına dertler de açar. Öyle ki yaptığı işin sonuçlarını yorumlayamaz hale gelir. Panda, çizgi filmde hissi bir karakterdir. Onun kardeşleri ile ilişkileri de bu düzlemedir. Örneğin elektriklerin gitmesi sonucu kardeşinin içinde kaldığı buzdolabının çalışmamasını kendi hatası olarak görür ve bundan ötürü üzülür. Kardeşi Kutup’a odasını vererek durumu telafi etmek ister. Boz kadar yönlendirici bir karakter olmasa da planlı iş yapma konusunda kardeşlerine telkinlerde de bulunur. Genellikle kardeşleri ile bir problemi olmayan Panda, kardeşi Boz’un ev içinde taşkınlık yapıp kendileriyle uğraşmasına ise dayanamaz. Kimi zaman onu sert bir dille uyararak işi evden kovmaya kadar götürür. Panda *Odalar* adlı bölümde en çok Boz’a kızar. Boz’un çektiği bir videoyu tesadüfen izlediğinde onun kendisini canlandırdığını ve bu canlandırmada kendisini internet bağımlısı, beceriksiz ve mızız bir tip olarak yansıttığını görünce çok sinirlenir. Bundan dolayı Boz’la kısa süreli bir tartışma yaşar. Ama tartışmanın sonunda Boz’un kötü niyetli olmadığını ve bu şekilde bir kurguyu biraz da amatörliğünden yaptığını anlayınca onu affeder.

Çizgi filmde diğer kardeş ise Kutup’tur. Kutup konuşmayı sevmez. Genellikle kardeşleriyle beden dilini kullanarak anlaşır. Olaylar karşısında ilkesel duruşlar gösterir. Bağlama ve konuya odaklanmak yerine evrensel değerler üzerinde yoğunlaşır. Kuşlarla iletişim kurmak gibi ekstra becerileri vardır. Sporla ve tabiatla arası iyidir. Diğer kardeşleri gibi o da sorumluluk almaktan geri durmaz. Hata yaptığında bunu kolaylıkla ikrar eder. Kardeşleriyle ilişkisi sorunsuzdur. *Odalar* adlı bölümde Boz ve Panda’nın birlikte çekilmiş resimlerini görüp kendi resimlerini göremeyince kıskançlık duygusuna kapılır ve bu konuda Boz’dan bir açıklama ister. Fotoğraf çektikleri gün kardeşlerinin kendisini aradığını ama bulamadıklarını öğrenince de rahatlar.

İlgi alanları birbirinden çok farklı olan üç kardeşin ortak noktaları oldukça fazladır. Söz gelimi ayı kardeşler boğazına düşkündür, bedava bir şeyler almaktan hoşlanır, yeni yerlerine alışmakta güçlük çeker, zor durumda olana yardım eder, sinirlendiklerinde birbirlerine zarar verir, maksadı aşıklarında birbirlerinden özür diler, yaptıkları işten zevk alır, ülkü birliği yapar, birbirlerinin sırtını yere vermezler. Bazı temel konularda bilgi eksiklikleri olsa dahi iyi ve karakterli duruşlarıyla bu eksiklikleri kapatırlar.

Sonuç ve Tartışma

Yabancı çizgi filmlerden ilk olarak Esrarengiz Kasaba’daki ikiz kardeşler Dipper ve Mabel’in ilişkileri incelenmiştir. İlgi alanları büyük oranda ortak olan bu iki kardeş, birbirine değer verir, zor zamanlarda destek çıkar ve birbirinin problemlerine birlikte çözüm üretir. İkizlerin çatıştığı noktalar hayata bakış açılarından ileri gelir. Çizgi filmde Dipper davranışlarında akli egemen kılıp daima onun

doğrularıyla hareket ederken Mabel duyguları ile yaşayan, hayatın her anının tadını çıkarmak isteyen, keyfi davranan bir tiptedir. Bu nedenle Mabel'in duygu ekseni aldığı kararlara Dipper itiraz eder ve kardeşini onaylamaz. Çizgi filmde Dipper aracılığıyla daima akıl kazanır. Çizgi filmde kardeşler arasındaki anlaşmazlıkların diğer bir sebebi cinsiyete bağlı olarak ortaya çıkan ilgi farklılığından ileri gelir. Cinsiyetin ve cinsiyete izafe edilen rollerin toplum içinde bir kısım kalıp algılar yarattığı bilinmektedir. Mesela Mabel, Dipper'in kızsal şeyler yapmamasından şikâyet eder. Çizgi film, hayatın bir kesiti olan cinsiyetin toplumda algılanma biçimine gönderme yapması yönüyle olumlu, bu gerçeklikle ilgili algıyı perçinlemesi yönüyle ise olumsuzdur. İzlenen bölümler dikkate alındığında çizgi filmde kardeşlerin kardeşlik hukukunun gereğini yerine getirdikleri görülür. Kısmi anlaşmazlıkları olsa da kardeşler iyi ve kötü zamanlarda daima birliktedirler. Ancak Esrarengiz Kasaba'da pozitivist söylemin bir sonucu olarak daima aklın ve akli temsil eden Dipper'in yüceltilmesi, hayatı duyguları ile yaşamak isteyen Mabel'in ikinci planda kalması çizgi film açısından bir sorundur.

Fineas ve Förb isimli çizgi filmde üvey kardeşler Fineas ve Förb de çok iyi anlaşılır. Öyle ki her iki kardeş arasındaki ilişki tamamen kusursuzdur. İki kardeş arasındaki uyum, onların birbirini düşünce ve eylem boyutunda iyi tamamlaması ile de açıklanabilecekken özellikle Förb'ün Fineas'ın söylediklerini itirazsız olarak kabul etmesi de kardeşler arasındaki bu uyumu pekiştirir. Ancak başkalarının söylediklerini harfiyen kabul etmek bir karakter özelliği olabilir fakat birey olmanın bir özelliği olamaz. Çünkü mutlak itaat, demokrasiyi içselleştirmiş toplumlarda doğru bir davranış şeklidir. Bu nedenle Fineas ve Förb arasındaki ilişkinin sağlıklı olduğunu söylemek güçtür. Açık bir söyleyişle çizgi filmde iki kardeş arasındaki ilişki idealize edilmiş, biraz da üvey kardeşlerin iyi geçinebileceği fikrini savunabilmek için kusursuzluk üzerine bina edilmiştir. Fineas ve Förb çizgi filmde o kadar aynıdır ki kardeşleri Candes'la olan ilişkilerinde bile onları tek bir karakter olarak değerlendirmek mümkündür. Çizgi filmde Candes'ın kardeşleri ile dünyaları farklıdır. Bu farklılık Candes'ın cinsiyetinden ve yaşça kardeşlerine göre büyük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Kardeşleri çocuk, Candes ise ergendir, kardeşlerini kıskandığı için onların her adımını annesine söyleyip annesiyle kardeşlerinin arasını açmaya çalışır. Candes'ın aklıyla değil duygularıyla var olmaya çalışması da kardeşleriyle arasında bir karşıtlık ve doğal olarak bir geçimsizlik oluşturur. Candes'ın geçimsiz görüntüsü menfaati söz konusu olunca ise değişir. İnsanlığa ait vasıfların menfaat yüzünden yitirildiği dünyada bu tarz bir ilişkinin kardeşler arasındaki bağı belirlemesi, belki dünyaya ait bir gerçeği verir ancak bu gerçeğin örnek alınabilecek olması beraberinde bir kısım endişeleri de getirir. Çizgi filmin diğer bölümlerinde Candes kardeşleri ile çevre duyarlılığı ve aile birliği konusundaki hassasiyetleri nedeniyle uyumlu görünür. Belli değerler ve ilkesel duruşlar söz konusu olduğunda kardeşlerin dargınlıklarını bir tarafa bırakabileceğini göstermesi bakımından kurgunun olumlu olduğu söylenebilir. Seyredilen bölümlerin tamamı dikkate alınarak değerlendirildiğinde çizgi filmdeki kardeşlik ilişkilerinin

Yabancı Çizgi Filmlerde “Kardeşlik” İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme

-hem Fineas ve Förb hem de Fineas, Förb ve Candes arasında- gerçeği yansıttığı ancak sağlıklı olmadığı söylenebilir. Çizgi film kardeşlerden birinin, diğerinin davranışları üzerinde büyük ölçüde belirleyici olduğunu hissettirmek ve her daim kardeşler arasında olumlu bir ilişkinin kurulamayacağını göstermek açısından ise değerlidir.

Gumball isimli çizgi filmde bilhassa Gumball ve Darwin iyi geçinir. İki kardeş aynı zamanda iki iyi arkadaş olduğu için birlikte zaman geçirmekten ve beraber oyun oynamaktan hoşlanır. Tabii iki kardeşin iki iyi arkadaş hatta dost olması onların daima uyumlu davranacakları anlamına gelmez. Çizgi filmde kardeşlerin meseleye aynı taraftan bakmadığı, biraz daha ileriye giderek tartıştıkları konular vardır. Çizgi filmde her iki kardeş arasındaki temel çatışma lider olabilme fikrinden kaynaklanır. Darwin kendisinin Gumball'ın gölgesi olduğunu düşünür ve bunun için Gumball'la çatışma yaşar. Yine Darwin, Gumball'ın akli bir tarafa bırakıp inançları ve değerleri ile hareket ettiği noktalarda ona eşlik etmez. Dolayısıyla çizgi filmde Gumball ve Darwin arasındaki çatışmaların güç ve bakış açısı (akıl-duygu) odaklı olduğu söylenebilir. Bu dönem çocuklarının öne çıkma isteğinin ve ben duygusunun bir tezahürü olarak çizgi filmde beliren güç çatışması yerinde bir kurgu olarak görülebilir. Diğer taraftan ise çizgi filmde akıl ve duygu merkezinde Gumball ve Darwin'in yaşadığı çatışmalarda daima aklın kazanması, inançların ve değerlerin sürekli olarak ikinci plana atılması bir soru işaretidir. Çizgi filmdeki diğer bir kardeş de Anais'tir. Anais'in kardeşleriyle bağı Gumball ve Darwin arasındaki bağ düzeyinde değildir. Bunda Anais'in küçük ve kız olmasının etkisi vardır. Diğer taraftan Anais özellikle inançların davranışlara kaynaklık etmesi konusunda Gumball'la farklı düşünür ve kendine akli rehber kılarak hareket eder. Bu nedenle de olayları Gumball'la aynı zaviyeden değerlendiremez. Anais keskin ve şiddet yanlısı tavrından dolayı Darwin'le de problem yaşar. Darwin'le yaşanan bu görüş ayrılığı kardeşlerin bazı aşırı fikirlerde birbirlerini dengeleyip itidalli davranışlar sergilemelerini anlatması yönüyle anlamlıdır. Çizgi filmin bütününde ise iyi geçinen kardeşlerin ben duygusundan ve ilgi alanlarındaki farklılıklardan ötürü çatışabilecekleri gösterilir ve bu konuda ideal bir dünya çizilmeyerek değerli mesajlar verilir. Zira bugünün dünyasında kusursuz insan davranışlarının olmadığı, her bireyin kendi içinde birtakım açmazlar ve çıkmazlar yaşadığı bilinir. Dolayısıyla önemli olan problemlerin ortaya çıkması değil, ortaya çıktıktan sonra makul yollarla çözülmesidir. Çizgi film hedef izleyici kitlesine bunu gösterir.

Kafadar Ayılar'da ise Boz, Panda ve Kutup olmak üzere üç ayının kardeşliği anlatılır. Çizgi filmde ideal bir kardeşlik görüntüsü sergilenir. Ayı kardeşler birbirleri için riske girmekten ve fedakârlık yapmaktan çekinmezler. Oldukça uyumludurlar. Dünyaları farklı olsa da birlikte gülmek ve birlikte hüzünlenirler. Çizgi film özellikle farklı fitratlardaki üç kardeşin nasıl uyum içinde yaşayabileceğini okura sunması açısından değer arz eder. Farklılıkların öne çıkarılıp birlik beraberlik duygularının ötelendiği zamanlarda bu kurgu sadece çocuklar için değil, yetişkinler için de iyi bir

örnektir. Çizgi filmde kardeşler arasındaki anlaşmazlıkların çoğu, yanlış anlamalardan kaynaklanır. Ayı kardeşler birtakım yanlış anlamalar yüzünden tartışmalar da kötü niyetli olmadıkları için bu durumu biraz da hemcins olmalarının etkisiyle kendi içlerinde büyütmeden birbirlerine sorarlar. Nihai olarak meseleyi idrak edince de birbirlerinden af dilerler. İdealize edilmiş gibi görünse de problemleri şiddet diline başvurmadan konuşarak çözmeyi önermesi yönüyle çizgi filmin değerlendirilmesi gerekir. Bir başka açıdan bakıldığında ise çizgi filmdeki ayı kardeşler yanıldıkları meselelerde düşüncelerinde durağanlık göstermezler. Yanılabileceklerinin farkında olarak ayak diretmeden kardeşlerinin söylemlerine itibar ederler. Çizgi film bu anlamda da kardeşlik ilişkilerinin güven temelli olması gerektiğini hedef kitesine iletir. Bunun dışında çok ileri boyutlarda olmasa da çizgi filmde kardeşler anlık tepkiler nedeniyle de gerilim yaşarlar ancak bunu büyütüp ileri boyutlara taşımazlar, bir anlamda hemen unutuverirler. Hayattaki pek çok tepkinin planlanmadan refleksif bir şekilde verildiği düşünülürse kardeşler arasında bu tarz bir ilişkinin çizgi filme yansımaları olumlu ve doğaldır. Diğer taraftan kardeşlerin tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi anlık tepkiler üzerinde çok fazla takılıp kalmaması ve bunu derin bir küskünlüğe dönüştürmemesi de çizgi film aracılığıyla hedef kitleye verilen önemli mesajlardandır. Bütünü açısından değerlendirildiğinde çizgi filmin kardeşlik ilişkileri açısından Türk değer yargılarına uygun bir şekilde tasarlandığı söylenebilir.

Sonuç olarak, yabancı çizgi filmlerin incelendiği çalışmada kardeşliğin genellikle iyi ilişkiler üzerine kurulduğu görülmüştür. Bu ilişkilerde de erkek kardeşlerin birbiriyle daha iyi anlaşarak ön plana çıktıkları tespit edilmiştir. Zaten Akerman, Strauss ve Bryant da (2008) çizgi filmlerde erkek karakterlerin kız karakterlere göre daha baskın olduğunu dile getirmiştir (Akt. Hentges ve Case 2013: 322). Ayrıca çalışmada yaş ve ilgi alanı gibi faktörlerin kardeşlik ilişkilerini etkilediği, kardeşlerin genellikle akıl ve duygu metaforları üzerinden çatıştırıldığı belirlenmiştir. Çizgi filmlerde akıllı temsil eden (genellikle erkek) karakterlerin, duyguyu temsil eden (genellikle kız) karakterlere göre daha fazla olumlandığı fark edilmiştir. Nitekim Hentges ve Case'in (2013: 320) aktardığına göre çocuklar için hazırlanmış televizyon programlarında erkeklerin daha sık olarak lider konumuna getirildiği (Aubrey ve Harrison, 2004; Calvert, Kotler, Zehnder ve Shockey, 2000), kızlarınsa daha çok sevgi gösterisi ve dış görünüş endişesinde olduğu tespit edilmiştir (Baker ve Raney, 2004). Chytry'in (2012: 260) Disneyland'ların kuruluş amacını açık bir dille ifade ettiği araştırmasında ise Disney'in çocukluktan erken ergenlik dönemine geçiş sürecinde, duygularıyla akılları arasında kalan bireyleri hedef kitle olarak aldığını vurgulamıştır. Diğer taraftan araştırmada aklın kardeşleri yönlendirmede bir güç unsuru olarak kullanıldığı; buna mukabil duygu, değer ve inançları ile hareket eden karakterlerin kaybettiği/ ikinci planda kaldığı gözlemlenmiştir.

Yabancı Çizgi Filmlerde “Kardeşlik” İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme

Kaynaklar

- Arslan, A. (2004). Bir sosyolojik olgu olarak televizyon. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Bayındır, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin çizgi filmlerin öğretimsel rolüne ilişkin görüşleri. *JASSS*, 41, 109- 117.
- Brown, N. (2015). Individualism and national identity in Disney's early British films. *Journal of Popular Film and Television*, 43(4), 188-200.
- Cesur, S., Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/19, 106-155.
- Chytry, J. (2012). Walt Disney and the creation of emotional environments: interpreting Walt Disney's oeuvre from the Disney studios to disneyland, calarts, and the experimental prototype community of tomorrow (EPCOT). *Rethinking History*, V. 16, No. 2, p. 259-278.
- Cortes, C. (2005). *How the media teach*, media literacy: Transforming curriculum and teaching. In Schwarz, G. And Brown, P. U. (Eds). pp. 55-73. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Duvall, S. S. (2010). Perfect little feminists? Young girls in the US interpret gender, violence, and friendship in cartoons. *Journal of Children and Media*, 4 (4), 402-417.
- Ergöz, H. S. (2006). Çizgi filmlerin çocuk müzik eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Eskandari, M. (2007). *İran'da TV'de yayınlanan çizgi filmlerin ilkökul öğrencilerinin eğitimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fedakar, P. (2011). Çizgiyi aşanlar: Cille Türk mitolojisinin çizgi filmde kullanılması ve çizgi filmle aktarılması. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 11/1, 107-119.
- Glendale, C. (2017). Doleand The Walt Disney Company help parents encourage healthier eating through the magic of Disney characters and storytelling.
- Gökçe Arslan, A. (2010). Batı kökenli çizgi filmlerde ırkçı, kapitalist ve ayrımcı ideolojik söylem. *e- Journal of New World Science Academy*, 5/4, 365- 373.
- Güven, G., Akıncı, A. (2014). Okul öncesi döneme yönelik çizgi filmlerde yer alan değerlere ait sözel ifadelerin sunumu: TRT Çocuk kanalı örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5/16, 429-445.
- Hapkiewicz, W. G. (1979). Children's reactions to cartoon violence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 8(1), 30-34.
- Hentges, B., Case, K. (2013). Gender representations on Disney Channel, Cartoon Network, and Nickelodeon broadcasts in the United States. *Journal of Children and Media*, V. 7:, p. 319-333.
- Hoerrner, K. L. (1996). Gender roles in Disney films: Analyzing behaviors from Snow White to Simba. *Women's Studies in Communication*, 19(2), 213-228.
- <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=f6f68be3-3060-4b49-9d8b-4d0b066bf4b8%40sessionmgr4009&vid=6&hid=4209&bdata=Jmxhbmc9dHlmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#d b=nsm&AN=6CU92001071420170314006092> 20.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- Inge, M. T. (2004). Walt Disney's Snow White and the Seven Dwarfs: Art adaptation and ideology. *Journal of Popular Film and Television*, 32(3), 132-142.
- İnan, T. (2016). Çocuk medyasında evrensel ve yerel değerlerin aktarımı: TRT Çocuk kanalı örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4/25, 200-212.
- Juschka, D. (2001). Disney and fundamentalism: The fetishisation of the family and the production of American family values. *Culture and Religion*, 2(1), 21-39.
- Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitime katkısı yönünden değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12/30, 251-277.

- Karakuş, N., Baki, Y. (2015). Keloğlan çizgi filminin kalıplaşmış dil birimleri yönünden değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2038-2055.
- Kiyomi, K. U. T. S. U. Z. A. W. A. (2000). Disney's Pocahontas: Reproduction of gender, orientalism, and the strategic construction of racial harmony in the Disney empire. *Asian Journal of Women's Studies*, 6(4), 39-65.
- Kunzle, D. (1991). How to read Donald Duck imperialist ideology in the Disney comic (40 . Print). New York: I. G. Editions, Inc. <https://fadingtheaesthetic.files.wordpress.com/2012/03/33788991-how-to-read-donald.pdf> 27.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- Lehman, C., P. (2001). Black characters and social commentary in animated cartoons. *Journal of Popular Film and Television*, V. 29:2, p. 74-81.
- Mayes, S. L., & Valentine, K. B. (1979). Sex role stereotyping in saturday morning cartoon shows. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 23(1), 41-50.
- Meamber, L. A. (2011). Disney and the presentation of colonial America. *Consumption Markets & Culture*, 14(2), 125-144.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expended source book*. California: SAGE Publications.
- Muratoğlu, B. (2009). *Sosyal sapkınlığın medyadaki temsilinin çizgi filmler üzerinden incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Namlı Altıntaş, İ. (2016). Values that children aged between 9-11 acquire from cartoons and animation and their modeling behaviors. *Route Educational and Social Science Journal*, V. 3(2). p. 316-335.
- Oruç, C., Tecim, E., Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *EKEV Akademi Dergisi*, S. 15/48, s. 303- 319.
- Öktem, F., Sayıl, M., Çelenk Özen, S. (2006). *Kodlayıcı eğitim kitapçığı*. Ankara: RTÜK Yayınları.
- Özdemir Erem, N. H. (2016). *Çocuk edebiyatı ve medya*, Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya. Ed. Tacettin Şimşek. s. 219-242. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Öztürk Samur, A., Durak Demirhan, T., Soydan S. ve Önkol, L. (2014). Pepee çizgi filminin ebeveyn, öğretmen ve çocuk gözüyle değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11/26, 151-166.
- Rektor, M., E. (2008). *America animated: nationalist ideology in Warner Brothers' animaniacs*. Unpublished master thesis. Auburn University, Alabama.
- Rigel, N. (1993). *Medya ninnileri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Rojek, C. (2006). *Disney culture*. UK: Routledge. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02614369300390111> 21.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- Sparks, G. G., Sherry, J., & Lubsen, G. (2005). The appeal of media violence in a full-length motion picture: An experimental investigation. *Communication Reports*, 18(1-2), 21-30.
- Spencer, D. R. (2004). Visions of violence a cartoon study of America and war. *American Journalism*, 21(2), 47-78.
- Şahin, A. (2015). "Avatar" filmi özelinde emperyalist uygulamaların incelenmesi. *Turkish Studies*, 10/10, 817-826.
- Şirin, M. R. (2006). *Kuşatılmış çocukluğun öyküsü*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Tanner, L. R., Haddock, S. A., Zimmerman, T. S., & Lund, L. K. (2003). Images of couples and families in Disney feature-length animated films. *The American Journal of Family Therapy*, 31(5), 355-373.
- Taş Alicenap, Ç. (2015). Kültürel mirasın çizgi film senaryolarında kullanılması. *TÜBAR*, 37, 11-25.

Yabancı Çizgi Filmlerde “Kardeşlik” İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme

Temizyürek, F., Acar, Ü. (2014). Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3/3, 25-39.

TÜİK (2013). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> 16.03.2017 tarihinde alınmıştır.

Wright, J., A. (2010). *Developing characters, write your way into animation and games*. Ed. Cristy Markx. p. 67-82. UK: Focal Press.

Wynns, S. L., & Rosenfeld, L. B. (2003). Father-daughter relationships in Disney's animated films. *Southern Journal of Communication*, 68(2), 91-106.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yücel, F. (2015). Kültürel yozlaşma bağlamında okul öncesi- ilkököl öğrencilerinin masal ve çizgi filmle ilgili algıları. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 30, s. 119-135.



Kuramsal ve İşlevsel Dil Öğretiminde Tiyatronun Rolü ve Önemi

*Gıyasettin AYTAŞ**

Öz

Tiyatro bir sanat faaliyeti olmanın yanında etkili bir iletişim aracıdır. En eski dönemlerden bu yana, hatta insanlığın varlığından itibaren tiyatrodan ve onun etkililiğinden söz etmek olasıdır. Dil edinim süreçleri ile ilgili görüşler birbirinden farklı olmakla birlikte, dilin kullanımında en temel gösterge iletişim ihtiyacıdır. Bununla birlikte dil aynı zamanda bir temsil göstergesidir. Onun aracılığı ile aidiyet ve mensubiyetler hakkında hüküm verilir. Bireyin sosyal ve siyasal özelliklerinin yanında, karakteristik özelliklerini de kullandığı dil aracılığı ile tespit edebilmekteyiz. Tiyatro bu farklılıkların her birini bir arada sergileyen ve somut bir göstergeye dönüştüren bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Tiyatro yaşanmışlıkları bir araya getirerek iletişim çeşitliliğini ve zenginliğini ortaya koyar. Hayatın hem var olanını hem de olması gerekenlerini birlikte sunar. Her ne kadar bir durum veya olay sonsuz olarak değerlendirilmesi mümkün değilse de tiyatro bu mümkün olmayana varsayımlar açısından yaklaşır. İnsan davranışlarının bilinçli ve bilinçsiz olmak üzere iki göstergesi bulunmaktadır. Bu iki durumla ilgili iletişim yeterliliklerini ve farklılıklarını tiyatro aracılığı ile birlikte görebiliriz. Güzel sanatların hemen tamamını bir arada ve birlikte içinde barındıran tiyatro, bütün dil aşamaların birlikte ve bir arada sunar. Hem iç hem de dış konuşmanın bütün inceliklerini birlikte sunan ve bu özelliği ile karşılıklı ifade çeşitliliğini tiyatro birlikte sunar. İletişim ve dil ediniminde tiyatronun önemini ve gerekliliğini anlamak ve sorgulamak için tiyatronun işlevsel özelliğinden bütün ayrıntıları ile yararlanmak kaçınılmazdır.

Anahtar kelimeler: tiyatro ve dil, dinleme, konuşma, konuşma sanatı, güzel ve etkili konuşma, iletişim

The Role and Importance of Theater in Theoretical and Functional Language Teaching

Abstract

Besides being an art form, theater is also a tool for communication. It is possible to trace theater and its effectiveness back to the earliest periods, even to the emergence of mankind. The opinions about the processes of language acquisition are different from each other, but the most basic indicator in language use is the need for communication. In the meantime, language is an indicator of representation. Through language, judgments are made about a person's belonging and affiliation. In addition to the social and political characteristics of an individual, we can also identify his characteristics through the language he uses. Theater emerges as a tool that displays each of these differences together and transforms them into a concrete indicator. By piecing experiences together, theater presents the variety and richness of communication. It presents both what exists and what should exist in life. Although a situation or event cannot be regarded as infinite, theater approaches the impossible in terms of assumptions. Human behaviors have two indicators as conscious and unconscious. We can see the communicative competences and differences in these two situations through theater. Theater, which contains almost all of the fine arts together and houses them within itself, offers all language stages together. Presenting all the subtleties of both internal and external speaking, theater presents this feature and diversity of mutual expression together. In order to understand and inquire about the importance and

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi/ Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, giyaytas@gazi.edu.tr.

necessity of theater in communication and language acquisition, it is inevitable to utilize its functional characteristic in its entirety

Keywords: theater and language, listening, rhetoric, oratory, communication

Giriş

Duygu, dilek ve düşüncelerin anlatımında farklı araç ve yöntemlerden yararlanılmaktadır. Bu yöntemler arasında hem gösterme hem de anlatmayı bir arada ve etkin kullanan tiyatro, bir gösteri sanatı olmanın ötesinde, sosyal gelişim ve kişisel eğitimin de önemli araçlarından biridir. Bütünsel olarak iletişime ait bütün unsurları, bir arada ve birlikte gerçekleştirme fırsatını sunan tiyatro, dil becerilerinin etkin ve verimli kullanımının aracı olmanın yanında, bu becerilerin geliştirilmesine de aracılık eder.

Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ve bu yönde hazırlanan programlar yeni arayışları da beraberinde getirmektedir. Bu arayışların gerekçesi, dilin her aşama ve seviyede kullanım yeterliliğini en üst seviyeye çıkarmaktır. Bu yüzden tiyatronun bu yeterlilikte rolünün belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Bilindiği gibi, karşılıklı iletişimde, farkında olalım veya olmayalım duruma ve zamana uygun bir role bürünmekte ve bu role uygun konuşmalar yapmaktayız. Böylece, tiyatronun dille olan bağlantısı kendiliğinden gerçekleşmektedir. Bunun daha sistemli ve bilinçli bir hâle getirilmesi durumunda, aktif ve etkili dil kullanımı daha üst seviyede olacaktır. Dolaylı veya doğrudan gerçekleştirilen dil etkinlikleri, dil ve iletişim gerekçelerini sistemleştirir. Bu oluşturma süreçlerinin uygulama alanını en belirgin bir şekilde tiyatro aracılığı ile gerçekleştirmekteyiz. İster yazılı, ister sözlü olsun tiyatro metinleri, her şeyden önce işlevsel ve iletişimsel dil özelliklerinin bütün unsurlarını kendi içinde barındırır.

Edebî metinlerde dilin kullanım tercihi değişebilmektedir. Özellikle tiyatro eserlerinde dil tercihi diğer türlerden daha çok değişkenlik gösterebilmektedir. Eserin konu ve içeriğine bağlı olarak dilin kullanımı edebî olduğu gibi, günlük dilin özelliklerini taşıyabilmektedir. Bu yönüyle tiyatro, dile ait unsurların tamamını bir arada ve bütün olarak uygulanmasına fırsat vermektedir.

Kuramsal ve İşlevsel Olandan Ne Anlamalıyız?

Bir bilim alanından söz edildiğinde, o bilim alanını ilgilendiren kuramlardan da söz etmek gerekmektedir. Bilim kendi içinde bir felsefeyi barındırdığına göre, kuram da bu felsefenin işlevliliğini ve geçerliliğini ortaya koyar. Bir kuramın bilimsel olabilmesi için onun öncelikle işlevsel olması gerekmektedir.

Genel olarak kuram, bir gerçekliği açıklamak için olay, olgu ve nesnelere arasında düzenli ilişkilerden genel sonuçlar çıkarma ve bu sonuçlara göre çerçeve çizmektir. Kuram, sosyal bilimler

Kuramsal ve İşlevsel Dil Öğretiminde Tiyatronun Rolü ve Önemi

alanında genel önermeler için kullanılmakta, fen bilimlerine göre kesin yargılar içermemektedir. Ana hatlarıyla bir kuramdan söz edebilmek için kuramın birbiri ile tutarlı, geçerli ve uygulanabilir bir nitelikte olması gerekmektedir.

Bir bilim alanında kuramsal yaklaşımdan söz ederken, detaylandırma ve dağıtma yerine toplama ve ilkeleştirme esas alınır. Bu yüzden, özellikle sosyal bilimlerin temel araştırma süreçlerinde kuramsal yaklaşımlar önemli bir yer tutmakta, özellikle dil öğretiminde kuramsal yaklaşımların önemi ve gerekliliği daha büyük bir önem kazanmaktadır.

Bir şeyin kuramsal olması durumunda, onun aynı zamanda işlevsel olması da beklenir. İşlevsel olma, kullanılabilir, teorinin ötesine geçerek uygulanabilirlik ilkesine sahip olma durumudur. Son yıllarda bilgi aktarma ve bilginin öğretiminde işlevsel olmasına özen gösterilmektedir. İşlevselliğin gösterge olarak ortaya konulabilmesi için modelleme yapılması gerekmektedir. Özellikle dil öğretim uygulamalarında bu modellemelerin yeterince yapılamadığı ve bu yüzden de teorik bilgilerin önemli bir kısmı unutulup gitmekte ve zamanla tekrarlanmak zorunda kalınmaktadır. İşte bu bağlamda tiyatro, dilin işlevsel kullanımına yönelik bir modelleme sunmaktadır.

Tiyatronun Dil Becerilerine Etkisi

Tiyatro, insan için ve insanca yapılan bir sanat olduğundan, insanın iç dünyasının birikimlerini dışa vurmasında en etkili iletişim aracıdır. Bir diğer ifade ile tiyatro dili bilinen ve algılananın ötesine taşıyarak ona farklı dünyaların ve duyguların bir arada kullanıldığı bir değer katar. Bireysel olanın yanında, toplumsal algının da bir arada yansıtıldığı tiyatrodaki, insanın varlık alanlarının tamamını bir arada bulma imkânı elde edilir. İnsanla birlikte iletişim var olduğu ve bir ihtiyaç olduğuna göre, tiyatro da bu sürecin ilk aşamasından itibaren var olmuş ve olmaya da devam etmektedir.

Bireyin dil edinim süreçleri ile ilgili ileri sürülen birbirinden farklı görüşler bulunmakla birlikte, bu görüşlerin hemen tamamı dilin temel amacının bildirişim olduğu üzerinde ittifak ederler. İnsanın kendini anlatmak ve anlamak ihtiyaçlarının sonucu olarak gelişen dilin oluşma ve olgunlaşma sürecinde, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarının yanında, kimlik ve kişilik özellikleri de etkilidir. Özellikle millî kimliğe bağlı dil edinim süreci ile yerel özellikler çerçevesinde gelişen dil, birbirinden farklı olmakla birlikte, bunlar ortak dilin değişik kullanımlarını ortaya koyar. Her ne kadar bunların edinimi farklı süreçlere tabi olsa da dilin kullanım zenginliğine ve çeşitliliğine zemin hazırlar.

Dilin kullanım gerekçeleri içerisinde iletişim ilk sırada yer alırken, bu iletişimde algı dünyasını biçimlendiren ve onu yönlendiren unsurlar da etkili olmaktadır. Özellikle insanın etrafında olup bitenleri öğrenmek, bunlar hakkında değerlendirme yaparken algı yeterliliği önemli role sahip olur. Algı yeterlilikleri, hem dil hem de üslupta yardımcı ve etkili olur.

Günümüzde en çok tartışılan konular arasında “dil bir temsil yeterliliğine ne kadar sahiptir?” İster bireysel olsun, ister sosyal ve toplumsal katmanlar açısından olsun, dilin mutlak şekilde bir temsil özelliğine sahip olduğu açıktır. Bu temsil özelliğinin çeşitliliği ve gerekliliğini bir arada görmek ve algılamak çoğu zaman mümkün olamamaktadır. Kimi zaman bireyin içinde bulunduğu sosyal ve psikolojik şartların getirdiği sonuçlar, onun kendini ifade ederken kullandığı dile yansımaktadır. İşte bu ifade biçimi, hem dilin kullanım niteliği ve çeşitliliğini göstermekte hem de bireyin içinde bulunduğu durumu ortaya koymaktadır.

Kimi zaman dile ait unsurların kullanım gerekliliklerinde farklılaşmalar görülebilir. Bu farklılaşmaları bir arada ve bütün olarak ele almak ve aralarındaki ilişkileri değerlendirmek için öncelikle dilin belirleyicilerini tespit ve tasnif etmek gerekmektedir. Bunların yapılabilmesi için öncelikle ilk dönemlerden başlamak üzere dile ait verilerin kendi içinde oluşan ve olgunlaşan yapılarını ve ilişkilerini bir arada tiyatro aracılığı ile görmekteyiz.

Dilin kullanım gerekçesi ve gerekliliği, kullanıcısının sosyo-kültürel seviyesinin yanında, eğitim durumunu da ortaya koyar. Bu verilerden yola çıkarak, dil bir sosyal gösterge olma özelliğine sahip olur. Toplumun farklı kesimlerinde ve sosyal sınıflarında kullanılan dil bir gösterge unsuru olmasının ötesinde, sınıfsal bir yapıyı da belirler. Bu belirlemede kimi zaman taklit, kimi zaman da tekrarlar sayesinde bir gruba tabi olan bireyin, kendi yaşama alanını ve sınıfını da belirlemiş oluruz. Tiyatro, bütün sosyal sınıfları ve grupları birlikte, bir oyun sahnesinde bir araya getirerek farklılıkları somutlaştırmanın yanında, ortaklıkları da belirgin bir hâle getirmektedir. Kimi zaman ağız özelliklerinde ortaya çıkan bir ifade biçiminin standart dille olan farklılıklarını ve bu farklılıktan kaynaklanan yanlış anlamaları ancak tiyatro sayesinde somutlaştırabilmekteyiz. Bunun en eski ve etkili örneklerini, geleneksel tiyatromuz olan Orta Oyunu ve Karagöz’de görebilmekteyiz.

Bir sanat faaliyeti olarak karşımıza çıkan tiyatro, insanoğlunun gerçek hayatının ve gerçekliğinin gibileştirilmesinin bir aracıdır. İnsanoğlu günlük hayatında yaşadıklarını çoğu zaman yeterince gözlemleyememekte, kendi yaptıklarının farkında olamamaktadır. Bunların önemli kısmını da alışkanlık olarak değerlendirmektedir. Tiyatro sahnesinde, günlük hayatta karşılaştığımız ve farkında olmadığımız durumlar izleyiciye sunulurken hem davranışlar hem de davranışlara bağlı kullanılan dili işlevselliği somutlaştırılır.

Edebî metinler, yazılma gerekçelerine bağlı olarak tür olarak adlandırılmaktadır. Her biri, bir diğerinden bu gerekçeye bağlı olarak farklılık gösterir. Türün özelliğine bağlı olarak sanatsal bir nitelik gösteren metinler, kimi zaman da gündelik olan bir dil tercihi ile karşımıza çıkabilmektedir. İşte bu metinler arasındaki ilişkileri ve farklılıkları incelemek, edebîlik özelliklerini bir kenara bırakacak olursak, dilin kullanım gerekçesi ve gerekliliğini de anlamamızı sağlar. Metinlerin dil özellikleri, yazarın

Kuramsal ve İşlevsel Dil Öğretiminde Tiyatronun Rolü ve Önemi

niteliğini ortaya koymasının yanında, kullanılan dilin hitap ettiği sosyo-kültürel yapıyı da belirler. Kullanılan dilin karşılaştırılması, metnin değerini belirlemenin yanında, bir dilin gelişmişlik düzeyini görmemizi de sağlar.

Tiyatro, güzel sanatların hemen tamamını bir arada ve birlikte kullanmaktadır. Bu özelliğinden ötürü, diğer edebî türlerden farklı olarak yaşanan gerçekle izleyeni yüzleştirmenin yanında, onu gerçek olandan uzaklaştırarak farklı bir dünya içine sokar. Bu açıdan bakıldığında tiyatro, oldukça farklı ve etkili bir rol üstlenir. Bireyin kendiyle yüzleşmesini sağlamanın yanında, kendisini sorgulamasına fırsat verir. Bu yapıyla tiyatro, insanın yeni bir hayat serüvenine dâhil olup kendisini denetlemesine fırsat verir.

Hayatın kendine özgü bir felsefesi bulunmaktadır. Bizler kimi zaman içinde yaşadığımız hayatı çoğu zaman müdahale etmeden ve denetlemeden yaşarız. Buna hayatın normal akışı diyerek genelleştiririz. Aslında insanoğlunun iradesi çoğu zaman bu kontrolü yapma çabası içine girse de çoğu zaman başarılı olamaz. İşte tiyatro, insanın iradesi ile kontrol edemediği veya bir nevi varsaydığı hayatın değişik sahnelerinden derlediklerini bize sunarak gözden kaçırdıklarımızı görmemizi sağlar. Bu sunum davranışsal olduğu kadar sözel ifadenin değişkenliğini de yansıtır. Aslında kuramsal olarak ifade edilmesi kolay gibi görünen dil ve dile bağlı davranış ilişkileri, tiyatro aracılığı ile basitin içindeki derinliğiyle birlikte anlamlı olmaktadır. Hayat da tiyatro gibi bir oyundur ve belli bir zaman diliminde sona erecektir.

Aslında insanın kendini ifade etmek için rol yapmak doğasında vardır. Kimi zaman başkalarının verdiği rol, kimi zaman da kendisinin yüklendiği rol bu davranışlarda belirleyici olmaktadır. İlk çocukluk dönemlerinden itibaren gelişen ve değişen roller, dilin kullanımında da belirleyici bir etkileme gücüne sahiptir.

Davranış bilimciler, insanın denetlenebilen davranışları ile denetlenemeyen davranışları arasındaki ilişkiler üzerinde çeşitli incelemeler yapmışlardır. Bu incelemeler sonucunda, denetlenemeyen davranışların sorumluluk duygusu daha az, denetlenebilen davranışlarda ise rol becerisi ile birlikte sorumluluk duygusunun daha üst düzeyde seyrettiği görülmektedir. İşte tiyatro aracılığı ile denetlenemeyen söz ve eylemlerin doğurduğu sonuçlar daha iyi anlaşılmakta ve bunların doğurduğu olumsuzluklar sorgulanabilmektedir.

Aslında tiyatro bir dil becerisi olarak ele alındığında, birbiri içine giren ve birbiriyle ilgili birçok unsurunda barındırdığı görülmektedir. Bu ilgilendirmede dilin bütün aşamaları ve çeşitliliğini tiyatro aracılığı ile görebilme imkânını elde etmekteyiz. Çok basit gibi görünen bir olay ve dirimin arkasındaki ifadenin, kendi içinde oluşturduğu bütünlüğü ve derinliği tiyatro aracılığı ile somutlaştırmaktayız.

Sonuç ve Değerlendirme

Güzel sanatların tamamını içinde barındıran tiyatro, bu sanatların özel niteliklerini kendi gerçeği ile yeniden sorgulayan bir yapı olmakla birlikte, bu sanatları özelleştiren bir alandır. Heykeltıraşlık, taşa biçim verme, ona yeni bir boyut kazandırma sanatı iken tiyatro, bu sanatı oyuncu üzerinde uygular. Oyuncular, tiyatro sahnesinde rollerinin gereğini yerine getirirken normal hayatlarından ve alışkanlıklarından sıyrılarak yeni bir kimlik ve kişiliğe bürünürler. Yapılan karakter makyajı ile şekil verilen biçimsel görüntünün yanında bu biçimsel görüntüye uygun sözlerle de oyuncu tamamen farklı ve özel bir kimliğe bürünmüş olur. Bu kimlik aynı zamanda kendi dilini ve kültürünü de ortaya koyar. Böylece dil de tıpkı bir taşın biçimlendirilmesi, bir resmin renklendirmesi ve bir müziğin notaya dökülmesi gibi biçimlenir ve forma sokulur.

Tiyatronun güzel sanatların bütün alanlarıyla ilgili olduğu ve bu alanları bütün estetik boyutuyla sahneye aktardığı bilinmektedir. Resim, dans, müzik bunlar arasında sayılabilir. Bütün bu alanların her biri kendi dil ve ifade estetiğini oluşturur.

Tiyatro izlenmek üzere kaleme alınmakla birlikte edebî bir türdür. Diğer edebî türlerde olduğu gibi kurguladığı bir olay veya durumu dil aracılığı ile aktarma çabası içerisindedir. Bu çabayı yerine getirirken oluşturulan metin, kendine özgü ve özel bir yapıyla karşımıza çıkar. Tiyatroda kullanılan dil, hem kuramsal hem de işlevsel bir yapıya bürünür.

Tiyatro metinlerinde dilin bütün aşamalarını birlikte ve bir arada bulmak mümkündür. Diyaloglar aracılığı ile birlikte bir olayı hikâyeye eden tiyatro metinleri, doğrudan hitap etmeyi esas almanın yanında, lirizm yönünü de ön planda tutar. Bu yüzden tiyatrodaki konuşma (monolog), hikâyeye/hitabet ve lirizm bir arada bulunur. Bu dört unsurun sınırlarını birbirinden ayırt etmek mümkün değildir.

Okuma Listesi

- And, M. (1978). "İlköğretimde Tiyatro". *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, S. 7, Ankara.
- Aynal, S. (1989). *Dramatizasyon Yönteminin Yaratıcı Dil Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (2000). *Türkçe Öğretiminde Tematik Yaratıcı Drama (Etkinlik ve Uygulamaları)*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Aytaş, G. (2001). "Çocuk ve Tiyatro". *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi*, C. 9, S. 1, Mart.
- Baltacıoğlu, İ.H. (1943). "Tiyatro Problemi". *Yeni Adam Dergisi*, S. 433, s. 8-9
- Baltacıoğlu, İ. H. (1995). "Okul Tiyatrosu". *Halk Tiyatrosu Dergisi*, Yıl: 1, Sayı: 5, Mayıs.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Gözler, H. F. (1984). *Örnekleriyle Türkçe ve Edebiyat Bilgileri*. Boğaziçi Yayınları, İstanbul.
- Günay, V. D. (2003), *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları, 384 s.

Kuramsal ve İşlevsel Dil Öğretiminde Tiyatronun Rolü ve Önemi

Nutku, Ö. (2006). *Oyun, Çocuk, Tiyatro*, İstanbul: Özgür Yayınları.

Onan, B. (2010). Beynin Bilişsel İşlevleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Anlambilimine Yansımaları, *TÜBAR-XXVII*, Bahar, s. 521-561.

Özertem, T. (1992). *Türkiye'de Çocuk Tiyatrosu*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Eskişehir.

Tekcan, A. ve, İ. (2005). *Türkçe Kelime Normları*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Tunalı, İ. (1971), *Sanat Ontolojisi*. İstanbul Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2000). *Tiyatro ve Canlandırma Sahneleme Bilgileri*. Akçağ Yayınları, Ankara.



Dik Temel Yazı ve Bitişik Eğik Yazı Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

*Serdar ARCAĞÖK**

*Gizem KOBAK***

*Mehmet Kaan DEMİR****

*Çavuş ŞAHİN*****

Öz

Araştırmanın amacı sınıf öğretmenleri adaylarının dik temel yazı ve bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2016-2017 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki öğretmen adayları (15 erkek, 15 kız) oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme türü kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verilerinin modelleştirilmesinde ise NVivo nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırma bulgularının analizinde katılımcıların dik temel yazı kullanımına yönelik görüşlerinin bitişik eğik yazıya göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: bitişik eğik yazı, dik temel yazı, sınıf eğitimi

Prospective Primary School Teachers' Opinions on the Usage of Manuscript Handwriting and Cursive Handwriting

Abstract

The aim of this research is to determine the prospective primary school teachers' opinions on the usage of manuscript handwriting and cursive handwriting. In this study, phenomenology method, which is one of the qualitative research methods, was used. The participants of the research were prospective primary school teachers (15 males, 15 females) who attended the Primary Education Department of the Department of Elementary Education at Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education in the 2016-2017 academic year. Criterion sampling, which is one of the purposeful sampling types, was used in this research. The data of the study were obtained through the semi-structured, non-directive interview technique. NVivo qualitative data analysis program was used for the modeling of the research data. The results of the analysis of the findings indicated the participants' opinions on the usage of manuscript handwriting were more positive than their opinions on the usage of cursive handwriting.

Keywords: cursive handwriting, manuscript handwriting, primary education

* Arş. Gör. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, serdar_arcagok21@comu.edu.tr

** MEB Öğretmen, gizemkobak94@gmail.com

*** Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, mkdemir2000@yahoo.com.

****Prof. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, csahin25240@yahoo.com

Giriş

İlkokula başlayan çocuklar için okuma yazmanın önemi gömleğin ilk düğmesinin doğru iliklenmesi gibi önemlidir. Eleştirel, akıcı ve nitelikli okumanın yanında doğru, güzel ve kurallara uygun yazma için bu gereklilik daha da anlamlıdır. Bu açıdan okula başlayan çocuklar her ne kadar okula başlamadan önce gerek ailelerinin gerekse de okulöncesi eğitim kurumlarının desteğiyle okuma yazma konusunda eskiye oranla daha hazır gelse de sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf çocuğuna vereceği temel yazma ve okuma eğitimi önemini her zamanki gibi sürdürmektedir. Bu önem son zamanlarda daha da artmıştır.

Yazma, zihnimizdeki duygu, fikir ve çeşitli olayların belirli bir kurala uygun şekilde çeşitli simgelerle ifade edilmesidir (Güneş,2014). Sever' e (2004) göre yazmak duygularımızı, düşüncelerimizi, deneyimlerimizi ya da tasarladıklarımızı yazı ile ifade etme eylemidir. Yazmak aynı zamanda söz ve düşünceyi özel işaret ve harflerle anlatmaktır (Türk Dil Kurumu [TDK] Büyük Türkçe Sözlük, 2017].

İlk okuma-yazma, ilköğretime başlayan öğrencinin karşılaştığı temel derslerin başında gelmektedir. Çünkü okuma-yazma Farabi'nin ifade ettiği gibi , “âlet” (ya da araç) vasfında bir öğrenmedir. İlk okuma-yazmayı öğrenen birey, bu ders konularını anlayarak önemli bir araç kazanmakta, kendi sorunlarını bu araçla çözmektedir. Bu çerçevede ilköğretime başlayan bir öğrencinin bu araca sahip olması gerekir. Burada amaç okumayı öğrenmek değildir. Çocukların öğrenmek için okumayı araç olarak kullanmalarını sağlamaktır. Bundan dolayı ilköğretim, ilk okuma-yazma eğitimi ile başlar. Bu noktadan hareketle ilköğretim birinci sınıfta en önemli ve başat ders Türkçe (ilkokuma-yazma) dersidir (Çınar, 2004).

Türkiye’de bitişik eğik yazı öğretimine Atatürk döneminde başlanmıştır. Atatürk, yeni Türk harflerinin örneklerini bitişik eğik yazı ile göstermiştir. Atatürk döneminde bireyler bitişik eğik yazıyı hem iyi öğrenmiş hem de yıllarca kullanmıştır. O döneme ait çeşitli belgeler (diplomalar, nüfus cüzdanları, tapu kayıtları vb.) bitişik eğik yazı ile matbaada basılmışçasına anlaşılır, belirgin ve estetik olarak yazılmıştır. Buna karşın daha sonraki programlarda bitişik eğik yazı üzerinde durulmaması, buna gerekli önemin verilmeyişi ve dik temel yazıya geçiş nedeniyle bitişik eğik yazı kullanılmamaya başlanmıştır. Söz konusu ilgisizlik 1997 Yazı Öğretim Programı’na kadar devam etmiştir. Kasım 1997 tarih ve 2482 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan Yazı Öğretim Programı’nda ilköğretim okullarındaki öğrencilere bitişik eğik yazı öğretilmesi, yazma becerisi ve alışkanlığının kazandırılması hedeflenmektedir. Bu programın uygulandığı yıllarda çocuklara bitişik eğik yazı ilköğretim okullarında öğretilmiştir. Buna karşın bitişik eğik yazı alışkanlık hâline getirilememiştir (Güneş, 2006).

İlk okuma yazma öğretiminin gelişimini Cumhuriyet' ten sonraki dönemde İlköğretim Türkçe dersi için hazırlanan ilk programın 1924 tarihli program olduğu dikkat çekmektedir. Programda "Elifba" dersinin işleyişi, öğretmenlerin hangi yöntem ya da teknikleri kullanacağı belirtilmiştir. Ayrıca bu programda öğretmenlerin nelere dikkat etmeleri gerektiği vurgulanmış ve 'Maarif Vekâleti İlk mekteplerde çocuklara elifba tedris eden muallimleri tedrisatta savtûsul ile kelime usulünden birini intihap etmekte muhayyer bırakmıştır. Her iki usule göre takip olunacak yollar ayrı bir talimatname ile izah olunacaktır" şeklinde açıklanmıştır (MEB, 1924, s. 6-12; Akt. Maviş, Arslan ve Özel, 2014).

Cumhuriyet Dönemi'nin ikinci programı, 1926 tarihli 'İlk Mektepler Müfredat Programı'nda ise ilk okuma-yazma öğretimi detaylı şekilde ifade edilmiştir. "Tesmiye Usulü" olarak adlandırılan yöntem ile ses yöntemi ve heceleme yöntemi yasaklanmış, öğretmenlere sözcük ya da karma yöntemden birini seçmeleri hususunda özerklik tanınmıştır (Binbaşıoğlu, 1999). 1930 yılına gelindiğinde ise 1926 programı bazı değişikliklere uğrayarak yeniden yayınlanmıştır. 'Elifba' bölümü yeni programda 'Alfabe' olarak değiştirilmiştir. Arap harflerinin yerine de Latin harflerinin 'el yazısı' ile öğretilmesi hedeflenmiştir (Binbaşıoğlu, 1999; Arslan, 2006). 1936 tarihinde Yeni İlkokul Müfredat Programı yürürlüğe girmiştir. Bu programda çözümleme yöntemiyle okuma yazma zorunlu hale gelmiştir (MEB, 1936: 40). 1948 tarihli ilkokul programı 20 yıl boyunca uygulanmıştır. Bu program, 1926 ve 1936 programlarının geliştirilmiş bir şeklidir (Arslan, 2006). İlk okuma ve yazma öğretiminde tündengelim yöntemi temel alınarak, ilk okuma ve yazmaya basit düzeydeki cümlelerle başlanmıştır (Binbaşıoğlu,1999; Akt. Maviş, Özel, Arslan). 1948 yılından itibaren cümle çözümleme yöntemi ve eğik el yazısı ile öğretim sürdürülmüştür (Arslan, 2006; Sağırılı, 2006; Yıldırım, 2006; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006). 1968 İlkokul Programında "İlk Okuma Yazma Öğretimi" adı altında bir bölüm ilk kez yer almıştır (MEB, 1948). Ayrıca 1968 ilkokul programında ilk okuma ve yazma öğretiminde büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır (Yıldırım, 2006). 1997 yılında kullanılan İlköğretim Programı genel olarak 1968 programını kapsamakla birlikte ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin bazı farklılıklar içermektedir. Bu program çerçevesinde, Türkçe derslerinin 1 saatlik bölümü ilk kez yalnızca yazı (güzel yazı) derslerine ayrılmış ve "bitişik eğik yazı" yazma dersin amaçlarından biri olarak ifade edilmiştir (MEB, 1998). 2005 yılında ise, yapılandırmacı eğitim yaklaşımına paralel olarak ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi benimsenmiştir (MEB, 2005). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına bağlı 2005 programında dikkat çeken bir başka değişiklik ise; ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanması ve seslerin temalar şeklinde verilmesidir (Akbayır, 2006). Ses temelli cümle yöntemi, bitişik eğik yazı kullanılarak ilk okuma-yazma öğretimi gerçekleştirilebilecek şekilde düzenlenmiştir. Bu yöntemle çocukların hem ilk okuma-yazmayı öğrenmesi hem de bitişik eğik yazı ile yazmayı alışkanlık haline getirmeleri beklenmiştir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

Türkiye, 2005 yılından sonra 2017’de tekrar bütün öğretim programlarında değişikliğe gitmektedir. 1., 5. ve 9. sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulanması planlanan bu değişiklik şüphesiz akademisyenler başta olmak üzere toplumun tüm kesimlerinde tartışılmaktadır ve tartışılacaktır. Bu öğretim programı değişikliklerinden belki de en önemlilerinden biri ilkökula başlayacak çocukların yazmayı nasıl öğrenecekleri konusundadır. Bilindiği gibi ülkemizde yazma öğretiminde 2005 yılından itibaren bitişik eğik yazı kullanımı esas alınmıştır.

12 yıl süren bu süreç 2017 yılında program değişiklikleri çerçevesinde tekrar gündeme geldi ve başta Milli Eğitim Bakanı ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı tarafından olmak üzere çeşitli açıklamalar yapıldı. İlk olarak bitişik eğik yazıyla yazı öğretiminin tamamen kaldırıldığı (<https://www.ogretmenlericin.com/meb/meb-haber/bitisik-egik-el-yazisi-kaldirildi-mebden-aciklama-geldi-seneye-el-yazisi-yok-16363.html>) açıklandı. Yaklaşık 2 ay sonra da Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) Başkanlığı “İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Bilgilendirme” toplantısıyla 2017-2018 eğitim öğretim yılında okula başlayacak öğrenciler için yeni okuma ve yazma modelini açıkladı (<http://www.hurriyet.com.tr/12-yillik-bitisik-egik-el-yazisi-kalkti-40467288>). TTK Başkanı Alpaslan Durmuş’un açıklamasına göre: *Taslak öğretim programlarını askıya çıkardığımızda Türkçe ’ye 5 bin 76 görüş geldi. Bunların yüzde 99.3’ü ’bitişik eğik yazıyı kaldırın ’şeklindeydi. Ancak değişikliğin asıl nedeni memnuniyet değil bilimsel gelişmeler oldu. Pedagoji, ses bilimi, kriptoloji, hiyerografi, psikoloji, psikoterapi, ergonomi, endüstri mühendisliği alanlarındaki uzmanlardan çeşitli görüşler alındı. Görüşlere göre çocukların kas yapıları için bitişik eğik el yazısı en zor ve karmaşık bulundu. 12 yıllık eğik bitişik yazı uygulamasında öğrencilerin liseye geldiklerinde dik yazıya kendiliğinden geçmeleri başarısızlığı gösterdi.* Yaklaşık 1 ay sonra da Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Alpaslan Durmuş, Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) internet üzerinden yapılan yayınında, öğretmenleri yeni müfredat çalışmalarlarıyla ilgili bilgilendirirken şu açıklamayı yaptı (<http://www.ntv.com.tr/egitim/ilkokul-birinci-sinifta-bitisik-el-yazisi-tercihe-birakildi,r7kE6MXL0k-Hk2Mk8biPCg>): *"Öğrenciler artık dik temel yazıyla da eğitim görebilir olacaklar. Yakın bir zamanda, bir iki haftaya kadar okullarımızdan öğretmenlerimizin tercihlerini talep edeceğiz. Buna göre, eğer öğretmenimiz 2017-2018 eğitim öğretim yılında dik temel yazı ile ilk okuma yazma öğretimini vermek istiyorsa ilgili malzemelerini göndereceğiz. Veya öğretmenimiz bitişik el yazısı ile okuma yazmayı öğretmeyi talep ediyorsa, o meslektaşımıza da bitişik eğik el yazı malzemelerini göndermiş olacağız. Yani burada yazıda bir demokratikleşme yapıyoruz, meslektaşımıza bir seçim hakkı getiriyoruz."* Bu açıklamadan yaklaşık 2 hafta sonra da Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 05.07.2017 tarihli 10278432 sayılı Bitişik Eğik Yazı ve Temel Yazı Kullanımı konulu resmi yazı gereği önümüzdeki eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutacak sınıf öğretmenlerinden ilgili konuyla alakalı anketin doldurulması istendi ([864](https://www.ogretmenlericin.com/meb/meb-</p></div><div data-bbox=)

personel/birinci-sinif-ogretmenlerine-bitisik-egik-el-yazisi-dik-temel-yazi-anketi-18693.html). Bu şekilde gelişen yazı öğretimindeki seçim-tercih süreci sonunda 2017-2018 öğretim yılı başlamıştır.

Görüldüğü üzere yaklaşık 5 bin görüşün tamamına yakının kaldırılmasını işaret ettiği bitişik eğik yazı uygulamasının ve dik temel yazı uygulamasının geleceğin sınıf öğretmenleri nezdinde nasıl bir görünüme sahip olduğu bu açıdan araştırılmaya değer bir problem olarak ele alınmıştır. Araştırmada bitişik eğik yazı ve dik temel yazı kullanımına ilişkin Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Bu çerçevede sınıf öğretmeni adaylarına şu sorular sorulmuştur:

1. Bireysel yazışmalarınızda hangi yazı türünü kullanmayı tercih ediyorsunuz? Neden? Lütfen belirtiniz.
2. Ders kitaplarındaki ve ders araçlarındaki yazıların bitişik eğik yazı ile mi yoksa dik temel yazı ile mi yazılması uygundur? Lütfen belirtiniz.
3. Dik temel yazı uygulamaları için hangi düzeyde yeterli olduğunuzu düşünüyorsunuz? Lütfen belirtiniz.
4. Bitişik eğik yazı için hangi düzeyde yeterli olduğunuzu düşünüyorsunuz? Lütfen belirtiniz.
5. Dik temel yazı uygulamasının faydaları nelerdir? Lütfen belirtiniz.
6. Bitişik eğik yazı uygulamasının faydaları nelerdir? Lütfen belirtiniz.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden “olgu bilim” yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim; bir veya birden fazla araştırmacının herhangi bir olguyu nasıl anlamlandırmaya çalıştığını inceleyen bir yöntemdir. Olgu bilim yönteminin temel amacı bireylerin herhangi bir olguya yönelik bakış açılarını ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Başka bir ifadeyle Olgu bilim, günlük deneyimlerimizin anlamı ve doğası ile ilgili derinlemesine bir anlayış kazanılmasını hedeflemektedir (Patton, 2014; Johnson ve Christensen, 2014).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2016-2017 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda dördüncü sınıfta öğrenimini sürdüren 30 sınıf öğretmeni adayı (15 erkek, 15 kız) oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme türü kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çerçevede araştırmada Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki lisans derslerinden “Güzel Yazı Teknikleri”,

“İlkokuma ve Yazma Öğretimi” ve “Öğretmenlik Uygulamaları” derslerini devamsızlık yapmadan sürdüren öğretmen adayları katılımcılar olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı, yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniğidir. Bu tekniğin kullanılmasının ana amacı, gerçekleştirilen araştırmanın amacına uygun olarak görüşülen bireylerin deneyimlerini derinlemesine göstermektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın görüşme soruları hazırlanırken şu şekilde bir sıra izlenmiştir (Glesne, 2013) :

İlgili alan yazında araştırılacak konuyla ilgili doğrudan ve dolaylı araştırmalar, kuramsal bilgiler incelenmiştir. Alan yazından elde edilen kuramsal bilgiler ve araştırmalar ışığında 6 temel görüşme sorusu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme soruları alanında uzman üç öğretim üyesine incelenerek uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar araştırma sorularını dil bilgisi, açıklık, konu – soru uygunluğu şeklinde farkı yönlerde ele alarak incelemiştir. Bu çerçevede incelenen araştırma soruları uzmanların görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen araştırma sorularıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama görüşmelere katılacak katılımcıların bir bölümüyle gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmedeki katılımcılara soruları yalnızca yanıtlamayla kalmayıp soruların kullanılabilirliğini eleştirel olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşme soruları, pilot görüşmeler sonrasında katılımcıların eleştirel değerlendirmeleri dikkate alınarak yeniden düzenlenerek son şeklini almıştır.

Görüşmeler sınıf öğretmeni adaylarının uygun olduğu gün ve saatler belirlenerek gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazı kullanılması için katılımcılardan izin alınmış ve araştırmanın kapsamı katılımcılara anlatılmıştır. Gerçekleştirilen her görüşme yaklaşık 35 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri tematik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Tematik analizdeki temel amaç elde edilen nitel verileri ele alarak temel anlamlar ve tutarlılıklar belirlemektir (Patton, 2014). Bu noktadan hareketle tematik analizde araştırmacı verilere dayalı olarak tema ve örüntüler aramaya çalışır (Glesne, 2013). Görüşme sorularından elde edilen veriler eş zamanlı olarak analiz edilmiştir. Analiz süreci veri doygunluğuna ulaştığında ise sonlandırılmıştır. Verilerin analizi iki veri kodlayıcısı tarafından eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Veri kodlayıcıları oluşturdukları kodlama şemalarını karşılaştırarak temalara ulaşmışlardır. Elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar ve temalarda uzlaşma “görüş birliği”, uzlaşının olmaması ise “görüş ayrılığı” şeklinde sıralanmıştır. Son olarak, araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik

Dik Temel Yazı ve Bitişik Eğik Yazı Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

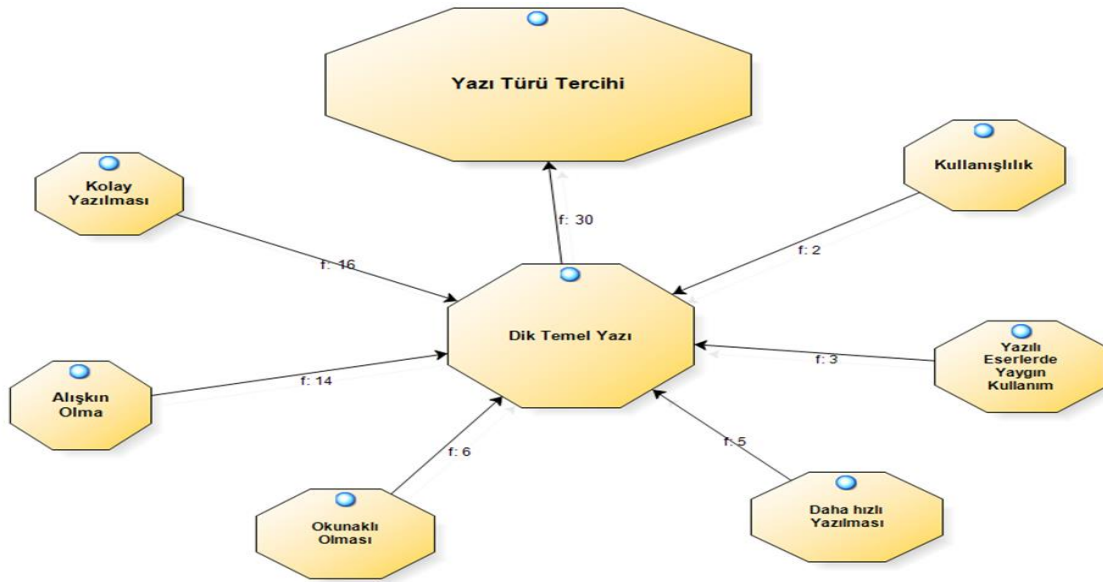
formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) hesaplama sonucunda araştırmancının güvenirliliği % 90 olarak hesaplanmıştır. Araştırmancının inandırıcılığının sağlanması amacıyla da katılımcıların görüşlerine doğrudan aktarmalarla yer verilmiştir. Araştırma verilerinin modelleştirilmesinde ise NVivo programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verileri doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmeni adaylarının araştırma sorularına verdikleri yanıtlar modeller şeklinde gösterilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının görüşme sorularına verdikleri yanıtlar doğrudan aktarmalarla da desteklenmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bireysel Yazışmalarda Kullandıkları Yazı Türlerinin İncelenmesi

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel yazışmalarda kullandıkları yazı türlerine yönelik görüşlerinden oluşan modelleme şekil 1. de gösterilmiştir.



Şekil 1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bireysel Yazışmalarda Kullandıkları Yazı Tipine İlişkin Görüşlerinden Oluşan Modelleme

Şekil 1. incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının bireysel yazışmalarda kullandıkları yazı tipinin dik temel yazı olduğu ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının bitişik eğik yazı türünü seçmedikleri görülmektedir. Dik temel yazıyı bireysel yazışmalarda tercih etme nedenleri olarak ise “Kolay yazılması” (f:16), “Alışkın olma” (f: 14), “Okunaklı olması” (f: 6), “Daha hızlı yazılması” (f: 5), “Yazılı eserlerde yaygın kullanım” ve “Kullanışlılık” şeklinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

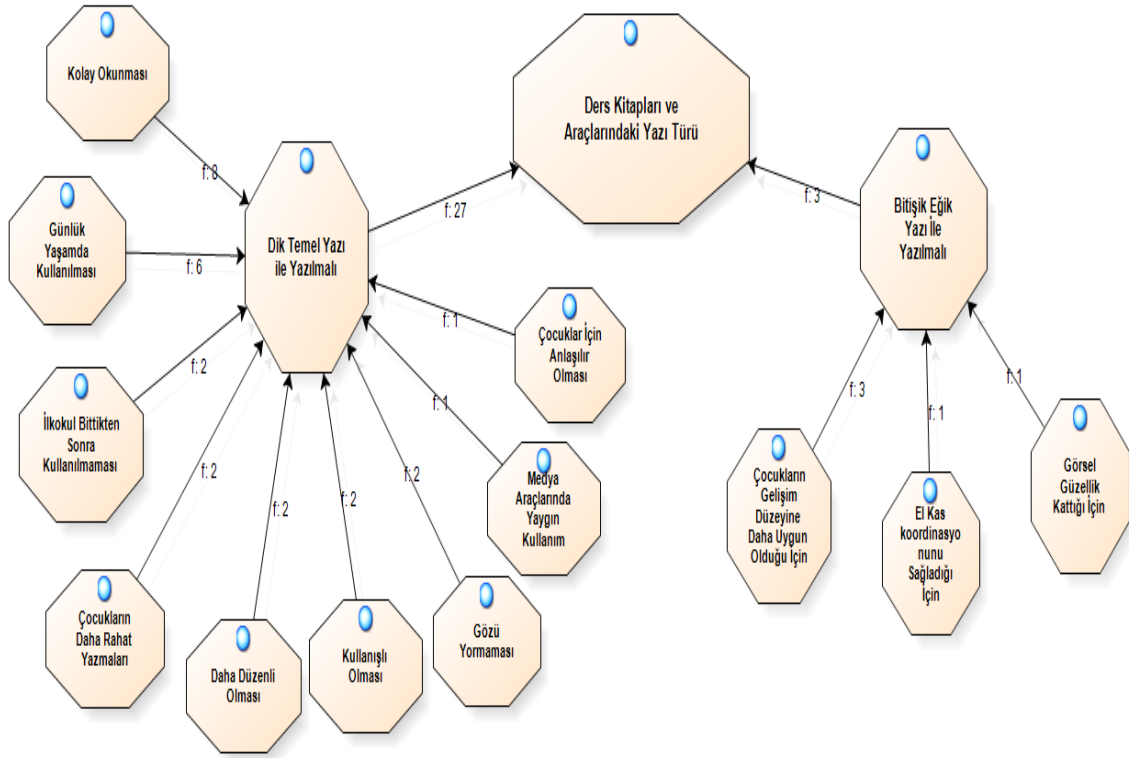
Bu konuda bazı sınıf öğretmeni adayları (A₁ ve A₈) şu şekilde görüş belirtmişlerdir:

“ Dik temel yazıyı tercih ediyorum. Yazımı daha kolay olduğu için bu yazı türünü tercih ediyorum. Ayrıca bitişik eğik yazıya göre daha kolay buluyorum. Yani yazımı kolay ve rahatça yazıyorum.” (A₁).

“ Dik yazıyı kullanırım çünkü günlük hayatta okuması ve yazması daha kolay olduğu için tercih ediyorum. Dik temel yazıyı bir de şundan kullanıyorum. Çünkü okuma yazma öğrenirken dik temel harflerle öğrendim. Çevremizdeki tüm kitaplar dik temel harflerle yazıldığı için ona daha çok aşinalığımız var.” (A₈).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Kitaplarındaki ve Ders Araçlarındaki Yazı Türlerine Yönelik Görüşleri

Sınıf öğretmeni adayları, ders kitapları ve ders araçlarındaki yazı türlerine yönelik görüşlerini şekil 2 deki model çerçevesinde belirtmişlerdir.



Şekil 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ders Kitaplarındaki ve Ders Araçlarındaki Yazı Türlerine Yönelik Görüşlerinden Oluşan Modelleme

Şekil 2'ye göre sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir bölümü (f: 27), ders kitapları ve araçlarının dik temel yazı ile yazılmasının daha uygun olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu yönde görüş belirten sınıf öğretmeni adayları, “Kolay okunması” (f:8), “Günlük yaşamda kullanılması” (f: 6), “İlkokul bittikten sonra kullanılmaması” (f: 2) şeklinde kodlamışlardır. Ayrıca “Çocukların daha rahat yazmaları” (f: 2), “Daha düzenli olması” (f: 2), “Kullanışlı olması” (f: 2), “Gözü yormaması” (f: 2), “Medya araçlarında yaygın kullanım” (f: 1) ve “Çocuklar için anlaşılır olması” (f:2) şeklinde kodlayan adaylarda mevcuttur. Buna karşın, ders kitapları ve araçlarının bitişik eğik yazı ile yazılması gerektiğini vurgulayan sınıf öğretmeni adayları da ortaya çıkmıştır. Bunu vurgulayan sınıf öğretmeni adayları,

Dik Temel Yazı ve Bitişik Eğik Yazı Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

bitişik eğik yazının çocukların gelişim düzeyine daha uygun olduğu (f: 3) ve çocuklarda el kas koordinasyonu sağladığını (f:1) belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarından biri de bitişik eğik yazının görsel güzellik kattığını vurgulamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının bir kısmı (A₁₇, A₁₉A₂₂, A₃₀) konuya ilişkin şu şekilde görüş belirtmişlerdir:

“Bence dik temel yazı ile yazılması daha uygundur. Çünkü günlük kullandığımız, okuduğumuz her araç (gazete, dergi, kitap) dik temel yazıyla yazılıyor. Ayrıca okumak çok daha kolay.”(A₁₇).

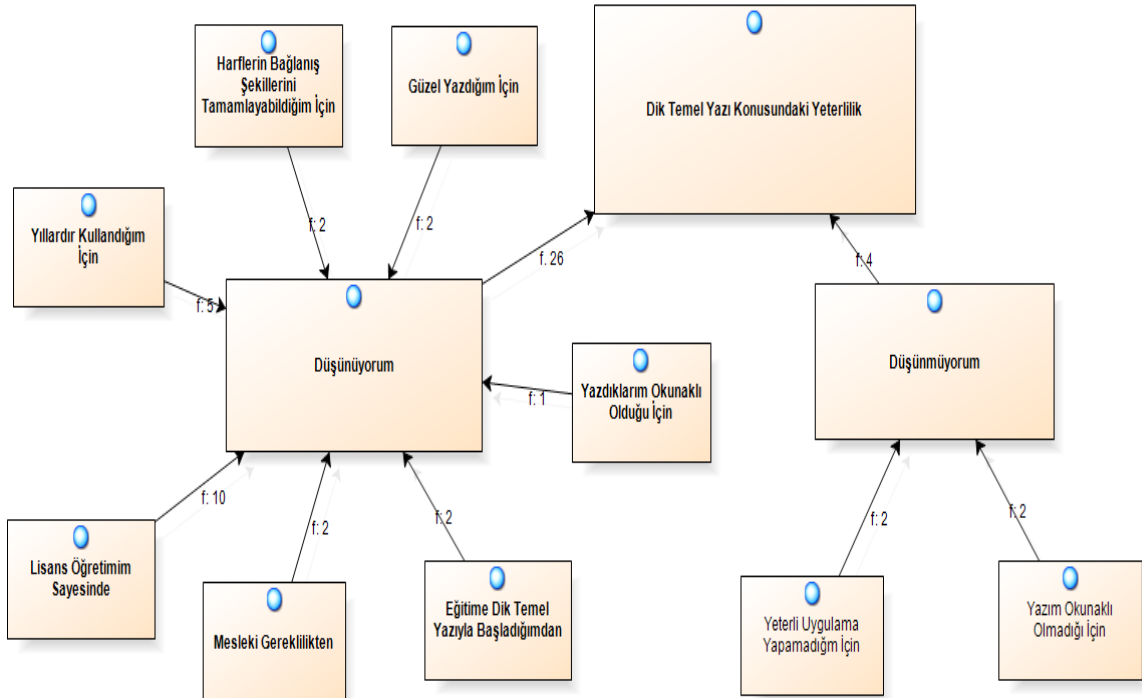
“ Ders kitaplarındaki yazı çocuklara öğretilen şekilde olmalıdır. Ancak dik temel yazı daha rahat okunabilir. Kullanışlı geldiği için ders kitaplarında kullanılmasını tercih ederim.” (A₁₉).

“ Ders kitaplarında ve ders araçlarındaki yazıların dik temel yazı ile yazılması gerektiğini düşünüyorum. Çevremizde bulunan tüm tabelalar düz yazı, televizyonda yazılan yazılar düz yazı, çocuklar hayatlarında olan yazıyı kullanmalılar. “(A₂₂).

“tüm ders kitabı ve ders araçlarında bitişik eğik yazı kullanılmasının uygun olur diye düşünüyorum. Çünkü çocukların gelişim düzeyine eğik yazının daha uygun olduğunu düşünüyorum.....ayrıca ilkokullarda olan öğrencilerin eğik yazıyla yazması gerekir. Çünkü çocuğun el kas koordinasyonu eğik yazıya uygundur.” (A₃₀).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dik Temel Yazıya İlişkin Yeterlilikleri

Sınıf öğretmenlerinin dik temel yazıyla ilgili düşünceleri şekil 3 deki model bağlamında gösterilmiştir.



Şekil 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dik Temel Yazıyla İlgili Yeterliliklerinden Oluşan Modelleme

Şekil 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları büyük oranda (f: 26) dik temel yazı konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşleri “Lisans öğretimim

sayesinde” (f: 10), “yıllardır kullandığım için” (f: 5), “Mesleki gereklilikten” (f: 2), “Eğitime dik temel yazıyla başladığımdan” (f: 2), “Güzel yazdığım için” (f: 2) ve “Harflerin bağlantı şekillerini tamamlayabildiğim için” (f: 2) şeklinde kodladıkları belirlenmiştir. Dik temel yazı konusunda yeterli donanıma sahip olmadığını belirten adaylar ise bu durumun gerekçesini “Yeterli Uygulama yapamadığım için” (f:2) ve “ Yazım okunaklı olmadığı için” (f: 2) şeklinde kodlamışlardır.

Bu temaya yönelik dört sınıf öğretmeni adayı ise (A₆, A₉, A₁₁ ve A₁₇) görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“ Dik temel yazıda gerekli donanıma kendimce sahip olduğumu düşünüyorum. Bilgilerimle ve kendimi geliştirdiğim için de öğrencilerime öğretebilirim.” (A₆).

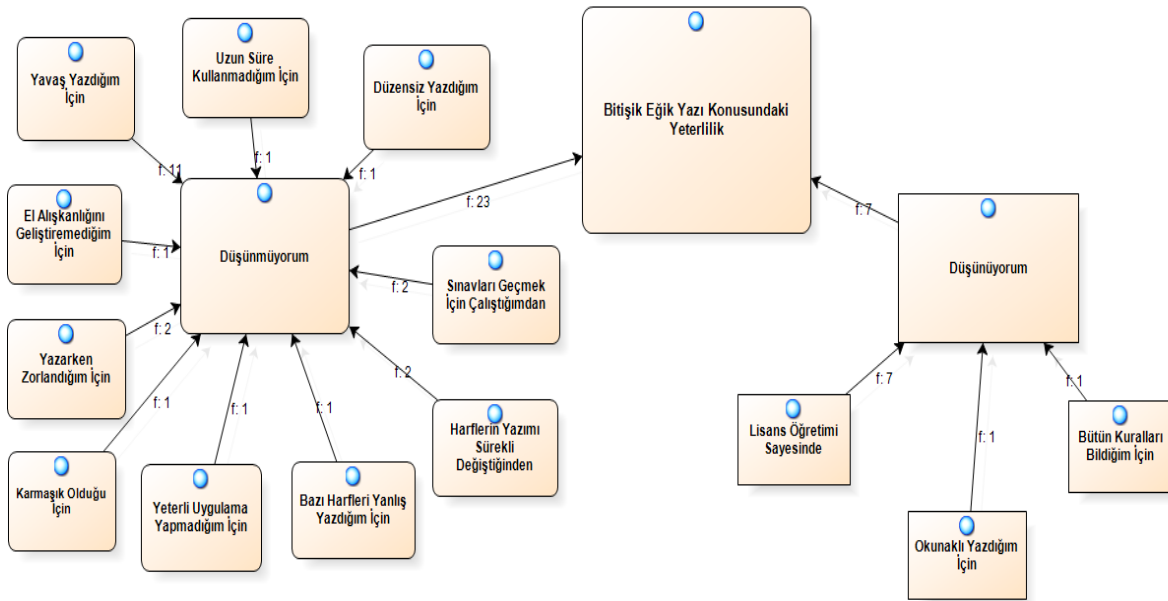
“ Gerekli donanıma sahibim. Kendimi bu konuda yeterli hissediyorum Çünkü “Güzel Yazı Teknikleri” dersinde dik temel yazıyla ilgili eksikliklerimi tamamladığımı düşünüyorum” (A₉).

“ Gerekli donanıma sahip olduğumu bu konuda yeterli olduğumu düşünmüyorum. Çünkü biraz el becerisi ve estetik duygusu da gerektirdiğinden yeterli uygulamam yaptığımı düşünmüyorum. (A₁₁).

“Uygulama yaparken yani yazarken yeterli donanıma sahip olmadığımı fark ettim. Bu konuyla ilgili ders de aldık üniversitede. Ama yine de yeterli olmadığımı düşünüyorum. Çünkü dik yazıyla yazarken hatalar yaptığımı görüyorum..... Yazım da okunaklı değil dik temel yazıyla yazdığımda.....(A₁₇).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Yeterlilikleri

Sınıf öğretmeni adayları bitişik eğik yazı konusundaki yeterliliklerine yönelik görüşlerinden oluşan model şekil 4 de gösterilmiştir.



Şekil 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğik Yazıyla İlgili Yeterliliklerinden Oluşan Modelleme

Dik Temel Yazı ve Bitişik Eğik Yazı Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Şekil 4'e göre bitişik eğik yazı yazma konusunda yeterli olmadığını düşünen sınıf öğretmeni adayı sayısının çoğunlukta olduğu (f: 23) dikkat çekmektedir. Olumsuz görüş belirten katılımcıların bir bölümünün (f: 17) kodladıkları görüşler ise şu şekilde sıralanmıştır: "Yavaş yazdığım için" (f:11), "Yazarken zorlandığım için" (f: 2), "Harflerin yazımı sürekli değiştiğinden" (f:2), "Sınavları geçmek için çalıştığım için" (f: 2), şeklindedir. Bunun yanı sıra "Uzun süre kullandığım için" (f:1), "El alışkanlığımı geliştirmek için" (f: 1), "Karmaşık olduğu için" (f:1), "Yeterli uygulama yapmadığım için" (f:1), "Bazı harfleri yanlış yazdığım için" (f: 1) şeklinde görüş kodlayan sınıf öğretmeni adayları da bulunmaktadır. Bitişik eğik yazı yazma konusunda yeterli olduklarını belirten öğretmen adayları ise bu görüşü çoğunlukla (f:7) lisans öğretiminde gördükleri derslere dayandırmışlardır. Bununla birlikte bu durumu okunaklı yazmaya (f:1) ve bütün kuralları bilmeye (f:1) bağlayan adaylarda bulunmaktadır.

Bu temaya ilişkin birkaç sınıf öğretmeni adayının (A₃, A₆, A₁₇ ve A₃₃) görüşleri şu şekilde ortaya çıkmıştır:

" Bitişik eğik yazı hakkında yeterli olduğumu düşünmüyorum. Bu yazıyla ilgili derste gördüğümüz birçok şey olmasına rağmen kendimi yeterli hissetmiyorum. Her sene harflerin yazılışları değişiyor. Yani iki de bir harflerin yazılışlarını değiştiriyorlar. Ayrıca hızlı yazamıyorum ve yazım güzel değil" (A₃)

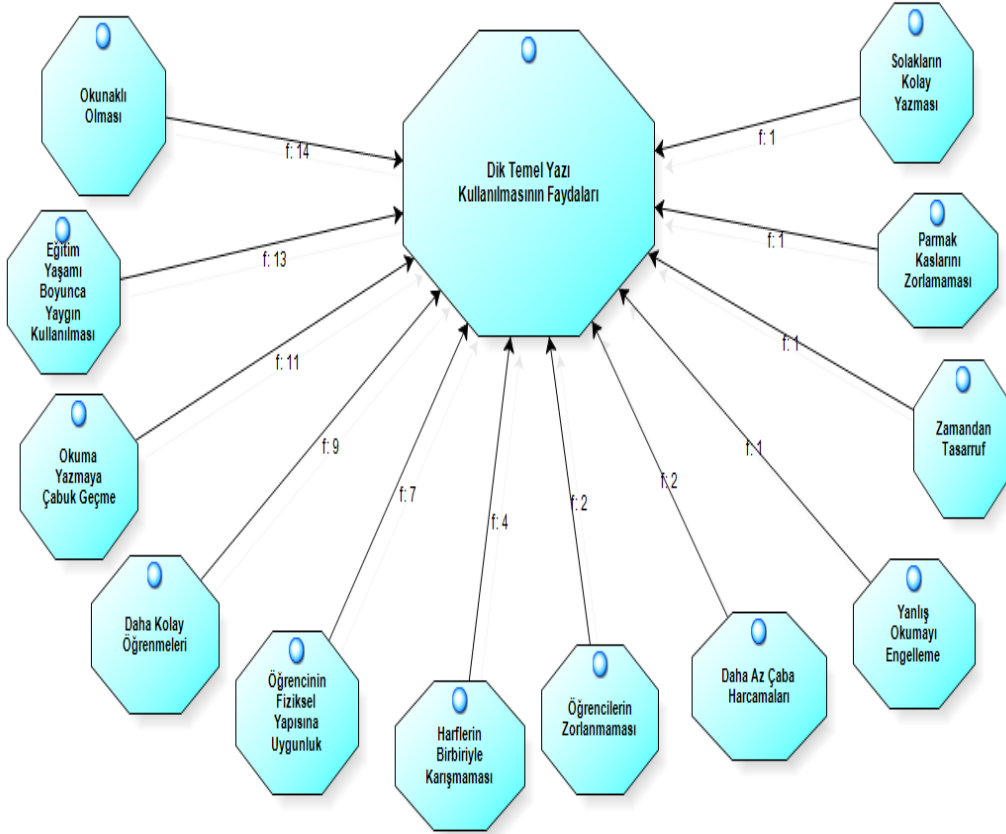
" Bitişik eğik yazı yazabileceğimi düşünmüyorum. Bir defa bu yazı çok karmaşık yazılıyor. Her harf farklı şekilde yazılıyor. Yavaş yazıyorum. Çünkü harflerin bağlandıkları noktaları ezberleyemiyorum. Bundan dolayı yeterli olduğumu düşünmüyorum" (A₆).

" Bitişik eğik yazıyı ortaokul ve lise de kullanmadım.....El alışkanlığım bu yazı için fazla yok. Çünkü yeterince bu şekilde yazmışlığım yok.....Sadece dersler ve sınavlar gereği mecbur olduğum için bitişik eğik yazıyla yazıyorum. Eğik yazıyı derslerde öğreniyoruz. Sonrasında da kullanmıyoruz." (A₁₇).

" Bitişik eğik yazıda kendimi yeterli hissediyorum. Yani yeterli olduğumu düşünüyorum. Çünkü bitişik eğik yazıyla ilgili derste çok fazla çalışma yaptık. Uygulamalar fazla oldu. Sürekli alıştırmaya yaptığımız için bitişik eğik yazıya oldukça hâkimim. (A₃₃).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dik Temel Yazı Uygulamalarının Öğrencilere Kazandırdığı Faydalara Yönelik Görüşleri

Sınıf öğretmeni adaylarının dik temel yazı uygulamalarının öğrencilere kazandırdığı yararlarla yönelik görüşleri şekil 5 deki model çerçevesinde gösterilmiştir.



Şekil 5. Dik Temel Yazı Uygulamalarının Öğrenciler Açısından Faydalarına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinden Oluşan Modelleme

Şekil 5' e göre katılımcıların dik temel yazı uygulamalarının öğrencilere çeşitli kazanımlar sunduğunu ifade ettikleri ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların bu çerçevede “Okunaklı Olması” (f:14), “Eğitim yaşamı boyunca yaygın kullanılması” (f: 13), “Okuma yazmaya çabuk geçme” (f: 11), “Daha kolay öğrenmeleri” (f: 9) ve “Öğrencinin fiziksel yapısına uygunluk” şeklinde ağırlıklı olarak kodladıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca “Harflerin birbiriyle karışmaması” (f: 4), “Öğrencilerin zorlanmaması” (f: 2), “Daha az çaba harcamaları” (f: 2), “Yanlış okumayı engelleme” (f: 1), “Zamandan tasarruf” (f: 1), “Parmak kaslarını zorlamama” (f: 1) ve “Solakların kolay yazması” şeklinde kodlayan katılımcılar da bulunmaktadır.

Bu konuda bazı katılımcılar (A_5 , A_{11} ve A_{23}) şunları belirtmiştir:

“ilkokul sonrasında hayatlarında hep dik temel yazı kullanacakları için en başta dik temel yazıyla başlayıp temellerini iyi bir şekilde oluşturmalarının daha doğru olduğunu düşünüyorum.Öğrenciler daha kolay yazıyor....Zamandan tasarruf ediyor öğrenciler....Öğrencilerin daha çabuk öğrenip okuma yazmaya geçiyorlar (A_5)

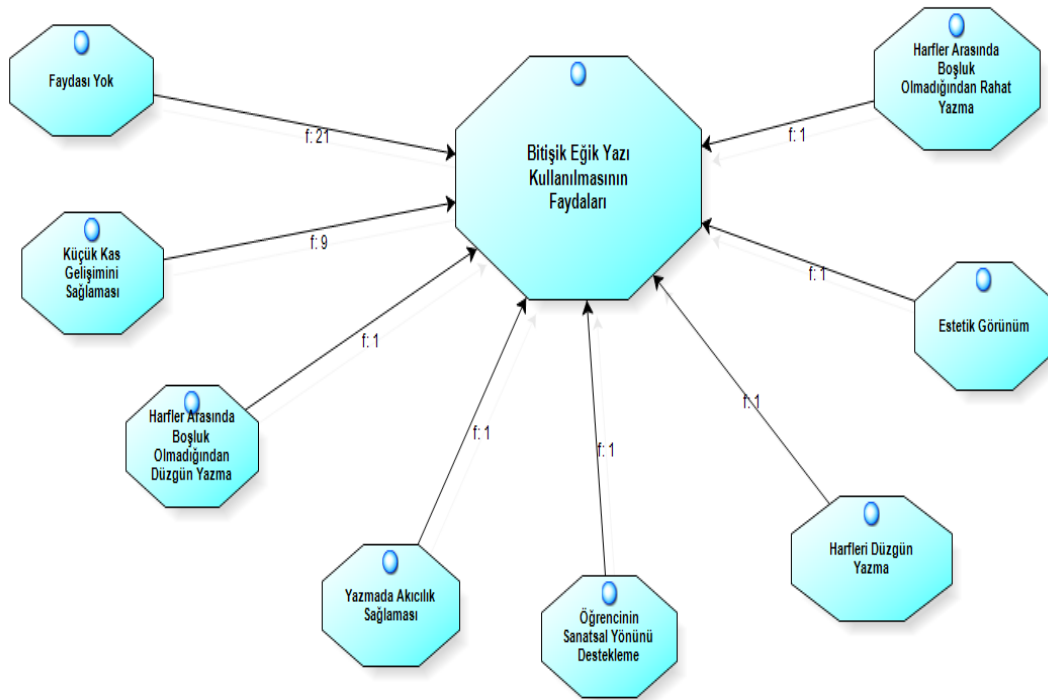
“ Karmaşıklığı eğik yazıya göre çok daha fazla ortadan kaldırır. Başka ülkelerde genel olarak dik temel yazı kullanıldığı için ileriki zamanlarda ihtiyaç halini alır dik yazı öğrenciler açısından.....Dik temel yazının okunması açısından da oldukça fazla yararları vardır. Bütün resimler, yazılar, kitaplar dik temel yazıyla yazıldığı için bu da alışkanlık haline geldiği için çocuk hem zorlanmadan temel dik yazıyı öğrenir hem de yaşamını kolaylaştırır bu dik temel yazı öğrenimi. Öğrencilerin

Dik Temel Yazı ve Bitişik Eğik Yazı Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

bitişik eğik yazıyı çok bastırarak ve zorlanarak yazdığını gözlemledim. Ancak dik temel yazı kullanımında öğrenciler bunları yapmıyor. Yani çok bastırmıyor ve zorlanmıyorlar. Bunun için öğrenci açısından dik temel yazı kullanımının daha uygun olduğunu düşünüyorum.” (A₁₁).

“ Dik temel yazıyı öğrenciler daha rahat yazdıklarından dolayı mutlu oluyorlar. Böylece kendilerini daha iyi ifade edip dersleri daha çok seviyorlar. Öğrencinin kendini iyi ve rahat hissetmesi önemli diye düşünüyorum.öğrenciler dik temel yazı uygulamasına geçtiklerinde ilkokuma ve yazmaya daha çabuk geçiyorlar. Daha doğru ve güzel okuma ve yazma öğreneceklerini düşünüyorum. Ayrıca fiziksel yapılarına uygun olan ve rahat yazdıkları yazı tipinin dik yazı olduğunu düşünüyorum.” (A₂₃).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğik Yazı Uygulamalarının Öğrencilere Kazandırdığı Faydalara Yönelik Görüşleri



Şekil 6. Bitişik Eğik Yazı Uygulamalarının Öğrenciler Açısından Faydalarına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinden Oluşan Modelleme

Şekil 6 incelendiğinde katılımcıların bitişik eğik yazı kullanımına yönelik görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Bitişik eğik yazı kullanımının öğrencilere yarar getirmediğini ifade eden katılımcı sayısının çoğunlukta olduğu (f:21) dikkat çekmektedir. Buna karşın bitişik eğik yazı uygulamalarının yararları olduğunu savunan katılımcıların tümü (f: 9) bu uygulamanın öğrencilerin küçük kas gelişimine katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların bir kısmı (f: 6) bitişik eğik yazı yazmanın farklı yararlarına değinmiştir. Bunlar; yazmada akıcılık sağlama (f:1), harfler arasında boşluk olmadığından sözcükleri doğru yazma (f: 1), sanatsal yönleri destekleme (f:1), estetik görünme (f: 1), ve harflerin düzgün yazılması şeklindedir.

A₂, A₁₈, A₂₀ ve A₂₁ kodlu katılımcılar ise söz konusu yararları şu şekilde değinmişlerdir:

“ Küçük kas gelişimini desteklediği, görsel önemi artırdığı, yazının devamlılığını sağladığı için öğrencinin dikkatini topladığında bitişik eğik yazının faydalı olduğunu düşünüyorum” (A₂).

“ Bitişik eğik yazı günlük hayatta kullanılmamasına rağmen çocukların gelişimine uygun olduğu için önemli bir uygulama olabilir.” (A₁₈).

“bitişik eğik yazı yazının akıcı olmasını sağlar. Yazarken geriye dönüşe pek imkân vermez. Yani yazının ilerlemesini ve akıcılığını sağlar. Bu konularda bitişik eğik yazının faydalı olduğunu düşünüyorum.” (A₂₀)

“Bitişik eğik yazı estetik açıdan önemlidir. Yazıya güzellik katar. Öğrencilerin ince motor kaslarının gelişimini sağlar.” Öğrencilerin veya bireylerin bitişik eğik yazıyla başlaması kelimelerin düzgün yazılması konusunda da önemlidir. Dik temel yazıyla başlayan öğrencilerde harfler arası boşluk fazla olup bu düzeltilmeyebilir.” (A₂₁).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar daha önce gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılıp benzerlik ve farklılıklar tartışılmış ve bu doğrultuda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının bireysel yazışmalarda kullandıkları yazı tipinin dik temel yazı olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının bitişik eğik yazı türünü seçmedikleri görülmektedir. Dik temel yazıyı bireysel yazışmalarda tercih etme nedenleri olarak ise “Kolay yazılması”, “Alışkın olma”, “Okunaklı olması”, “Daha hızlı yazılması”, “Yazılı eserlerde yaygın kullanım” ve “Kullanışlılık” belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir bölümü, ders kitapları ve araçlarının dik temel yazı ile yazılmasının daha uygun olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu yönde görüş belirten sınıf öğretmeni adayları, “Kolay okunması”, “Günlük yaşamda kullanılması”, “İlkokul bittikten sonra kullanılmaması”, “Çocukların daha rahat yazmaları”, “Daha düzenli olması”, “Kullanışlı olması”, “Gözü yormaması”, “Medya araçlarında yaygın kullanım” ve “Çocuklar için anlaşılır olması” gerekçelerini belirtmişlerdir. Buna karşın, ders kitapları ve araçlarının bitişik eğik yazı ile yazılması gerektiğini vurgulayan sınıf öğretmeni adayları da ortaya çıkmıştır. Bunu vurgulayan sınıf öğretmeni adayları, bitişik eğik yazının çocukların gelişim düzeyine daha uygun olduğu ve çocuklarda el kas koordinasyonu sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarından biri de bitişik eğik yazının görsel güzellik kattığını vurgulamıştır.

Beyazıt (2007) da yapmış olduğu çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış, öğretmenler kendi bitişik eğik yazılarını yetersiz gördüklerini vurgulamışlardır. Çakır (2012), çalışmasında, branş öğretmenlerinin bitişik eğik yazı kullanmayı bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin bitişik eğik yazıyı okunaklı yazmadıklarından dolayı bu yazı türünü tercih etmedikleri ortaya çıkmıştır. Susar, Kırmızı ve Kasap (2013) da benzer bulgulara ulaşmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin dik temel harfleri bitişik eğik yazıya göre daha okunaklı ve anlaşılır yazdıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin ise dik temel harfleri yazım açısından daha kullanılabilir gördükleri ve bundan dolayı dik temel harflerle öğretimi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Tok, Tok ve Mazı (2008) ise gerçekleştirdikleri araştırmada bitişik eğik yazının daha akıcı yazıldığını belirlemişlerdir. Erdoğan

Dik Temel Yazı ve Bitişik Eğik Yazı Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

(2012) ise araştırmada öğrencilerin bitişik eğik yazılarının okunaklı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Baydık ve Bahap Kudret (2012) öğretmenlerin görüşlerini dikkate alarak gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin beşinci sınıftan sonra bitişik eğik yazıyı bırakarak dik harflerle yazmaya başladıklarını belirlemiştir.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adayları büyük oranda dik temel yazı konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olduklarını ifade etmişlerdir. *Bu görüşleri “Lisans öğretimim sayesinde”, “yıllardır kullandığım için”, , “Mesleki gereklilikten”, “Eğitime dik temel yazıyla başladığımdan”, “Güzel yazdığım için” ve “Harflerin bağlanış şekillerini tamamlayabildiğim için” şeklinde kodladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının çoğu bitişik eğik yazı yazma konusunda yeterli olmadığını düşünmektedir. Gerekçe olarak ise “Yavaş yazdığım için”, “Yazarken zorlandığım için”, “Harflerin yazımı sürekli değiştiğinden”, “Sınavları geçmek için çalıştığımdan” şeklindedir. Bunun yanı sıra “Uzun süre kullandığım için”, “El alışkanlığımlı geliştirmek için”, “Karmaşık olduğu için”, “Yeterli uygulama yapmadığım için”, “Bazı harfleri yanlış yazdığım için” şeklinde görüş kodlayan sınıf öğretmeni adayları da bulunmaktadır. Bitişik eğik yazı yazma konusunda yeterli olduklarını belirten öğretmen adayları ise bu görüşü çoğunlukla lisans öğretiminde gördükleri derslere dayandırmışlardır.*

Uysal (2013), 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin %65'inin dik temel yazıyı tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bayat (2016) ise 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin %83'ünün dik temel yazıyı tercih ettiği sonucunu ortaya koymuştur. Bayraktar (2006), Yıldız, Yıldırım ve Ateş (2009) da yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin bir kısmının tahta kullanımında ve çoğunluğunun ise günlük hayatta dik temel yazıya yer verdiğini belirtmektedir. Akman ve Aşkın (2012) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin bitişik eğik yazı konusunda alan bilgisine güvenmediğini açıkça belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yazıları bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen yazılarının öğrenciler için rol model olabilecek yeterliğe sahip olmadığı görülmüştür. Yıldız, Yıldırım ve Ateş (2009) de öğretmenlerin tahtaya yazdıkları bitişik eğik yazıları inceledikleri araştırmalarında öğretmen yazılarının öğrenciler için rol model olabilecek yeterliğe sahip olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerden bazıları bitişik eğik yazı yazarken el kaldırma davranışı sergilediklerini belirtirken yapılan gözlemler sonucu öğretmenlerin neredeyse tamamının bitişik eğik yazı yazarken el kaldırma davranışı sergilediği görülmüştür. Bu davranışın ortaya çıkmasında öğretmelerin günlük yaşantılarında bitişik eğik yazı kullanmıyor olmaları, harf yazımlarının zor olması ve öğretmenlerin dik temel yazıdan kalan el alışkanlıklarının etkili olduğu düşünülebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden çoğunun günlük hayatta bitişik eğik yazı kullanmadığı, sınıf defterini de dik temel yazı ile doldurduğu tespit edilmiştir.

Arıcı'nın (2012) öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin ve öğretmenlerin bitişik eğik yazının gerekliliğini bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenin ve öğrencilerin bitişik eğik yazının önemini kavramadıkları görülmüştür. Bayraktar (2006)'ın gerçekleştirdiği araştırmada da benzer bulgulara rastlanmıştır. Bayraktar (2006), birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda çeşitli hatalar yaptıklarını belirlemiştir. Bunları, harfleri eğik yazmama, harfleri açık ve okunaklı yazmama, el yazılarının estetik beğeni oluşturmama şeklinde sıralamıştır. Arslan (2012), Şahin (2012) ile Memiş ve Harmankaya'nın (2012) araştırmalarında da, öğrencilerin bitişik eğik yazıda bazı harfleri yazmakta çeşitli zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Kadioğlu (2012) öğrencilerin bitişik eğik yazıda çeşitli problemler yaşadıkları ortaya çıkarmıştır. Özgün (2010) tarafından yapılan, 752 sınıf öğretmenin katıldığı araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin, yazı stilinde dikte çalışmalarında dik temel yazıda daha başarılı olduğu, bitişik eğik yazıya uygun çizgi alışmalarında zorlandıkları, materyal yetersizliğinin bitişik eğik yazı kullanımını zorlaştırdığı görülmüştür.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adayları dik temel yazı uygulamalarının öğrencilere çeşitli kazanımlar sunduğunu ifade ettikleri ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların bu çerçevede "Okunaklı Olması", "Eğitim yaşamı boyunca yaygın kullanılması", "Okuma yazmaya çabuk geçme", "Daha kolay öğrenmeleri" ve "Öğrencinin fiziksel yapısına uygunluk" şeklinde ağırlıklı olarak kodladıkları dikkat çekmektedir. Bitişik eğik yazı kullanımının öğrencilere yarar getirmediğini ifade eden katılımcı sayısının çoğunlukta olduğu da araştırmada dikkat çeken bir sonuç olmuştur. Buna karşın bitişik eğik yazı uygulamalarının yararları olduğunu savunan katılımcıların tümü bu uygulamanın öğrencilerin küçük kas gelişimine katkısı olduğunu belirtmişlerdir.

Duran'ın (2011) "Bitişik Eğik Yazı Harflerinin Yazım Şekillerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretimini anlamlı bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının dik temel harfle yazı eğitimine geri dönülmesi gerektiğini vurguladıkları görülmüştür. Aktaş ve Baki'nin (2014) Türkçe öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırma bulgularının sonucu bu durumu desteklemektedir. Durukan ve Alver (2008); Aktürk ve Mentiş Taş (2011); Şahin (2012) ile Akman ve Aşkın (2012), sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretiminde önemli sorunlar tespit ettiklerini ve bundan dolayı sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilmiştir: Eğer yeni bir değişiklik olmazsa sınıf öğretmenleri tercih ettikleri yazma öğretimi türüne göre 1. sınıfa başlayan çocuklara yazma öğretecekler. Yani ülke çapında bu konuda farklı uygulamalar söz konusu olabilecektir. Her ne kadar yapılan araştırmaların çoğu sınıf öğretmenlerinin bu çalışmada olduğu gibi bitişik eğik yazı ile öğretimi tercih etmeyeceğini gösterse de bu süreç yakından takip edilmelidir.

Dik Temel Yazı ve Bitişik Eğik Yazı Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının aldığı kararların üniversitelere özellikle de eğitim fakültelerine yansımalarının geciktiği ifade edilebilir. Bu da bakanlığın öğretmen kaynağını yetiştiren eğitim fakültelerinin bakanlığın hızlı değişimlerine ayak uyduramaması sonucunu doğurabilir. Şu anda bitişik eğik el yazısının ortadan kaldırılmasına dönük olan bu eğilimin ileride tekrar değişebileceği düşünülerek eğitim fakültelerinin öğretmen adayın her iki yazıyla da öğretim becerisini kazandırması gereklidir. Her program değişikliğinin başarısının öğretmenlere bağlı olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenlerin benimsemeyeceği, kendilerine iyi anlatılmayan değişikliklerin başarılı olması mümkün değildir. Bu anlamda “hizmet içi eğitim vermek için” hizmet içi eğitim verilmemelidir. Çeşitli sunum araçlarından sürekli okuyarak öğretmenlere gereken bilgi, beceriyi kazandırdığını sanan hizmet içi eğitim anlayışı başarılı olamaz. Ülkemizde bitişik eğik yazı uygulamasına olan tepki ve bu uygulamanın başarısız olmasının sebebi süreklilik arz etmeyen uygulamalardır. İlkokuldan sonra ortaokulda ya da branş öğretmenlerinin derslerinde istenmeyen bir yazı türü haline gelen bitişik eğik el yazısı zaten sürdürülebilir olmaktan çıkacaktı. Dolayısıyla tüm eğitim kademelerinin birbirini destekler nitelikte olması önemlidir. Bu da alınan kararların daha çok katılımcılık esasına göre alınması ile mümkündür. Son olarak da yazı yazma eğitiminin başarılı ve nitelikli olması için bunun yalnızca ilkokul yıllarına sıkıştırılmaması gereklidir.

Kaynaklar

- Akbayır, S. (2006). *Türkçe Öğretim Programı*. Kasım Kıroğlu (Ed.) *İlköğretim Programları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32(1). 1-18.
- Aktaş, E. ve Baki, Y. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 2. 56-80.
- Aktürk, Y. ve Mentiş Taş, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(1). 27-37.
- Arıcı, B. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*. 2(3). 1-15.
- Arslan, M. (2006). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Uygulanması, *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, 4, 25-31.
- Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(4). 2829-2846.
- Bayat, S. (2016). Evaluation of eighthgraders' handwritingskills. *Kastamonu EducationJournal*, 24(3), 1309-1326.
- Baydık, B. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Etkilerine ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45,1, 1-22.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümlene yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Binbaşıoğlu, C. (1999). Cumhuriyet döneminde ilkokul programları, 75. *Yılda Eğitim Dergisi*, F. Gök (Ed). Tarih Vakfı Yayınları, 145-170.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çakır, Y. (2012). *İlköğretim ikinci kademedeki (6-7. sınıf) öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 31-45.
- Duran, E. (2011). Bitişik Eğik Yazı Harflerinin Yazım Şekillerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 55-69.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 1 (5). 274-289.
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 37. 165. 93-103.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çeviri Editörleri: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2006). Niçin Bitişik Eğik Yazı? . *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 71 (1), 17-19.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Nitel, Nitel ve Karma Araştırma*. (çev. ed. Selçuk Beşir Demir). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches (4th edit.)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kadioğlu, H. (2012). *Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri*. Akademik Bakış Dergisi. 31, 110.
- Maviş, F.Ö., Özel, Ö. ve Arslan, M. (2014). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Cümle Çözümleme Ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılması, *International Journal of Social Science*, 28, 481-494.
- Memiş, A. D. ve Harmankaya T. (2012). İlköğretim okulu 1.sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı hataları ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 136, 19. 136-150.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd Edition). California: SAGE.
- Özgün, S. (2010) *Eski ve Yeni İlköğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir), Ankara: Pegem Akademi.
- Sağırılı, M. (2006). Ses Temelli Cümle Yönteminin İlk Okuma-Yazma Öğretimi Süreci ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara. 269-287.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (4.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Susar Kırmızı, F. ve Kasap, D. (2013). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(8). 1167-1186.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 37(165). 168-179.
- Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Dik Temel Yazı ve Bitişik Eğik Yazı Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazi, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlene ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.

Türk Dil Kurumu (2017). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Uysal, S. (2013). İlkokuma yazma öğretimine doğrudan bitişik yazı ile başlayan ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin bitişik yazı örneklerindeki genel hatalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 31-56.

Yıldırım, M. C. (2006). *Yeni İlköğretim Programının Değerlendirilmesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara*. 261-268.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni İlköğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldız, M., Yıldırım, K. & Ateş, S. (2009). Pupil modeling of the legibility of classteachers' board writing. *International Journal of Human Sciences*, 6(2), 75-88.

<https://www.ogretmenlericin.com/meb/meb-haber/bitisik-egik-el-yazisi-kaldirildi-mebden-aciklama-geldi-seneye-el-yazisi-yok-16363.html>

<http://www.hurriyet.com.tr/12-yillik-bitisik-egik-el-yazisi-kalkti-40467288>

<http://www.ntv.com.tr/egitim/ilkokul-birinci-sinifta-bitisik-el-yazisi-tercihe-birakildi,r7kE6MXL0k-Hk2Mk8biPCg>

<https://www.ogretmenlericin.com/meb/meb-personel/birinci-sinif-ogretmenlerine-bitisik-egik-el-yazisi-dik-temel-yazi-anketi-18693.htm>



Karşılaştırmalı Edebiyat Açısından Necip Fazıl'ın Yunus Emre Tiyatrosu ile Nihat Asyalı'nın Yunus Diye Göründüm Tiyatrosunun İncelenmesi*

*Metin AKYÜZ***

Öz

Yunus Emre, tarihi bir şahsiyet olduğu kadar kültürel bir imge olarak da Türk edebiyatı ve fikir hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Yunus Emre'yi asırlar öncesinden günümüze taşıyarak kalıcılığını sağlayan iki temel özellikten söz edilebilir: Şiirindeki lirizm ve sahip olduğu felsefe. Yunus Emre'nin şiirleri asırlar boyunca halkın gönlünde muhafaza edilerek günümüze kadar taşınırken, şiirleri metinler arası ilişkiler bağlamında nice yazara ilham kaynağı olmuştur. Sahip olduğu felsefe evrensel düzeyde kabul görmesini sağlamıştır. Yunus Emre'nin hayatı, şiirleri ve felsefesi birçok roman, şiir ve tiyatronun konuları arasında yer almıştır. Bu çalışmada Necip Fazıl Kısakürek'in "Yunus Emre" adlı tiyatrosu ile Nihat Asyalı'nın "Yunus Diye Göründüm" adlı tiyatrosu karşılaştırmalı edebiyat biliminin verileri açısından incelenecektir. İnsanlar ve kültürler arası etkileşim kaçınılmazdır. Karşılaştırmalı edebiyatın özünü de bu etkileşim oluşturmaktadır. Bir eserin ya da yazarın diğer bir eser ve yazar üzerindeki etkilerini incelemek için bir karşılaştırmaya ihtiyaç duyulur. Bu çalışmada da Yunus Emre paydasında iki yazarın eserleri karşılaştırılacaktır. Karşılaştırmalı edebiyat açısından söz konusu tiyatro metinleri incelenmeye değer özellikler taşımaktadır. Her iki yazar da eserlerine kendi dünya görüşlerinin ve sanat anlayışlarının damgalarını vurmayı başarmışlardır. Aynı konu, dönem ve karakteri işlemelerine rağmen birbirinden farklı dil, anlatım ve kurgu özelliklerine sahip iki özgün eserin meydana getirildiği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: karşılaştırmalı edebiyat, tiyatro, Yunus Emre, Necip Fazıl Kısakürek, Nihat Asyalı

The Analysis of Necip Fazıl's Yunus Emre Theatre and Nihat Asyalı's Yunus Diye Göründüm Theatre in Terms of Comparative Literature

Abstract

Yunus Emre is not only a historical character but also holds an important place as a cultural symbol of Turkish literature and thought life. Two qualities can be mentioned which convey Yunus Emre from centuries ago to present and make him permanent: The lyricism in his poetry and philosophy. His poems are protected in the heart of people and have been conveyed to present day, and they inspired many writers in the context of intertextuality. His philosophy ensured his acceptance internationally. His life, poems and philosophy are subjects of many novels, poems and theatre works. In this study, the theatre by Necip Fazıl named as Yunus Emre and Nihat Asyalı's Yunus Diye Göründüm are analyzed in terms of comparative literature.

* Bu araştırma Atatürk Üniversitesi tarafından düzenlenen "Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Erzurum:12-14 Mayıs 2017

** Yrd. Doç. Dr, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, BOLU.
E-Posta:akyuz_m@ibu.edu.tr

Interpersonal and intercultural interaction is inevitable. This interaction forms the core of comparative literature. A comparison is needed to examine the effect of a work or a writer on another work or writer. This study bases on two writers' works with the common ground of Yunus Emre. They have similarities and differences although they were published in different years and focused on the same subject. Therefore, these theatre texts are worth studying in terms of comparative literature. Both of the writers managed to mark their world view and art perception on their works. It is observed that two works have different language, style and fiction qualities, although they focus on the same topic, period and character.

Keywords: comparative literature, theatre, Yunus Emre, Necip Fazıl Kısakürek, Nihat Asyalı

Giriş

Toplumların, kültürlerin ve dillerin birbirinden etkilenmemesi mümkün değildir. Dünya kültürü tek bir milletin değil, bütün insanlığın bir mirası olarak gittikçe artan, gelişen bir özellik göstermektedir. Her millet kültürel, sanatsal ve bilimsel üretimlerini gerçekleştirirken başka milletlerin üretimlerini etkiler ve onlardan etkilenir. Bu etkileme ve etkilenmelerden yola çıkarak Goethe karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının başlangıcı olan dünya edebiyatı kavramını geliştirmiştir. Goethe'nin dünya edebiyatı düşüncesini Fritz Strich şu şekilde açıklamaktadır: "Uluslararası, karaktersiz, halkçı özelliğini reddeden kozmopolit bir edebiyatı kastetmediğini tam tersine ulusların aynılaşmadan karşılıklı birbirlerini algılayacakları, anlayacak, birbirlerini sevmeseler bile birbirlerine katlanacakları bir edebiyatı kastettiğini yazmaktadır"(Akt.: Göbenli,2005:29).

Toplumların birbirlerini etkilemeleri tarihin ilk çağlarından beri görülebilir. Karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarını ortaya çıkaran bazı ön koşulların oluşması gerekmektedir. Goethe'nin dünya edebiyatı fikrinin oluşmasında da bu ön koşulların gerçekleşmiş olması yatmaktadır. Bu dönem, keşiflerin tamamlandığı, sanayi devriminin gerçekleştiği, burjuva sınıfının güçlenip pazarlarını yeryüzüne yaydığı, yeryüzü pazarını kurduğu ve ulaşımın kolaylaştığı bir dönemdir (Aytaç,2009;Kefeli,2000). Auerbach, dünya edebiyatının dünyası olan yer kürenin gittikçe küçüldüğünü ve çeşitliliğini kaybettiğini belirtir. "Dünya edebiyatı yalnızca ortak ve insani olana yaslanmakla kalmayıp, bu çeşitliliğin karşılıklı olarak dölllenmesine de dayanmaktadır" (Göbenli,2005) diyerek dünya edebiyatı için karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının yapılması gereğini vurgulamaktadır. Çeşitli kültür ve edebiyatların varlığı dünya edebiyatının ön koşuludur. Tek tipleren bir dünyada dünya edebiyatı hem gerçekleşmiş, hem de yok edilmiş olacaktır.

Karşılaştırmalı edebiyatın tarihi ulusal edebiyatların tarihlerini incelemekle başlamıştır. Ulusal edebiyatın ortak paydasını ise dil oluşturmaktadır. Söz konusu dil ve edebiyat evrensel bir boyuta ulaştığı zaman diğer dil ve edebiyatları etkilemesi kaçınılmazdır.

Karşılaştırmalı edebiyat incelemelerinin ortaya çıkışında uluslararası edebiyatların karşılaştırılması hedeflenirken sonraki süreçte aynı edebiyat içindeki yazarların eserleri de karşılaştırma çalışmalarının kapsamında yer almıştır. Aynı edebiyat içindeki eş zamanlı ve farklı

Karşılaştırmalı Edebiyat Açısından Necip Fazıl'ın Yunus Emre Tiyatrosu ile Nihat Asyalı'nın Yunus Diye Göründüm Tiyatrosunun İncelenmesi

zamanlı ürünler de karşılaştırmalı edebiyatın inceleme alanında yer almıştır. (Aytaç, 2009:18). Ortak kullanım alanı olan dil, ister istemez edebiyat ürünlerinin üretimi sürecinde de etkilenmelere neden olmaktadır. Yabancı edebiyatlardan önce dil içi etkilenmeler önceliklidir. Sanatta etkilenmeler vardır ve olacaktır. Kopya olmadığı sürece bu bir avantaj olarak görülmelidir.

Yöntem

Nitel bir çalışma olan bu araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Edebiyat eserleri incelenirken farklı araçlar kullanılabilir. Bu çalışmada da metne bağlı bir inceleme yapılacaktır. Bu yaklaşım edebi eseri bir metin olarak görüp öz ve biçim özellikleri bakımından inceler (Aytaç, 2009:99). Karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları en yaygın şekliyle ortak konu ve motif ağırlıklı yapılır. Ortak konular insanlığın ortak paydalarda birleştiği konular olmuştur. Yunus Emre de Türk kültür mirasının en önemli şahsiyetlerinden biri olarak kültürümüz içinde önemli bir yer tutmaktadır. Modern edebiyatımızda da ortak konu olarak sıkça yer aldığı görülmektedir. Ortak konuya sahip olan Necip Fazıl Kısakürek'in Yunus Emre adlı tiyatrosu ile Nihat Asyalı'nın Yunus Diye Göründüm adlı tiyatrosu karşılaştırmalı edebiyatın verileri açısından incelenecektir.

Çözümleme

Yunus Emre, tarihî bir şahsiyet olduğu kadar kültürel bir imge olarak da Türk edebiyatı ve fikir hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Yunus Emre'yi asırlar öncesinden günümüze taşıyarak kalıcılığını sağlayan iki temel özellikten söz edilebilir: Şiirindeki lirizm ve sahip olduğu felsefe. Yunus Emre'nin şiirleri asırlar boyunca halkın gönlünde muhafaza edilerek günümüze kadar taşınırken, şiirleri metinler arası ilişkiler bağlamında nice yazara ilham kaynağı olmuştur. Yunus'un sahip olduğu felsefe onun değerinin uluslararası boyutta da kabul görmesini sağlamıştır. Bu doğrultuda da UNESCO 1991 yılını "Yunus Emre Sevgi Yılı" ilan etmiştir. Yunus Emre'nin hayatı, şiirleri ve felsefesi birçok roman, şiir ve tiyatronun konuları arasında yer almıştır. Yunus Emre konu olarak günümüzde de hala işlenmeye devam edilmektedir.

Gevrek (2012), Yunus Emre'nin son 25 yılda tiyatronun konuları arasında yer aldığını belirterek Yunus Emre konusunu ele alan 11 tiyatro metni saptar. Ancak çalışması içine katmadığı, kayıt altına alınmayan ve çalışmadan sonra da yazılan daha birçok Yunus Emre tiyatrosu bulunmaktadır. Bu çalışmada Necip Fazıl Kısakürek'in Yunus Emre tiyatrosu ile Nihat Asyalı'nın Yunus Diye Göründüm tiyatrosu incelenmiştir. Bu tiyatrolardan Necip Fazıl'ın yazdığı Yunus Emre 1969 yılında yazılmıştır. Nihat Asyalı ise eserini 1986'da yazmıştır. Necip Fazıl Kısakürek (1904-1983) ile Nihat Asyalı (1934-2011) farklı ideolojilerin yazarları olarak karşımıza çıkmaktadır. İncelemenin bir

tarafını Türk şiirinin en önemli şairlerinden olan ve tiyatro dâhil hemen hemen her türde eser vermiş olan Necip Fazıl oluşturmaktadır. Diğer tarafta da asıl mesleği savcılık olan ama tiyatronun içinde oyuncu, yönetmen ve yazar olarak emek vermiş, yazmış olduğu Uzundere adlı oyunu ile 1966 yılında Fransa’da düzenlenen tiyatro yarışmasında birincilik ödülü alan Nihat Asyalı oluşturmaktadır. Yazarların farklı ideolojilerde olması doğal olarak farklı bakış açılarıyla kurgulanan metinlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Tarihi bir şahsiyetten yola çıkarak yazılan bu eserler biyografik özellikler taşıması gerektirdiği halde bu özellikleri göstermemektedir. Bunda öncelikle Yunus Emre’nin belirsizliklerle, bilinmeyenlerle ve söylencelerle dolu yaşamı etkilidir. Diğer tarafta ise onu eserlerinde yaşatmaya çalışan yazarların bakış açılarıyla (ideolojileri) şekillendirmeye çalışmaları, onun tarihi bir şahsiyetten çok kurmaca karaktere dönüşmesine neden olmaktadır. Bu durum incelenen metinlerin özetlenmesiyle daha net olarak ortaya konulacaktır.

Yunus Emre

Yunus, Horasan’dan gelen “sırma kaftanlı” bir bey oğludur ve mezarlığı olmayan köyü aramaktadır. Moğol istilasından dolayı göç etmektedir. Karşılaştığı bir derviş ölümsüzlüğü içinde araması gerektiğini söyler. Ölüm olmayan köyü bulur. Burası Erenler Köyü’dür. Bu köyde ölüm, mezar, cenaze namazı yoktur. Süresi dolan için dağın ardından bir ses gelir ve çağırılan kişi hemen oraya gider. Dağın ardındaki ses Yunus’u çağırır. Yunus’un dağ yolculuğu başlar. Bu yolculuk engellerle doludur ve bu engelleri tek tek aşar ve mürşidine ulaşır. Yunus, bey oğlu kılığında Türkmen kılığına bürünerek Tapduk Baba’nın karşısına çıkar. Onu çağırın sesin Tapduk Baba olduğunu anlar. Çilehaneye girer. Çilenin kırkıncı gününde bir kadın sesi duyar. Bu ses kendini Tapduk’un kızı Fatma olarak tanıtır. Oysa nefsidir. Yunus nefsiyle mücadeleye başlar. Galip geldikten sonra Fatma ile evlenir. Dergâha odun taşımaya başlar. Otuz yıl odun taşıyarak olgunlaşır. Tapduk Baba son bir keramet göstererek asasını havaya atar. Asa Yunus’u buluncaya kadar gökte dolaşacaktır. Yunus yirmi yıl sonra şiirlerinden dolayı kâfirlikle suçlanarak mahkemeye çıkarılır. Suçlu bulunduğu da Tapduk Baba’nın asası gelir onu bulur. Bu olay Yunus’un ermişliğini gösterir. Bir süre de asayla yaşar. Ölüm sırası ona da gelir ve sultanın çağrısını reddederek ölüme teslimiyetiyle oyun son bulur.

Yunus Diye Göründüm

Oyun anlatı çerçevelerinden oluşmaktadır. Ana çerçevesini Anlatıcı ve Ozan’ın konuşmaları, açıklamaları ve tartışmaları oluştururken kuşların arayışı (Simurg’un yolculuğu) ve Yunus’un hikâyesi de iç çerçeveleri oluşturmaktadır.

Anadolu Moğol istilasının yanında kıtlık, kuraklık ve iç savaşla yüz yüzedir. Böyle bir ortamda halkın arasında Hacı Bektaş-ı Veli’nin kerametlerle dolu hikâyesi yayılır. Yunus da köyü için buğday istemeye gider Hacı Bektaş-ı Veli’ye. Yunus’un getirdiği alıç hediyesi Hacı Bektaş-ı Veli’yi memnun

Karşılaştırmalı Edebiyat Açısından Necip Fazıl'ın Yunus Emre Tiyatrosu ile Nihat Asyalı'nın Yunus Diye Göründüm Tiyatrosunun İncelenmesi

eder ona buğday yerine “soluk” vermeyi teklif eder. Yunus buğdayı tercih eder. Yolda sultanlarını arayan kuşlar ile Yunus’un yolculuğu kesişir. Yunus bilinçsizce aldığı bu karardan rahatsız olurken kuşlar onun bu kararını sorgular. Yunus geri dönerek buğday yerine soluk ister ama Yunus’un kilidi artık Tapduk Emre’dedir. Bir süre bocaladıktan sonra Yunus Tapduk’un tapusuna kul olur. Tapduk’un tapusunda hamken pişip yanan Yunus’un şiirleri dillerde, gönüllerde dolaşmaya başlar, köyüne kadar ulaşır. Yunus’un şiirleri Türkmenler arasında yaygınlaşınca Selçuklu Veziri Muineddin Pervane tedbiren Yunus’u takibe aldırır. Dergâha sorgulayıcılar gönderilir. Sorgulayıcılar Tapduk Emre’den Yunus’u kendilerine teslim etmelerini ister. Tapduk Emre Yunus’u vermez. Onun için dergâhtakilerin her biri Yunus’tur. Yunus dergâhı terk eder. Yunus’u kendine rakip olarak gören siyasi otorite son demlerini yaşamaktadır. Devleti insan için değil, insanı devlet için gören Pervane ile komutan da temsil ettikleri devlet gibi Moğollar tarafından yok edilirler. Yunus’un şiirleriyle oyun biter.

Konu olarak her iki eser de karakter üzerinden geliştirildiği için öncelikle tiyatroların kişiler bakımından incelenmesi önem taşımaktadır.

Necip Fazıl’ın metninde Yunus bir bey oğludur ve Horasan’dan Anadolu’ya gelmektedir. Ölüm korkusu tüm benliğini kapladığı için mezarlığı olmayan köyü (ölümsüzlüğü) aramaktadır. Yazar bunun dışında dış dünyaya ait bir aktarımda bulunmamaktadır. Necip Fazıl, Yunus’u zaman ve mekân ilişkisinden soyutlayarak metafizik bir düzlemde ele almaktadır. İlk mekân varlık ve yokluğun birlikteliğini tanımlayan mezarlıktır. Yunus’un dışındaki karakterler de metafizik özellikler taşımaktadır. Metnin başında yer alan Derviş, Erenler köyündeki Meçhul Adam, Dağdan Gelen Ses, Tapduk Baba gaibden haber veren doğaüstü özellikler taşıyan kişilerdir. Nefsi simgeleyen Bir Kadın Sesi ile Siyahlı Adam da birer karakterden çok simge konumundadır. Yunus oyun boyunca değişimi yaşayandır. Bu değişim iki biçimde gösterir kendini: Dış görünüş ve ruhsal olgunlaşma. Yunus önce bey oğlu kılığındadır, sonra Türkmen daha sonra da derviş. Bu görünüş değişiklikleri dünya malından uzaklaşmasının da simgesi olmuştur. Ruhsal olgunlaşmasını ise şiirleri göstermektedir. Necip Fazıl bu simgeler yoluyla alegorik bir eser oluşturmuştur.

Nihat Asyalı’nın Yunus’u ise hayatta kalmak için mücadele eden cahil bir Türkmen köylüsüdür. Asyalı, Necip Fazıl’ın tersine Yunus’u tarihsel zaman ve mekân ilişkisi içine yerleştirerek, içinde yaşadığı toplumun bir ürünü olarak kurgulamaktadır. Yunus ve tüm Anadolu dönemin siyasal ve kültürel özelliklerini taşımaktadır. Halk Moğol istilası, kıtlık, kuraklık ve iç savaşın yıkımlarından kurtaracak kurtarıcıyı aramaktadır. Köylü, içinde bulunduğu kötü durumdan kendilerini çıkaracak olan kahramanı bulmakta gecikmez. Bütün halk Hacı Bektaş-ı Veli söylencelerine kapılır. Halk için bir umut kapısı olur. Halk ve Yunus ne kadar sıradan ve gerçekse Hacı Bektaş Veli de o kadar yüceltilmiş olağanüstü kılınmış bir kimlik olarak yer alır. Tiyatronun kurgusu gereği sahnelemede Hüthüt, Hacı Bektaş-ı Veli ve Tapduk Emre’yi aynı kişi oynayacaktır. Bu üç kişi de aynı özellikleri taşımaktadır. Bu,

yol göstericilerin, mürşitlerin yollarının birliğini simgelemektedir. Yunus'un bahtını da döndüren onlardır. Tapduk Emre'ye gelene kadar Yunus bütün bilgilerini yaşam tecrübelerinden alan halkı temsil etmektedir. Anahtarını istemeye gittiğinde Tapduk Emre ona emek vermesini ve bunun için Türkmen Yunus'a bir öğretici gerektiğini söyler. Ama Yunus öğretmeninin olduğunu belirtir. Yunus'un öğretmenleri kıtlık, çekirge, taşkınlar, talanlar, gökyüzünün güneşi, gecelerin yıldızları, gök ekin, bahçelerde açan gül, göklerden dökülen yağmur, çeşmelerden içtiği su, ayağının yürüyüşü ve ellerinin yaptığıdır (Asyalı,2010:146). Yunus'un öğretmenleri dünyevidir. Her iki metinde de Yunuslar farklı sınıfsal özellikler taşısa da dünya nimetlerine olan bağlılıkları ortaktır. Her iki oyunda da Yunuslar dünya nimetlerinden vaz geçerek derviş Yunus'a dönüşmektedir.

Konu bakımından karşılaştırma yapılacak olan bu çalışmada her iki eserde de konuyu biçimlendiren üçlü yapıdan söz edilebilir: Ölüm ve ölümsüzlük, dünyevi olanlara meyletme ve uzaklaşma ile yol ve yolculuk figürleri. Bu üçlü yapı birbirini bütünler bir biçimde metnin anlamsal yapısını oluşturmaktadır.

Her iki eserde de ölümsüzlük motifi önemli yer tutmaktadır. Yunus bir bey oğlu olarak ölüm gerçekliğiyle karşılaşınca ölüm karşısındaki güçsüzlüğünü görür ve mezarlığı olmayan köyü aramaya başlar. Bu çaresizliğini şu şekilde ifade eder: "Şu anda, mezarda kefeni bir dilencininkinden farksız bir beyin oğluyum. Bir zaman sırma kaftan giyen bir beyin oğlu" (Kısakürek,2015:15). Ölümsüzlük arayışı bir yol/yolculuk hikâyesine dönüşmektedir. Yunus'un Horasan'dan Anadolu'ya devam eden cismani yolculuğu Erenler Köyü'ne ulaşmasından sonra içsel yolculukla devam edecektir. Ölümsüzlüğü aramak için çıkılan yolculuk kendini bulmaya dönüşecektir. "Mezarlığı olmayan köyü dışında değil, içinde arayacaksınız! Diyelim ki onun ismi Erenler köyü... Ona dışındakilerden yol sorma, içindekilerden sor!" (Kısakürek,2015:16). Erenler Köyü'ne ulaştıktan sonra gaibden gelen bir ses onu dağa çağırır.

Yunus'un dağ içinde geçirdiği yolculuk da alegorik engellerle doludur. Bu engeller Yunus'un sorulan soruları cevaplamasıyla ortadan kalkmaktadır. Onun engelleri kendisidir. Kendi engellerini kendine yönelerek (Kendini bilerek) kaldırmaktadır. Engelleri aştıktan sonra mürşidine ulaşacaktır. Mezarlığı olmayan köy arayışı 'gerçek hayat' ve 'erme' ile sonuçlanan bir yolculuğu ifade etmektedir. Yunus, bu yolculuğu "Varlığa ölüm yolundan geçit arıyorum."(Kısakürek,2015:47) biçiminde tanımlayacaktır.

Nihat Asyalı'nın Yunus'u da başlangıçta hayatın özüne dair hiçbir bilgisi olmayan köylü Yunus'tur. Yaşayabilmekten başka bir amacı yoktur. Onun amacı buğdaydır. Amacını şu şekilde ifade eder: "Yunus: Ne Tanrı'dır benim derdim, ne de uçmağ isterim. Bu dünyadan ver haberi, benim işim bu dünyada. Ben gelmişim tapunuza, buğdayı çok etmek için. Çiğnemişim çiçekleri, buğdayı çok etmek için. Yüreğimi çiğnemişim buğdayı çok etmek için"(Asyalı,2010:147). Oysa Yunus kaderini

Karşılaştırmalı Edebiyat Açısından Necip Fazıl'ın Yunus Emre Tiyatrosu ile Nihat Asyalı'nın Yunus Diye Göründüm Tiyatrosunun İncelenmesi

yaşayacaktır. Bilgisiz Yunus'un (Miskin Yunus) çıktığı yol bilmeyi gerektirir. "Ölmek gerekse ölmeli, bilmek uğruna ölmeli" (Asyalı,2010:133) der Hüthüt kuşu. Metin bilmek için ölmeyi göze alanların hikâyelerinden oluşmaktadır. Yunus'un hikâyesi de kuşların hikâyesi de bilmek üzerinedir. Bilgi hem Yunus'u hem de kuşları değiştirmektedir. Köylü Yunus buğdaydan vazgeçtiği an değişimi yaşamaya başlar. Dünyevi olana bağlı olarak ölümsüz olunamaz. Dünyayla bağını kopardığı an özüne döner. Yunus'un buğday yolculuğu iç yolculuğuna dönüştüğünde köylü Yunus âşık Yunus'a döner. Yolculuğun niteliği sıkça tekrar edilen şu dörtlükle dile getirilir: "Hararet nardadır, sacda değildir. / Keramet hırkada, tacda değildir. / Her ne arar isen kendinde ara / Kudüs'te, Mekke'de, Hac'da değildir. (144-163)" Ölümsüzlüğe götürecek olan yol kendini bilmekten, kendini bulmaktan geçmektedir: "Sakin ol kimsenin gönlünü yıkma / Gerçek erenlerin izinden çıkma. / Eğer insan isen ölmezsin korkma / Aşığı kurt yemez uçta değildir" (Asyalı, 2010:164) "Koro: Bilesin ne olduğun, canı teni bilesin. Yunus: Ten fanidir can ölmez / Çün gitti geri gelmez / Ölür ise ten ölür / Canlar ölesi değil – Çeşmelerden bardağın / Doldurmadan kor isen / Bin yıl orda durursa / Kendi dolası değil" (Asyalı, 2010:164).

Yunus Diye Göründüm metni üç metnin eklenişinden oluşmaktadır. Bunlardan birincisi Ozan'la Anlatıcı'nın oluşturduğu ana çerçevedir. Diğer ikisi ise ana çerçeve içine yerleştirilen Yunus Emre ve Simurg hikâyeleridir. Bu yolla masal ile gerçek birlikte sunulmuştur. "Masal ne ki, gerçek ne ki/ İzleyelim bu oyunda/ hem masalı hem gerçeği"(Asyalı,2010:123). İç metinlerin en önemli motifi yolculuktur. Klasik edebiyatın en önemli metinlerinden olan Mantık'ut Tayr'la metinlerarası ilişkiler kurularak metne eklenmiştir. Bu yol hikâyesiyle konu geliştirilmektedir. Kuşların sultanlarını arayışı kendilerini arayışlarına ve kendilerini bulmalarına dönüşmektedir. Kuşların arayışı ile Yunus'un arayışı paralellik göstermektedir. Her iki yolculuk da maddi olandan başlar: Kuşlar sultanlarının, Yunus buğdayın arayışındadır. Yolculuk hem somut olarak hem de düşsel olarak kolay değildir. Zorluklarla doludur. Kuşlar arasında bu yolculuktan vaz geçenler olurken Yunus da yol ayrımlarında bocalar. Yolculuğunun daha başında kendisine teklif edilen "Buğday mı nefes mi istersin?" seçeneği onun önüne konulan yaşam biçimlerini yansıtmaktadır. Buğday maddi dünyayı simgelerken nefes manevi dünyayı simgelemektedir. Yunus'un buğdayı alıp gitmesi onun daha yolunu belirleyememiş olduğunu göstermektedir. Buğdayla köyüne dönerken kuşların sahnesi ile Yunus'un sahnesi kesişir. Arayışta olanların (kuşlar ve Yunus'un) içsel konuşmaları birbirine karışır. Yunus, Hacı Bektaş Veli'ye geri döner. Buğdayı verip nefes ister. Bu olaydan sonra Yunus'un yolculuğu içsel bir yolculuğa yönelecektir. Bu içsel yolculuktaki rehberi de Tapduk Emre'dir. Bütün zorlukların üstesinden gelerek amacına ulaşır. Campbell'in (2013) Kahramanın Sonsuz Yolculuğu'nda belirttiği anlatı izlencesini Nihat Asyalı da sürdürmektedir.

Her iki eserde de Teknik olarak koro ve solo öğeleri kullanılmaktadır. Koro ve solo, klasik tragedya ve komedyalardan avangard tiyatrolara kadar birçok tiyatro eserinde kullanılagelen bir

uygulamadır. Tragedyanın kökenlerine inildiğinde koro Diyonizos şenliklerinde Tanrı'nın ona bağlı olan kölelerini simgelemektedir (Nutku, 2001:34). Her iki, tiyatro metninde de koro gaibi, bilinmezi, ötelerin ötesinden gelen sesi ve Yunus'un rehberliğini üstlenmektedir. Koronun sesi Hak dostlarının sesini temsil eder. Bu sesler Yunus'u destekler ya da ona yol gösterir.

Sonuç

Necip Fazıl, biçimsel olarak tek olay üzerinden klasik bir metin geliştirirken metin içi semboller yoluyla metne derin anlamlar kazandırarak metni güçlendirmiş, alegorik bir metin oluşturmuştur. Nihat Asyalı ise biçimsel olarak farklı anlatım araçlarından yararlanarak çoğulcu bir anlatım geliştirerek özgün bir metin oluşturmayı başarmıştır. Her iki eser de konuyu ele aldıkları motifleri işleyişleri bakımından başarılı ve özgün eserlerdir. Yunus'un hayatı ile ilgili belirsizlikler yazarların kurmaca alanını genişletirken metinlerin oluşmasında her iki yazar da Yunus'un şiirlerini kılavuz olarak kullanırlar. Onun şiirleri olay örgüsünün sınır taşlarını oluşturmaktadır. Her iki metinde de Yunus Emre şiirleri olay örgüsünün şekillenmesinde ustaca kullanılmıştır.

Kaynaklar

- Asyalı, N. (2010). *Toplu Oyunları 1: Direniş Üçlemesi: Ateşle Oynayan- Rab Şeytan'a Dedi ki Yunus Diye Görüldüm* -.İstanbul: Mitos Boyut Yayınları, 2010.
- Aytaç, G. (2009). *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Campbell, J. (2013). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*. İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Gevrek, A. (2012). *Türk Tiyatrosunda Yunus Emre*. İstanbul:Toplumsal Yayıncılık.
- Göbenli, M. (2005). *Direnmenin Estetiği'ne Güven-Karşılaştırmalı Edebiyat Bağlamında Peter Weiss ve Vedat Türkalı-*. İstanbul: Donkişot Güncel Yayınlar.
- Kefeli, E. (2000). *Karşılaştırmalı Edebiyat İncelemeleri*. İstanbul: Kitabevi.
- Kısakürek, N. F. (2015). *Yunus Emre*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.
- Nutku, Ö. (2011). *Dram Sanatı-Tiyatroya giriş-*. İstanbul: Kabalıcı Yayınevi, 2001.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi, 2011.



**Ali Ekrem Bolayır'ın Nazariyât-ı Edebiyye Dersleri Adlı Kitabının Cümleler Bölümünün
Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından Değerlendirilmesi**

*Nuray ÜÇKARAKAYA**

Öz

Türk edebiyatının yenileşme sürecinin önemli kalemlerinden biri olan Namık Kemal'in oğlu Ali Ekrem Bolayır Nazariyyat-ı Edebiyye Dersleri adlı çalışmasını 1915-16 yılında İstanbul'da yayımlamıştır. Kitap liselerde ders kitabı olarak okutulmuştur. Ders kitabı iki bölümde hazırlanmıştır. Kitabın "Usûl-ü Kitâbet" başlıklı ikinci bölümü, cümleden paragrafa metnin kuruluş ve yapısına ilişkin dönemi için oldukça yeni ve günümüz metin dilbiliminin kavramlarını karşılayacak bir sistematik ile yapılandırılmıştır. Bu çalışmamızda kitabın "Cümleler" bölümü Latin harflerine aktarılarak metin dilbilimi kavramları ve özellikle bağdaşıklık ve tutarlılık açısından değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Ali Ekrem Bolayır, Nazariyyat-ı Edebiyye, metin dilbilim, tutarlılık ve bağdaşıklık

**Evaluation Of The Sentences Section Of Nazariyât-I Edebiyye Dersleri Of Ali Ekrem For
Coherence And Cohesion**

Abstract

Nazariyyat-ı Edebiyye Dersleri was published in Istanbul in 1915-16 by Ali Ekrem Bolayır, the son of Namık Kemal who is one of the important pens of the reform process of Turkish literature. This book was taught as a coursebook in the high school. The course book was prepared in two parts. The second part of the book titled "Usûl-ü Kitâbet" was structured with a systematic approach from the sentences to paragraphs which is quite new for the period in terms of the establishment and the structure of the text and which will meet the concepts of contemporary text linguistics concepts. In this study, the "Cümleler" part of the book was transferred to Latin letters and evaluated in terms of text linguistics concepts and especially coherence and consistency.

Key words: Ali Ekrem Bolayır, Nazariyyat-ı Edebiyye, text linguistics, cohesion and coherence

Giriş

Ali Ekrem Bolayır'ın Nazariyyat-ı Edebiyye Dersleri adlı çalışması; iki bölümden oluşmaktadır: 1914-1915 yılında Darülfünûn'da okuttuğu dersler kitabın birinci bölümünü, Galatasaray Sultanîsi dördüncü, beşinci, altıncı sınıf talebeleri için 1915-1916'ta hazırlanan "Usûl-ü Kitâbet" ikinci bölümünü teşkil etmektedir.

Kitabın ilk bölümünde Lisan-ı Edebiyat, nazım-nesir, ahenk ve vezinler, lisan-ı nazmın teşkili, ahenk ve kafiye, nazım şekilleri konuları ele alınmıştır. Usûl-i Kitâbet'te ise, bir mukaddimeden sonra usûl-i imlâ, saatlerin yazımı, Arapça ve Farsça bazı kelimelerin yazımı, kitâbet-i hususiyenin kaideleri

* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı E-posta: dilrubakarakaya@hotmail.com

ve daha sonra da bizim değerlendirdiğimiz “Cümleler” kısmı yazılmıştır. Tam bir kompozisyon bölümü olan bu kısımdan sonra da noktalama işaretleri gösterilmiştir.

Ali Ekrem’in Usûl-i Kitabet’in mukaddimesinde dile getirdiği şu görüşler dikkat çekicidir:

“İşte milletimiz hasseten gençlerimiz için bir akit olursa bu imlasızlığa bir nihayet vermek, lisanımızın mükemmel bir harf ve nahvını bir de lügatini telif etmek üzere Maarif Nezareti 1323 senesinde mekteb-i âliye ve sultaniye muallimleri ile üdebâ ve muharririnden yirmi dört zattan mürekkebe bir tetkikat-ı lisanîye heyeti teşkil etmişti. Bu heyetin harf ve nahv ve lügat encümenleri vazifelerini ikmal edemedi, fakat imla encümeni üç sene mütamadiyen çalışarak ve hariçten de erbâb-ı kalemin muavinlerini temin ederek bir “Usûl-i İmlâ Risalesi” telifine muvaffak oldu. Şimdi bu risale elimizdedir, imlâmızın esaslı kaidelerini Usûl-i imlâ’dan alarak size tedris edeceğim.”(Bolayır,1915: 9-10)¹

O dönem imla ve lügat için birer heyet kurulmuş ve bu heyetin hazırladığı kitaba riayet edilerek bu bölüm kaleme alınmıştır. Bu çalışma Türk edebiyatında metin yapılarının anlamlı bir şekilde kurulması konusunda ilktir. Bu bölüm cümleden paragrafa metnin kuruluş ve yapısına ilişkin bağdaşık ve tutarlılık kavramlarına çok uygun yorum ve değerlendirmelerde bulunmuştur. Şu ana kadar yaptığımız araştırmalarda Ali Ekrem’in bu ders notlarının yayımlanmadığını biliyoruz. Çalışma, kitabın “Cümleler” bölümünü Latin harflerine aktararak metin dilbilimi kavramlarının özellikle bağdaşıklık ve tutarlılık açısından o dönemde de ele alındığını ve ilgili eserin edebiyatımızdaki yeri ve önemini vurgulamaktadır.

Metin dilbilim 1920’li yıllarda ortaya çıkar, dilbilim çalışmalarının detaylanarak alt uzmanlık alanları oluşturması üzerine 1950’li yıllarda kavram tartışılmaya başlanmış, 1980’li yıllardan itibaren bir bilim dalı olarak alt kavramları geliştirilmiştir. Bu çalışmalar sadece dilbilim ve edebiyat alanında değil iletişim ve mesaj oluşturma alanında çok önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden metin dilbilim alanında ortaya çıkan bulgular hızla günlük hayata uygulanmaktadır. Buna örnek olarak gazete haber yapıları ve “discourse analiz” gibi kavramların çok sık kullanıldığı, mesaj ve anlamın etkili yapılandırılmasında büyük öneme sahip olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada metin dilbilimin bazı temel unsurlarının Ali Ekrem Bolayır’ın ders notlarında nasıl yer aldığı değerlendirilmiştir.

Dilde kelimeleri yan yana getirmenin ve o kelimelerle cümle kurmanın kuralları vardır. Cümle yazmakla da iş bitmez, Ali Ekrem’in de dediği gibi yazı tek bir cümle ile yazı yazılamaz. Dolayısıyla yazı ancak birbirine bağlı cümlelerle ilerleyip o cümlelerin bir uyum (muvâfakat) içerisinde bir bütün

¹ Ali Ekrem’in Nazariyyat-ı Edebiyye Dersleri adlı kitabındaki sayfa numaraları parantez içinde verilmiştir.

Ali Ekrem Bolayır'ın Nazariyât-ı Edebiyye Dersleri Adlı Kitabının Cümleler Bölümünün Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından Değerlendirilmesi

oluşturduğunda ortaya çıkar. Metin, tek bir fikre hizmet eden diğer fikirlerin birbiriyle ayrılamayacak şekilde birleşmesi demektir.

Metin kendisini oluşturan dilsel öğelerin ve bu öğelerin ortaya koyduğu anlamın uyumundan ortaya çıkan bir bütündür. Her cümle kendisinden önce ve sonraki cümlelere bağlanarak anlamlandırılmaktadır. Metinde tutarlılık dilsel öğelerle metnin yapısına yansır. Dilbilimcilerin, dilsel çözümlenelerde cümle analizlerinin yetersiz kalışından hareketle cümle ötesi dilbilim çalışmalarına yönelmesi ve dilbilimde metin kavramına ağırlık verilmesi metin dilbilimin doğmasını sağlamıştır. Halliday ve Hasan'a göre (1976: 1-2) metni cümleler bütünü olarak görmek yanlış olur. Aslında ortaya çıkan bütünlük birleşen cümlelerin üstünde bir kavramdır.

“Metin, dilin kullanımdaki birimidir. O cümlecik ya da cümle gibi dilbilimsel bir birim değildir ve büyüklüğüyle tanımlanamaz. Metin, biçimsel değil, anlamsal bir birliktir. Metin cümlelerden oluşmaz, cümleler tarafından gerçekleştirilir ya da cümleler içinde kodlanır İletişimde metinlerin işlevleri üzerine yoğunlaşan De Beaugrande ve Dressler (1981) bir dilsel ürünün metin olabilmesi ve sağlıklı iletişim oluşturabilmesi için yedi temel özelliği taşıması gerektiğini savunmaktadır:

- 1- Bağdaşıklık (Cohesion)
- 2- Tutarlılık (Coherence)
- 3- Amaçlılık (Intentionality)
- 4- Kabul Edilebilirlik (Acceptibility)
- 5- Bilgilendiricilik (Informativity)
- 6- Duruma Uygun Olma (Stiuationality)
- 7- Metinler Arasılık (Intertextuality) (Çoşkun, 2005:9)

Çalışmamız Ali Ekrem'in de özellikle üzerinde durduğu bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarını ele alacaktır.

Halliday ve Hasan'a (1976) göre, bağdaşıklık “metindeki bazı birimlerin yorumunun başka birimlere bağlı olarak ortaya çıkması durumu”dur. Enkvist'e göre (1990: 14) bağdaşıklık “metnin yüzeysel yapısındaki açık bağlantılar”dır. Grabe'e (1985: 110) göre ise bağdaşıklık “metnin yüzey yapısındaki birimler aracılığıyla kurulan, metinde cümleler ve cümleciklerin bir arada tutulmasını sağlayan ilişkiler”dir.

Bugün Batı'dan takip edilen bu algı Ali Ekrem'in cümleleriyle dönemine şu şekilde yansımaktadır:

“Muvafakat” birbirine matuf efkar arasında cihet-i camianın vücudu bir lüzum olunca o fikirleri ifade eden eşkal arasında da bir cihet-i camia aramak pek tabîdir. Şimdi mademki yazı bir faaliyet-i dimagiyyenin bir tefekkürün neticesidir, mademki o tefekkür manaları birbirine rabt etmekte bir cihet-i camia arıyor ve fikirler daima “mütevafık ve münasib” olarak inkişaf ediyor, o fikirlerin şekillerinde de bir muvafakat ve tenasüb aramamak kabil olamaz. Şu mukaddimecikten sonra tedkikatımıza başlayabiliriz...”(Bolayır,1915:202)

Ali Ekrem manaların rabt edilmeden, birbirine bağlanmadan sıralanamayacağını belirtmekle birlikte manadaki bağlılığın şekilde de “cihet-i camia” (aklî bir alaka) oluşturmasıyla vücut bulabileceğini söylemektedir. Manaları bağlarken aklî bir alaka gerekmektedir, manaları bağlayan bu aklî alaka yapıda kendini gösterecektir. Burada şeklen aranan alaka metin dilbilimdeki “bağdaşıklık unsurları”yla örtüşmektedir. Manaların birbiriyle uyumu ise “tutarlılık” kavramıyla karşılanabilir.

Bir metinde bulunması gereken bağdaşıklık unsurlarını Halliday ve Hasan (1976) beş ana başlıkta toplanmaktadır:

- 1-Gönderim,
- 2-Eksilteli anlatım,
- 3-Değiştirim,
- 4-Bağlama ögeleri,
- 5-Kelime bağdaşıklığı

Bu kavramlar bağdaşıklık unsuru olarak tek tek ele alınıp kısaca açıklandıktan sonra Ali Ekrem’in “Cümleler” bölümünde bu unsurları nasıl değerlendirdiği örneklendirilecektir.

Gönderim

Özellikle zamirler ve iyelik ekleriyle öne çıkan gönderim unsurları en az üç dört cümlelik metinlerde gözlenebilmektedir. Bağdaşıklıkta kullanılan isimler yerine sonradan kullanılan zamirler; bir cümledeki ifadeyi temsil eden işaret zamirleri, herhangi bir durumu özetleyen zarflar gönderim ögesi olabilmektedir.

Örneğin: “**Öğrencilerden ikisi** derse geç geldiler. Belli ki **onlar** zili duymamışlar.” Cümlelerinde “öğrencilerden ikisi” yerine sonradan kullanılan “onlar” zamiri gönderim ögesidir.

Ali Ekrem bir yazıyı yazarken öncelikle kelimeler arası bağdaşıklık (cihet-i camia) ve sonrasında cümleler arası bağdaşıklık unsurlarını değerlendirmiş, fakat örneklerini sadece cümle düzeyinde seçmiştir. Örnekler cümle düzeyinde kaldığı için gönderim ve değiştirim ögeleri

Ali Ekrem Bolayır'ın Nazariyât-ı Edebiyye Dersleri Adlı Kitabının Cümleler Bölümünün Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından Değerlendirilmesi

vurgulanmamıştır. Çalışmanın sonuna kitabın çevrilen bölümü aynen konulmuş, yazarın durum tespitlerinin orijinal metinden tam olarak takibine olanak tanınmıştır.

Ali Ekrem tek tek cümle örnekleri üzerinde kelimeler arası bağdaşıklığı ele almıştır.

“Misâl-1-Arkadaşlarımdan Necdet, Seyfi, Ahmed geldiler.

...

Meselâ arkadaşlarımdan Necdet, Seyfi, Ahmet, balıkçı geldiler, diyebilir misiniz? Diyemezsiniz çünkü balıkçı da diğerleri gibi bir insan ise de burada matlûb olan insanlık değil, arkadaşıktır; yâni cihet-i camia arkadaşlıktadır; balıkçı da sizin arkadaşınız olamaz.”(Bolayır,1915:163)

Eksiltili Anlatım

Cümle Eksiltisi

A: Yarınki sinemaya kim geliyor?

B: Ayşe.(Yarınki sinemaya Ayşe geliyor.)

Genellikle günlük konuşmalarda sıklıkla kullanılan cümle eksiltisinde sorulan sorulara kısa cevap vermek yolu izlenmektedir.

Ali Ekrem bu kavramı örneklendirmemiştir.

Ortak Öge Eksiltisi

Necla o gün erken uyanmıştı. Evde çocukları ile beraber güzel bir kahvaltı yaptı. Çayını yudumlarken onları izliyordu. Her zamanki gibi tabaklarını bitirip bitirmediklerini de kontrol ediyordu.

Yukardaki cümlelerde ilk cümlede belirtilen özne (Necla), diğer cümlelerin de öznesidir; fakat sözcük ikinci ve üçüncü cümlede belirtilmemiş; kullanılmayan 3.tekil şahıs ekinde gizlenmiştir.

Ali Ekrem “ortak öge eksiltisi” örneklerini şu şekilde ele almaktadır:

“Misâl: Bu sabah erkenden uyanım, kitaplarımı derhâl tanzim ettim, derslerime çalıştım.

İşte bu cümleler birbirine merbûttur.

Çünkü her işi gören aynı mütekellimdir. Bundan mâ'adâ ikinci, üçüncü cümlelerin sıhhati ancak birinci cümle ile kâimdir: Mütekellim uyanmasaydı ne kitaplarını tanzîm edebilir ne de çalışmak mukadder olurdu.”(Bolayır,1915:152-3)

Ortak öge eksiltisi örneği özne üzerine kurulmuştur, yani tüm işleri gerçekleştiren aynı kişidir. (birinci tekil kişi “ben”) Ali Ekrem aynı zamanda mantık silsilesi içinde olayları öncelik sonralık sırasına

da koymuştur. Ali Ekrem cümleleri birbirine bağlayabilmek, bir yazıda peş peşe kullanabilmek için, cümleler arasında mutlaka bir alaka bulunması gerektiğini belirtmiştir. Aklen kabul edilebilir bu alakayı da “cihet-i camia” olarak adlandırmıştır.

“Ta’rîf- İki şey arasında aklen mevcut alâkaya, münâsebetе “cihet-i camia” denilir.”(Bolayır,1915:155)

Başka bir örneği de şöyledir:

“Misâl-1-

Arkadaşlarımdan Necdet, Seyfi, Ahmet geldiler.

Misâl-2-

Kitabı, kâğıdı, kalemi, mürekkebi hazır buldum.

Misâl-3-

Mûsikî insanın fikrini, kalbini, ruhunu sefâyâb eder.

Misâl-4-

Gülü, menekşeyi, yasemini pek severim.

Şu dört misâli tahlil edersek anlarız ki bütün mef’uller bir fiile âid yani bir hükümde müşterektir, aralarında cihet-i camia olmazsa bu iştirâk nasıl kâbil olabilir?

Esasen “bir hükümde teşrîk” demek aynı fiili tekrar etmemekten başka mânâ ifâde etmez.”(Bolayır,1915:155)

Öge ortaklığını Ali Ekrem, tekrarı ortadan kaldıran bir durum olarak ele almaktadır. Cümlelerde birden çok nesnenin ya da öznenin aynı fiile bağlandığında her seferinde aynı fiili tekrar etmemek için öge eksiltisi yapılabildiğini örneklerle açıklamaktadır.

Ek Eksiltisi

Sema Hanım, böreğini çoktan hazırlamış, fırınına da önceden ısıtmıştı.

Yukardaki iki cümle ikinci cümlenin fiilinin sonundaki hikaye bileşik zamanı ekiyle birleştirilmiştir.

Bu durum eserde “edat-ı haber” veya “edat-ı habersiz” cümleler arasındaki bağdaşıklık olarak değerlendirilmektedir. Bildirme kipi bir bağdaşıklık unsuru olarak ele alınan yapılarıdır. Ali Ekrem, bildirme kipi olarak ya da almadan isim cümlelerinin de belli bir mantık alakasıyla bir arada kullanıldığını örneklerle açıklamıştır.

“Misal 2 :

“Arkadaşım gelmiş, muallim efendi ders takrir etmiştir. Cihet-i camia: zaman.”(Bolayır,1915:201)

Bu iki cümle arasında bağlantı kuran “zaman”dır. İki fiilin gerçekleşmesi aynı zamana denk gelmiştir. Bugün metin dilbilimde eksilteli cümlede gizlenen fiiller üzerinde durulmaktadır. Hem bir önceki öge eksiltisi örneğinde hem de burada Ali Ekrem, “bildirme kipinin(-dir'in) gizlendiğinin altını çizmektedir.

Değiştirim

Değiştirim birkaç cümleyle yapılan bir açıklamaya veya izah edilen bir duruma tek kelimeyle yapılan atıftır. Aşağıdaki örneklerde görüleceği gibi durum zarfları, çeşitli tümleçlerle daha önceden anlatılanlar hatırlatılmaktadır. Farklı türdeki sözcükler kullanılarak aynı kavramlar anlatıldığı için değiştirim olarak ele alınmaktadır.

Çoğu insan olumsuz bir durumla karşılaştığında kabahati dışarda arar. Bir günah keçisi bulup rahatlar. Halbuki böyle davranmak bizi çözümden uzaklaştırır.

Dışarda **iki çocuk** kavga ettiler. **Onlar birbirine** ağza alınmayacak sözler söylediler. Bu sırada kısa boylu olanın gözlükleri kırıldı. Ben **olanlara** kayıtsız kalamadım.

Bu metinde ise ilk üç cümle ile anlatılanlar, son cümledeki “olanlar” sözüyle değiştirim yapılmıştır.

Ali Ekrem'in çalışmasında değiştirim üzerinde durulmamış, “bağlama ögelerine” geniş bir yer ayrılmıştır.

Bağlama Ögeleri

Türkçede sıklıkla kullandığımız edat ve bağlaçlar metin dilbilimde “bağlantı ögeleri” olarak karşılanmaktadır. Edatlar söz gruplarını kurmaya yararken bağlaçlar hem söz gruplarını hem de cümleleri yan yana getirebilmenin en sık başvurulan yoludur. Özellikle yeni fikirlerin metne eklenmesiyle “ilerleme” sağlanmaktadır ve bu noktada bağlaçlar öne çıkmaktadır.

Hem çocuğunu okuttu hem de kendi okudu. (Ekleyici)

Salih durumu öğrendi veya Mehmet'in davranışlarından şüphelendi. (Ayırt edici)

Seninle sinemaya gelmek isterdim ama daha önceden planlanmış bir toplantıya katılmam gerekiyor. (Zıtlık)

Bugün ilk önce çarşıya çıkarım. Sonra yemekleri hazırlamaya başlarım.(Zaman-Sıralama)

Bütün zamanımı bu işe ayırırım, yeter ki hedeflerimize ulaşalım. (Koşul)

Yukardaki örnekleri çoğaltmak mümkündür. Kitabında Ali Ekrem bu konuyu “Elfâz-ı Atf” başlığı altında irdelemektedir:

“ELFÂZ-I ATIF

Lisânımızda (ve) ile onun yerine kâim olan (,) den mâada birtakım lafızlar daha vardır ki iki cümle yâhûd iki kelime arasında atf ü rabta hizmet eder. Bunların bugünkü lisânda kesretle isti'mâl olunanlarını görelim.

De dahi mânâsına. Misâl:

“Kitap sevilirse kalem de sevilir.”

Diğer misâl:

“Kitap da, kalem de, kâğıt da güzeldir.” de edât-ı atf olarak dahi mânâsına kullanıldıkça imlâ bahsinde söylediğimiz gibi muttariden münfasıl yazılır. “Mektepte derse çalıştım.” misâlinde edât-ı zarfiyyet olan ve imlâda ittisâl ve infisâl kaide-i umûmiyyesine tabi bulunan “de” den tefrik için dahi mânâsına olan (da) yı ayrı yazmak bütün üdebâ ve muharririn tarafından kabul edilmiş bir kaide olduğundan buna rağbet etmemek imlâ yanışına düşmektir.”(Ali Ekrem,1924,158-9)

Gruplara ayrılarak incelenen bağlaçların anlamı bile değiştirdiğini açık şekilde örneklendiren, konuyu daha derin ele alan Ali Ekrem’in “hem” bağlacı için yaptığı değerlendirmeyi buraya almak uygun olacaktır:

Hem. Farisî’dir, lisânımızda iki türlü istimâl olunur. Birincisi müteaddid olarak : “Hem Rıfkı hem Fazıl geldi.” gibi. Bu suretle istimâli ekserdir ve mânâ da müşareketi teyid eder. İşte misâlimizden maksut olan mânâ “Yalnız Rıfkı gelmedi, Fazıl da geldi”dir. Bazen “hem” ikiden ziyâde de kullanılır:

“Hem okudu, hem yazdı, hem ezberledi” gibi.

İki üç defa tekrar eder. “Hem” edatından sonra tekid-i mânâ için “de” yazıldığı da vardır. “Hava hem serin hem açık hem de rüzgârlı idi.” gibi. İşte bu misâlde havanın rüzgârlı olmasına serin, güzel olmasından ziyadece ehemmiyet verildiği anlaşılıyor.” (170)

Ali Ekrem; de, hem, ya, yahut, ama, hatta, bile, sonra, ne, ki, yoksa, ise, lakin, fakat, belki, ta, taki, veli, velik, içün, -den dolayı, çünkü, zira vb. birçok bağlacı incelemektedir; görüldüğü gibi bazı

Ali Ekrem Bolayır'ın Nazariyât-ı Edebiyye Dersleri Adlı Kitabının Cümleler Bölümünün Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından Değerlendirilmesi

edatlar da burada değerlendirilmiştir. Hemen hemen tüm bağlaçları ele almış ve anlam farklılıklarını bol örnekle göstermiştir.

Mananın üstünde titizlikle durduğu görülmektedir. Ali Ekrem iki cümle veya iki kelimenin atf ü rabtına hizmet eden sözcükleri “edat-ı atf” olarak değerlendirmiştir. Diğer bir bağlantı ögesi olarak da “sıyga-ı rabtiyye” ele alınmış, bu başlık altında ise yardımcı fiiller “ef’âl-i muavine” ; olmak, itmek, eylemek, idilmek, olunmak, bulunmak, kılınmak, indirmek, bulundurmak, kıldırmak, buyurmak, tek tek irdelenmiş, zarf fiillerin kullanımı ve yardımcı fiillerle beraber kullanımlarının detayları örneklendirilmiştir.

Kelime Bağdaşıklığı (Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanımı)

“Bir metindeki bağdaşıklık yapısının açıklanışında dilbilgisine ait düzenlemelerin yanı sıra sözvarlığına ait düzenlemeler de önemlidir. Sözcük ilişkileri ve sözlüksel bağdaşıklık; aynı sözcüğün yinelenmesi, karşıt anlamlı sözcüklerin kullanımı, aynı kavram alanından sözcüklerin kullanımı...” bağdaşıklığın bir başka göstergesidir. Özkan ilgili çalışmasında Haldun Taner’in öyküsü üzerinde bu maddeyi şöyle örneklendirmektedir:

“... Batı müziğini neden seviyorum. Her bestenin altında bir metronom tiktağı sezdiğim için. Geçende Balkan radyolarından birinde Beethoven’in 8’inci Senfonisi’ni dinliyordum. Üstadın, metronomu bulan Maelzel’e armağan olarak, ritmik metronom temposunda çalınsin diye bestelediği o ikinci mouvement’ı, o her dinleyişimde kendimden geçtiğim caanım Allegrotto Scherzendo’yu herifler tutup da Rubato çalmazlar mı?... Yakalayıp radyoyu yere çalasım geldi. ...” (Özkan, 2004:179-180).

Örnekte yer alan altı çizili sözlükbirimlerin birtakım dil dışı gerçekliklere gönderimde bulunduğu söyleyen Özkan, bu paragrafta bir yandan sözcüklerin anlamsal ortaklıklarıyla tümceler arasında bağlantı kurulduğunu, metnin kurgusunun oluştuğunu ifade etmektedir. “Temasül” olarak değerlendirdiği bu duruma Ali Ekrem’in yazdığı örnekler de aşağıdadır. Aynı kavram alanından seçilen kelimeleri şu şekilde ifade etmektedir:

“Hava açıldı. Yıldızlar gözlerini kırıyor, kamer de onlara göz süzüyor.” Misâlinde birinci cümle munfasıldır, diğer iki cümle de pek doğru olarak birbirine merbuttur. Çünkü yıldızlar da kamer de ecrâm-ı semâviyyeden oldukları için aralarında temâsül vardır.”(Bolayır,1915:155)

“Gülü, menekşeyi, yasemini, limon ağacını pek severim.”

Bu söz yanlıştır. Zira gül, menekşe yasemin arasında cihet-i camia mevcut ise de bunlarla limon ağacı arasında mevcut değildir. Halbuki limon ağacı nebât cinsindedir;

lakin burada cihet-i camia nebâtât arasında aranmıyor, ezhâr arasında aranılıyor; yani limon ağacı eşcâr nevindedir, ezhâr nevine dahil olamaz.”(Bolayır,1915:163)

Bu örnekte ise bağdaşıklığı “limon ağacının” bir ağaç olarak bozduğunu anlatan Ekrem, diğer kavramların çiçeklerden oluştuğunu belirtmektedir. Aşağıdaki örnek de kelime bağdaşıklığı açısından önemlidir.

Yukardaki örneklerde Ali Ekrem’in “temasül” olarak değerlendirdiği durumlar metin dilbilimde kelime bağdaşıklığı (aynı kavram alanından kelimeler) olarak ele alındığı bilinmektedir. Sadece bir terminoloji farkı mevcuttur. Kendisi “cihet-i camia olarak ele aldığı üç temel kavramı (temasül, tezdad ve tezayüf) aynı kavram alanından kelime kullanımı açısından şöyle değerlendirmektedir:

“...fakat biraz düşünürseniz anlarsınız ki bir şeyin başka bir şeye zid olabilmesi evvel-emrde nev’en müttehid bulunmalarına mütevakkıftır. Meselâ gece de gündüz de “vakit” nev’iyetinden müttehiddirler. Keza doğru ile yanlış “fikir” nev’inde müttehiddirler. Lâkin biri karanlık, diğeri aydınlık olduğu için aralarında tezâd olur.”(Bolayır,1915:156)

“Tezâyüf” Birinin vücudunu diğerrinin vücuduna mütevakkıf (157) iki şey arasındaki münasebetten ibârettir. Baba ile oğul, ekseriyetle ekâlliyyet gibi.

Misâller: Mekteplerin kesreti ve talebelerin hatmi bir milleti temeddine kâfidir.

Mektep olmayınca talebe, talebe bulunmayınca da mektep olamaz.”(Bolayır,1915:157)

Atf ve rabt için sadece bunların yeterli olamayacağını ayrıca maksada ve duruma göre yazmak gerektiğini açıklamaktadır.

Tutarlılığın ise yazarın metindeki konunun akışını düzenleme becerisini, metindeki sürekliliği, metnin birimleri arasındaki ilişkileri kapsadığı bilinmektedir. Tutarlılık kavramı da şöyle ele alınmıştır:

İkisi arasında mahiyetleri i’tibâriyle cihet-i camia mevcûd olması her zaman atfın sıhhatini temin edemez. O cihet-i camia maksûd olmalıdır. Mesâla kâğıttan bahs olunduğu sırada “Kağıdım esvâbım beyazdır.” denilemez. Zirâ her ne kadar beyazlık kâğıda da eşyaya da şamil bir sıfat ve kâğıt ve esvâb eşyadan olmak i’tibâriyle yek cins ise de nev’ileri başkadır, fikr-i beşerde nev’den nev’e uçarcasına intikâl edemez ve muhtelif nev’ileri birleştirmekte asla münâsebet bulamaz.”(Bolayır,1915:158)

Aynı zamanda “amaçlılık” ilkesini de vurgulamıştır. Yine başka bir örneği ise şöyle değerlendirmektedir:

Mektepte kitaplarımı açtım ve peynir ekmek yedim; mürekkep hokkası hazırladım; kalemimi sildim; ve akşam rüya görmüştüm, kâğıdımı buldum da derslerimi çalıştım.” Buradaki atf ü rabt yanlıştır. Çünkü mektepte kitapları açmakla peynir ekmek yemenin, kalemimi silmekle rüya görmenin hiçbir münâsebeti yoktur. Mektepte peynir, ekmek yenir ise de kitaplar açıldığı, ders çalışmak için bütün hazırlıklar yapıldığı zaman değil. Akşam rüya görmüş olabilirsiniz, fakat bize bunu bir silsile-i atf ve tâ'dâd arasında söylerseniz sözünüze saçma derler. Zira rüyanın mekteple, kitapla, ders ile en ufak bir nisbeti bulunamaz.(Bolayır,1915:162)

Ali Ekrem, iki cümleyi birbirine bağlayabilmek için (atf-ı rabt) edebilmek için aralarında “cihet-i camia” (mevcut alaka- münasebet) bulunması şarttır, der. Üç ana başlıkta(benzerlik, zıtlık, bağlılık) incelediği cihet-i camia'yı tek tek örnekler.

Konuyu kısaca değerlendirecek olursak Ali Ekrem, ilgili kitabının “Cümleler” bölümünde kelimelerin birbirine atf-ı rabt edilebilmesi için bir hükümde teşrik etmeleri gerçeğini şart koşar. Sözcükler arası bağlantıyı bağlaçlar (elfâz-ı atf) , kip ortaklığı (Sıyg-i rabita) , yardımcı fiiller (ef'âl-i muavene) ve yardımcı fiillerden türetilmiş zarf-fiiller olarak tek tek ele almaktadır. Asıl bağlılığın olması gerektiği cümleler arasındaki “cihet-i camia” yani metin dilbilimle “bağdaşıklık öğelerini” ise edat-ı atf, elfâz-ı rabtiye ve sıyga-i rabtiye başlıkları altında irdelemektedir.

Ardından da cümleler arasındaki atf ve rabt-ı (bağlama-iliştirmeyi) altı başlıkla açıklamaktadır. Özellikle “sözcükler arası cihet-i camia”da bağdaşıklık unsurlarına yer veren Ali Ekrem, “cümleler arası cihet-i camia”da tutarlılık unsurları üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Kendisine göre, iki cümleyi birbirine bağlamanın kaideleri şunlardır:

1-Özneleri ortak cümleler birbirine bağlanabilir. Fakat aklî alaka ihlal edilmeden;

“Mektebin içine girdim, at koşturdum.” Yanlıştır. Çünkü cihet-i camia mekan ihlal edilmiştir.

“Eve girildi, kapı açıldı.” Yanlıştır. Çünkü burada da zaman ihlal edilmiştir.

Ali Ekrem, özneleri ortak olan her cümlenin bağlanamayacağını göstermek için bu cümleleri örnek gösterir. İlk örnekte özne ortaktır fakat mektepte at koşturulamaz; mekanla hareket tutarlı değildir, inandırıcılığı da yoktur. İkinci örnekte de özneleri ortak cümleler vardır, burada da önce kapı açılmalı, sonra içeri girilmelidir. Zaman mantığını yitirmektedir.

2- Özneleri ortak olmayan cümleler birbirine bağlanabilir. Özneleri ortak olan cümlelerde zaman ve mekan unsurlarının cihet-i camia olabileceğini, özneleri ortak olmayan cümleler içinse zaman, durum, şartlar, mekan, zıtlık gibi alakalar kurularak bir bağdaşıklık kurulabileceğini örneklerle açıklamaktadır.

3-Fiilleri ya da özneleri ayrı ya da bir olan cümleler de birbirine bağlanabilir.

4-Fiilleri İstek kipleri ve haber kipleri ile çekimli olan cümleler, fiilleri olumlu ve olumsuz olan cümleler ile etken ve edilgen çatılı cümleler de birbirine bağlanabilir.

5-Bildirme kipli (edat-ı haber) cümleler birbirine bağlanabilir.

6-Fiilsiz veya bildirme kipsiz(edat-ı habersiz) son bulan cümleler de birbirine bağlanabilir.

Tüm bu maddelerde tutarlık üzerinde durulmaktadır, Ali Ekrem, metin dilbilimden farklı olarak şekli bağdaşıklık unsurları dışında farklı yapılardaki cümleleri “zaman, mekan, şartiyyet, tezadlık, haliyet” gibi birleştirme unsurlarıyla açıklamaktadır.

Sonuç

Ali Ekrem’in konuya hakimiyeti ve bir ders kitabı olarak eserin kıymeti düşünülerek ilgili bölüm aşağıya alınmıştır. Ayrıca konu bütünlüğünün önemi ve örneklerin takibi açısından eserin çeviri basımının yapılmamış olması da düşünülerek “Cümleler” bölümü çalışmaya dahil edilmiştir.

Usul-ü Kitabet bölümünde öğrencilere kompozisyon yazmayı anlatan Ali Ekrem, ilk defa anlam birlikleri üzerinde durmuştur. Bir metin oluşturmada anlam ve şekil arasındaki bütünlüğü ele alan eser, metin dilbilimin özellikle bağdaşıklık öğeleri üzerinde durmaktadır. Ali Ekrem, kelime, ifade ve cümleler arasında bir alaka kurulmadan yazı yazılamayacağını, bu alanın hem şekil hem de mana da var olduğu örneklerle vurgulanmaktadır. Özne, fiil ve kip eklerinin ortak olduğu cümleler birbirine bağlanabilmektedir. Bunların dışında bağlaçlar da cümleleri bir araya getiren bağdaşıklık unsurlarıdır. Ali Ekrem bu unsurları metin dilbilime yakın bir tutumla incelemektedir. Metinlerde bugün tutarlılık olarak değerlendirebileceğimiz mana bütünlüğünü ise mekan, zaman, şart, durum, tezat başlıkları altında ele almaktadır. Şekil birliği olmamasına rağmen cümlelerde belirtilen olayların gerçekleştiği mekanın ortak olması; farklı iki olayın aynı zamanda gerçekleşmesi ya da iki durumun zıtlık anlatmak için bir arada kullanılması gibi hallerde tutarlılık oluşmaktadır ve bu tür cümleler de birbirine bağlanabilmektedir. Diğer bir ifadeyle şekil değil, mana bütünlüğü sayesinde cümleler bir araya gelerek bir metni oluşturabilmektedir.

1915’te bugünün bilim aydınlığıyla ele alınan bu kavramlar dönemi için büyük bir yenilik olmakla birlikte bugün tartışılan metin dilbilim bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarının Türk edebiyatında temelini eski olduğunu ortaya koymaktadır. Ali Ekrem “gönderim, öge eksikliği, kelime bağdaşıklığı” gibi terimleri kullanmamış; fakat “cihet-i camia, muvafakat, elfaz-ı atf” gibi ifadelerle aynı mevzuları ele almış, açıklamış ve örneklendirmiştir. Edebiyatımızda dönemi gereği belagat, kompozisyon dersleri “Nasıl yazılır?” sorusuna aranan cevapları verirken bugün bu soru adı “Metin dilbilim” olan alanın temel meselesi olmuştur.

Ali Ekrem Bolayır'ın Nazariyat-ı Edebiyye Dersleri Adlı Kitabının Cümleler Bölümünün Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından Değerlendirilmesi

Kaynaklar

- Bolayır, Ali Ekrem, (1915) *Nazariyyat-ı Edebiyye Dersleri*
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Coşkun, E.(2011) . Türk ve Göçmen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Metin Bağdaşıklığı, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice* - 11(2), 881-899
- De Beaugrande, R. A., & W. U. Dressler. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman Group Company
- Enkvist, N. E. (1990). Seven problems in the study of coherence and interpretability. In A. M. Johns & U. Connor (Eds.), *Coherence: Research and Pedagogical Perspectives*, Washington.
- Grabe, (1985) *Discourse Analysis and Writing, Reading Instruction*
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited
- Karadeniz, Abdulkerim, (2015) Metindilbilimi Temelli Metin Çözümünde Bağdaşıklık Araçları ve Tutarlı Metin Oluşturma Becerilerine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1)
- Karatay, Halil, (2010) Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13)
- Özkan, Bülent, (2004) Metin dilbilimi, Metin dilbilimsel Bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye Bir Var" Adlı öyküsünde Metin dilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri. Çukurova Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-182
- Kıran, A., Korkut, E., Ağıldere, S.,(2003). *Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık, Günümüz Dilbilim Çalışmaları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

EK: Usul-ı Kitabet'in Cümleler Bölümünün Çeviri Yazımı**Cümleler [149]²**

Cümleleri doğru yazmak için bilinmesi lazım gelen kavâid harf ü nahv derslerinde görülür, fakat bu kaideleri umumiyeti itibâriyle cümlelerden her birinin şerâit-i sıhhâtine âittir; biz burada bütün cümlelerin şerâit-i sıhhâtini göstereceğiz. Derhal anlaşılır ki yazı yazmak ne demektir işte şimdi tedkik olunacak: Filhakîka şimdiye kadar yalnız kelimelerle, terkiplerle tevaggul ettik, onlara âid nazariyatı gösterdik. Bu nazariyeleri bilmek doğru, güzel yazmak için elzem ise de yazı kelimeler, terkipler ile değil cümleler ile yazılır. Çünkü söz hüküm, kazıyye yâhûd nihâyet illet demektir, kelimât ve terâkibi cümle teşkil etmemek üzerine birbirine getirseniz hiçbir mânâ ifâde edemezsiniz.

Sonra yazı tek bir cümle olamaz, tek cümle ile nihâyet bir telgraf yazılır. Fakat bütün yazılar herhâlde bir kaç cümleden [150] müteşekkildir. Her gün yazdığınız vâzifelerde birçok cümleyi bir sıraya diziyorsunuz, bir yazı bir eser vücuda geliyor. Demek oluyor ki şimdi söylediğimiz gibi bütün cümlelerin birbirine nazaran şerâit-i sıhhâti bilinmeden yazı yazılamaz. Ne kadar mühim bir bahse geldiğimizi îzâha lüzum göremem, artık doğru yazmaya en vâsi' mânâsıyla öğrenmeye başlıyoruz: Cümleler iki kısımdır: Cümle-i münfasile, cümle-i muttasıla yâhûd merbuta.

Cümle-i münfasile- Kelâmda birbirine merbût olmayan cümlelere denir:

Misâl 1: Hava yine bozdu. Bu sabah pek erken uyandım. Gazeteler gelmedi.

Şu üç cümle birbirinden ayrıdır.

Daha münfasıl cümleler görelim:

Misâl 2: Arkadaşım mektepten geldi. Bugün hava güzeldir. [151]

Misâl 3: Cenâb-ı Hak âdildir. İnsan çalışmalıdır.

Fâzilet-i hallakıyeden nâsibedâr olmayanlar hüsrana uğrar.

Büyük insanlar küçük mekteplerden yetişir.

Birinci misâlde yine ufak bir merbûtiyyet-i ma'neviye bulabiliriz. Zirâ havanın bozmasını gören de, gazeteleri bekleyen de mütekellimdir. İkinci misâldeki cümleler arasında merbûtiyyet yoktur. Üçüncü misâl birtakım hakikatleri bize ayrı ayrı beyân eden bir cetveldir ki daha pek ziyâde tafsîl de olunabilir.

Cümel-i münfasile hakkında bazı nazariyât dermeyân edeceğiz. Fakat bunlar ancak cümel-i merbûta nazariyâtının tedkikinden sonra söylenebilir.

² Özgün metindeki sayfa numaraları parantez içinde verilmiştir.

Cümel-i muttasıla –Birbirine merbût olan cümlelere denir.

Misâl: Bu sabah erkenden uyandım, kitaplarımı derhâl tanzim ettim, derslerime çalıştım.

İşte bu cümleler birbirine merbûttur.

Çünkü her işi gören [152] aynı mütekellimdir. Bundan mâ'adâ ikinci, üçüncü cümlelerin sıhhati ancak birinci cümle ile kâimdir: Mütekellim uyanmasaydı ne kitaplarını tanzîm edebilir ne de çalışmak mukadder olurdu.

Edât-ı atf ü rabt olan ve o bugünkü lisân-ı tahrîrde -bahs-i mahsûsunda gösterdiğimiz gibi-hemen külliyyen metrûk olmakla berâber şu cümlelerin arasındaki (,) virgüllerin yerine ve yazarsak bugünün lisânını yazmış olmayız, lâkin kelâm doğru olur.

“Bu sabah erkenden uyandım ve kitaplarımı derhâl tanzim ettim ve derslerime çalıştım.” Şimdi cümleleri birbirine atf ve rabt etmek, cümle-i muttasıla yazmak acaba muharririn telakkisine, keyfine tâbi bir şey midir? Yoksa bunun bir nazariyesi bir düsturu mu vardır? Bunu pek küçük bir misâlde arayalım:

“Köpek, ben geldik. Yâhûd köpek geldi ve ben geldim.”*

*Birinci misal ikincinin şekli-i muhtasarından ibarettir ve bu da manen iki cümle teşkil eder. (Usûl-i Kitabet 11) [153]

Böyle söz söylenemez, yazılamaz. Muharrir, edib, müteganî kim olursa olsun ben böyle telakki ediyorum, keyfim böyle ister, böyle yazarım diyemez. Bu, lisânımıza mahsus değil, bütün lisanlara şamildir. Çünkü köpek hayvandır; insan ile bu fasılda iştirâk edemez. Yâni “gelmek” fiili insanda başka türdür, köpekte başka tür. Sonra hayvan ile insan arasında münâsebet ikisinin de mahlûk-ı zî-hayât olmasından ibârettir. Mahiyetleri, hakları, fasılları, şekilleri birbirinden ayrılır: Her insan nâtıktır, hiçbir hayvan nâtık değildir;

Misal 4: Papağan nâtık değil, mukallittir. Her insanda hüsn-i ahlâk vardır. Hiçbir hayvanda hüsn-i ahlâk insanlarda olduğu gibi tamamen ve külliyyen tecelli edemez; her insan tüfenk atabilir, esvâp giyer, hiçbir hayvan kendi kendine bunları yapamaz; her insan iki ayağının üstünde yürür, her hayvan böyle yürüyemez.

İnsan ile hayvan arasında bu kadar esâslı farklar olunca [154] “Köpek ve ben geldik” diyen yâhûd yazan bir adam acaba insanı hayvan ile nasıl, ne sebeple birleştirmiş oluyor? İşte ne kadar düşünseniz buna bir cevap veremezsiniz. “Köpek ile berâber geldiklerini söylemek istiyor.” Demek kabul değildir. Çünkü nev’iyyet başka ma’iyet yine başka şeylerdir. Bu ifâde den ittihat-ı nev’iyet

anlaşılır, maksat ma'iyet ise "Köpek ile berâber geldim." demelidir. Şu muhakir tedkîk-i mantığıyeden sonra cümlelerin birbirine şer'ait-i atf ü rabtını görebiliriz:

Cümlelerde Cihet-i Camia

Kâide 1-İki cümleyi birbirine atf ü rabt için aralarında "cihet-i camia" bulunması lazımdır.

Ta'rif- İki şey arasında aklen mevcut alâkaya, münâsebete "cihet-i camia" denilir.

Cihet-i camia ki kuvve-i müfekkirenin cem' edeceği eşyâ beynindeki alâkadır, üç nev'e münkâsım olur. (s.155)

1 Temâsül

2 Tezâd

3 Tezâyüf

"Temâsül" nev'ilerde ittihat demektir. Yukarıda aldığımız Köpek ve ben geldik misâlinin tamamen aksi olarak "Ahmed ve Hasan geldiler." misâlinde olduğu gibi. Bu söz doğrudur. Çünkü Ahmed de, Hasan da insanlıkta müttehiddirler.

"Hava açıldı. Yıldızlar gözlerini kırıyor, kamer de onlara göz süzüyor." Misâlinde birinci cümle munfasıldır, diğer iki cümle de pek doğru olarak birbirine merbuttur. Çünkü yıldızlar da kamer de ecrâm-ı semâviyyeden oldukları için aralarında temâsül vardır.

"Tezâd" İki şey arasında zıddına denilir: "doğru" ile "yanlış", "gece" ile "gündüz" gibi. [156] Tezâdın bir cihet-i camia olması vehle-i evvelî de size garib görünür, fakat biraz düşünürseniz anlarsınız ki bir şeyin başka bir şeye zıd olabilmesi evvel-emrde nev'en müttehid bulunmalarına mütevakkıftır. Meselâ gece de gündüz de "vakit" nev'iyetinden müttehiddirler. Keza doğru ile yanlış "fikir" nev'inde müttehiddirler. Lâkin biri karanlık, diğeri aydınlık olduğu için aralarında tezâd olur. Fakat biri bir muhâkeme-i salimenin diğeri bir muhâkeme-i sakimenin olduğu için aralarında tezâd mevcuttur. Misâller: Fâziletin kıymeti insanı göklere çıkarır, sû-i ahlâk zilleti yerlere geçirir.

Tevazu-ı aynî ref'et-i hizmet millet-i siyadeddir.

Namık Kemâl

"Ak akçe kara gün içindir."

-Darb-ı Mesel-

"Tezâyüf" Birinin vücudunu diğerrinin vücuduna mütevakkıf [157] İki şey arasındaki münasebetten ibârettir. Baba ile oğul, ekseriyetle ekâlliyet gibi.

Misâller: Mekteplerin kesreti ve talebelerin hatmi bir milleti temeddîne kâfidir.

Mektep olmayınca talebe, talebe bulunmayınca da mektep olamaz.

“Aile ocağı ve anne kucağı hepimizin birinci ilticâgâhımızdır. Aile olmadan anne, anne olmadıkça aile bulunmaz.

Mühimme: Bu bahsi daha ziyâde tadvîle hacet göremiyoruz.

Belâga-yı Arabın kabul etmiş oldukları “cihet-i camia-yı vehime” ve “cihet-i camia-ı hayâliyye” ile bunların aksamı olarak kütb-i belâgatte gösterilen “şube-i temâsül”, “şube-i tezâd” gibi şeyleri de zihninizi karıştırmamak için mevzû’bahs etmeyeceğiz. Esâsen atf ettiğimizde “vehmiye” , “hayâliye” denilen cihet-i camianın ve aksamının akliyye ircâ-ı kâbildir. [158] Zirâ “alâka ve münâsebet” vehmi, temsîli ne olursa olsun hadd-i zâtında şıklı olmadıkça vücûd bulamaz.

Şurasını da pekiyi anlamalısınız:

İkisi arasında mahiyetleri i’tibâriyle cihet-i camia mevcûd olması her zaman atfın sıhhatini temin edemez. o cihet-i camia maksûd olmalıdır. Mesâla kâğıttan bahs olunduğu sırada “Kağıdım esvâbım beyazdır.” denilemez. Zirâ her ne kadar beyazlık kâğıda da eşyaya da şamil bir sıfat ve kâğıt ve esvâb eşyadan olmak i’tibâriyle yek cins ise de nev’ileri başkadır, fikr-i beşerde nev’den nev’e uçarcasına intikâl edemez ve muhtelif nev’ileri birleştirmekte asla münâsebet bulamaz.

Şimdi cihet-i camiaya biraz teemmûlden sonra meydana çıkacak iki misâl alalım:

“Yüksek cepheler ve büyük yürekler bir millet-i şahrah-ı terkibe sevk eder.”[159]

“Cephe” ile “yürek” arasında nev’iyette ittihat gibi kat’i bir cihet-i camia yoktur, fakat düşünürsek bir ittihat buluruz: Burada cepheden maksad “fikir” yürekten maksad da “hüs”dür. Zirâ ne alnın ne yüreğin maddeleri mütefekkir olamaz; şu hâlde “dimağın iki fâziletini” kastetmiş oluyoruz, bunlarda bir mahiyetten yâni “tefekür”den münbâis ve binâ-yı âliyye müttehiddir.

“Mektepte kitaplarımı açtım, mürekkep hokkamı hazırladım, kalemimi sildim, kâğıtlarımı buldum, derslerime çalıştım.”

Kitap, mürekkep hokkası, kalem, kâğıt nev’en başka başka şeylerdir; fakat mektep denilince bunların hepsi hatıra gelir ve hepsi mektepte kullanılmak i’tibâriyle müttehiddir.

Şu küçük tedkîkten pekâlâ anlaşılımıştır ki atf ü rabt da cihet-i camia-ı akliyyenin ittihat-ı nev’iyet şeklinde vücûd-ı esas olmakla berâber her zaman her atıfta bunu aramak doğru olamaz. Siz atf ü rabt yaparken iyice düşününüz:[160]

Matûf ile matuf-ı âliyye arasında ya kat’i yâhûd nisbî bir ittihat var mı yok mu? Bir ittihat bulursanız atıf doğrudur ve illâ yanlıştır. Zaten “cihet-i camia” ıstılahı gösteriyor ki matuf ve matûf-ı

âliye arasında külliyyen ve katiyen değil minciheten ve nisbî bir münâsebetin, bir alakanın vücûdu atıfta da temîn-i sıhhati kâfidir.

Yukarıki misâllerden birini münâsebeti ihlâl edecek iki misalin ilavesiyle tekrar edelim:

Mektepte kitaplarımı açtım ve peynir ekmek yedim; mürekkep hokkası hazırladım; kalemimi sildim; ve akşam rüya görmüştüm, kâğıdımı buldum da derslerimi çalıştım.” Buradaki atf ü rabt yanlıştır. Çünkü mektepte kitapları açmakla peynir ekmek yemenin, kalemini silmekle rüya görmenin hiçbir münâsebeti yoktur. Mektepte peynir, ekmek yenir ise de kitaplar açıldığı, ders çalışmak için bütün hazırlıklar yapıldığı zaman değil. Akşam rüya görmüş olabilirsiniz, [161] fakat bize bunu bir silsile-i atf ve tâ’dâd arasında söylerseniz sözünüze saçma derler. Zira rüyanın mekteple, kitapla, ders ile en ufak bir nisbeti bulunamaz.

Kelimeler Arasında Cihet-i Camia

Kâide 1-Kelimelerin birbirine merbutu aralarında cihet-i camia bulunması mütevakıftır. Cihet-i camia esasen cümleler arasında caridir. Zira hüküm olmayınca dağılır ve münâsebet de olamaz. Fakat birbirine atf ü rabt olunan kelimeler arasında da cihet-i camia bulunmak lazım gelir. Çünkü kelimelerin atf ü rabtı onların bir hükümde teşriki demektir. Hesapta nasıl cinsleri muhtelif adetler, üç portakal, sekiz ceviz, dört kalem cem’ edilemezse yazıda da cem’ olunamaz. Şu farkla ki adedin cem’inde vücûd-ı cinsiye aranıldığı halde kelimelerin atf ü rabtında cihet-i camia kâfidir. [162]

Misâl-1-

Arkadaşlarımdan Necdet, Seyfi, Ahmed geldiler.

Misâl-2-

Kitabı, kâğıdı, kalemi, mürekkebi hazır buldum.

Misâl-3-

Mûsıkî insanın fikrini, kalbini, ruhunu sefâyâb eder.

Misâl-4-

Gülü, menekşeyi, yasemini pek severim.

Şu dört misâli tahlil edersek anlarız ki bütün mef’uller bir fiile âid yani bir hükümde müşterektir, aralarında cihet-i camia olmazsa bu iştirâk nasıl kâbil olabilir? Meselâ arkadaşlarımdan Necdet, Seyfi, Ahmet, balıkçı geldiler, diyebilir misiniz? Diyemezsiniz çünkü balıkçı da diğerleri gibi bir insan ise de burada matlûb olan insanlık değil, arkadaşlıktır; yânî cihet-i camia arkadaşlıktadır; balıkçı da sizin arkadaşınız olamaz. [163] Esasen “bir hükümde teşrîk” demek aynı fiili tekrar etmemekten başka mânâ ifâde etmez. Bakınız birinci misâli “Arkadaşlarımdan Necdet geldi, Seyfi geldi, Ahmed

geldi" şeklinde yazabilirsiniz. Demek oluyor ki misâlde iki evvelki fiil hazf olunuyor. Şu halde cihet-i camia yine cümleler arasında vakidir.

Dördüncü misâle bir mef'ul-i bih ilâve edelim:

"Gülü, menekşeyi, yasemini, limon ağacını pek severim."

Bu söz yanlıştır. Zira gül, menekşe yasemin arasında cihet-i camia mevcut ise de bunlarla limon ağacı arasında mevcut değildir. Halbuki limon ağacı nebât cinsindedir; lakin burada cihet-i camia nebâtât arasında aranmıyor, ezhâr arasında aranılıyor; yani limon ağacı eşcâr nevindedir, ezhâr nevine dahil olamaz.

Kaide-2- matûf ile matûf-ı âleyh arasında [164] zat i'tibâriyle mugâyeret şarttır. Hem cihet-i camia hem mugâyeret nasıl olur deyivermeyiniz: Cihet-i camia iki şekil arasında minciheten bir rabita demek olduğunu tekrar izhâr ederiz. "Mugayeret" bulunmazsa rabita bulunmak kâbil midir? Meselâ "Ahmed ve Ahmed geldi" denilebilir mi? Böyle bir sözün mânâsı yoktur. Çünkü ikinci Ahmed'in ne sebeple yazıldığı anlaşılabilir. Halbuki "Küçük Ahmed, Büyük Ahmed geldiler" yazmak doğrudur. Zira küçük, büyük sıfatları dahil olunca iki Ahmed birbirine mugâyir olur, aralarındaki cihet-i camia ise kelimenin fiilinde iştirakleridir.

Mugâyeret şu misâlde gördüğümüz gibi yalnız şahıslarda değil, birbirine matuf bütün mânâlar arasında aranılır. Halbuki lisânımızda kudemâ-yı üdebamızdan kalmış birçok atıflar vardır ki birbirine yalnız lafzen mugâyir ve mâ'nen müttehiddir. Bunlara "ATF TEFSİRİ" denilerek güyâ matufun [165] matuf-u âliyyedeki mânâyı tefsir ve îzâh etmesinden dolayı atfın sahih olduğu beyân edilmek istenilmiş ise de bir mânâ aynı mânâyı tefsir edemez. Meselâ "siyah esved", "hoca ve muallim" desek esved kelimesi siyahın, muallim lafzı da hocanın mânâlarını "tefsir" mi eder? Esasen bunlar muhtaç-ı tefsir olmadıktan başka aynı mânâyı ifâde eden ikinci kelimelerde bir ziyâdelik bir başkalık yok ki birinci kelimeleri tefsir edebilsinler.

İki kelimedede mânâ şu iki misâlin gösterdiği derecede "aynîyet" ifâde etmese bile yine aynı mânâyâ gelen kelimeleri kitâbet-i husûsiyede asla yazmamalıdır:

Arz ve eş'ar, beyân ve îzâh, şüphe ve tereddüd, sa'y ve gayret gibi lisân-ı resmîde hat-ı lisân-ı ilm-i fende böyle yüzlerce atf tefsîri güya bir nev'i âhenk temîn ettiklerinden dolayı kabul edilmiştir; gazetelerde, mecmuâlarda, hat-ı edebî denilen eserlerde emsâlini görürsünüz; [166] lakin hepsi birbirinden fenadır. Siz hiçbirine bakmayınız.

Bunları değil, ümit ve emel, ye's ve ızdırâb gibi aralarında fark bulunabilecek kelimeleri de birbirine atfetmekten içtinâb ediniz. çünkü az çok mânâ farkı şimdilik takdir edemeyeceğiniz için bilmeden aynîyet girîvesine düşersiniz nasıl ki misâllerde gördüğümüz "ve"li atf-ı tefsirleri pek

yazmıyorsanız da virgül işaretli olanlarını mânâya teklîd eder ümidiyle vazifelerinize dolduruyorsunuz. Vazifelerinizde “hava güzel, lâtif idi.”, onun ümidi, emeli, arzusu budur, gibi şeyler çok var. Hele biri Türkçe diğeri Farisî yâhûd Arabî iki-üç kelimeyi aynı mânâyı ifâde ettikleri halde (,) ile bir sıraya dizerek bir silsile-i atf ve ta’dâd yapmak hepimizde bir itiyâd olmuş. “Semâ-karanlık, muzlim, siyah idi.”, “O pek terbiyeli, edip [167] bir çocuktur.” Gibi. İşte bunların hiçbirini asla yazmamalısınız. Böyle atıflar mânâyı kuvvet vermez. Bilakis mânâyı âvâr verir. İlerde tekrar ve takid mübahisini yazarken mânâlara kuvvet vermek için ne yolda atıf ve tâ’dâdlar yapılabileceğini bilâ- taraf göstereceğiz.

İhtâr_ Unutulmamalıdır ki (,) işareti (ve) edatının yerine kâimdir. Ve her ta’dâd bir silsile-i atıftan başka bir şey değildir. Gerek (,) işaretini gerek diğerk tenkid işaretlerini aşağıda anlatacağız.

Elfaz-ı Atıf

Lisânımızda (ve) ile onun yerine kâim olan (,) den mâada birtakım lafızlar daha vardır ki iki cümle yâhûd iki kelime arasında atf ü rabta hizmet eder. Bunların bugünkü lisânda kesretle isti’mâl olunanlarını görelim. [168]

De dahi mânâsına. Misâl:

“Kitap sevilirse kalem de sevilir.”

Diğerk misâl:

“Kitap da, kalem de, kâğıt da güzeldir.” de edât-ı atf olarak dahi mânâsına kullanıldıkça imlâ bahsinde söylediğimiz gibi muttariden münfasıl yazılır. “Mektepte derse çalıştım.” misâlinde edât-ı zarfiyyet olan ve imlâda ittisâl ve infisâl kaide-i umûmiyyesine tabi bulunan “de” den tefrik için dahi mânâsına olan (da) yı ayrı yazmak bütün üdebâ ve muharririn tarafından kabul edilmiş bir kaide olduğundan buna rağbet etmemek imlâ yanlışına düşmektir. Hepiniz bu yanlışı yapıyorsunuz. Şu mükerrer ihtardan sonra bu hatadan kurtulmalısınız . (da) edatını daima mânâsını düşünerek yazınız. Da’nın lisânımızda bir şive-i maksûsa ile istimali daha vardır ki ne zarfiyye ne de atfiyyedir.

“-Ben dersime çalışayım da sen anlarsın.” misâlinde olduğu gibi işte burada (da) çalışmak fiiline kuvvet verir, ona [169] (Usul-i Kitabet12) ziyâde itimâd olduğunu gösterir. Bu türlü (da) dahi muttariden münfasıl yazılmalıdır.

Hem. Farisî’dir, lisânımızda iki türlü istimâl olunur. Birincisi müteaddid olarak : “Hem Rıfki hem Fazıl geldi.” gibi. Bu suretle istimâli ekserdir ve mânâ da müşareketi teyid eder. İşte misâlimizden maksut olan mânâ “Yalnız Rıfki gelmedi, Fazıl da geldi”dir. Bazen “hem” ikiden ziyâde de kullanılır:

“Hem okudu, hem yazdı, hem ezberledi” gibi.

Ali Ekrem Bolayır'ın Nazariyât-ı Edebiyye Dersleri Adlı Kitabının Cümleler Bölümünün Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından Değerlendirilmesi

İki üç defa tekrar eder. “Hem” edatından sonra tekid-i mânâ için “de” yazıldığı da vardır. “Hava hem serin hem açık hem de rüzgârlı idi.” gibi. İşte bu misâlde havanın rüzgârlı olmasına serin, güzel olmasından ziyadece ehemmiyet verildiği anlaşılıyor. [170]

İkincisi münferit olarak. Misâl:

“Deminden beri anlatıyorum, dinlemiyorsunuz. Hem ben size bir şey söyleyeyim mi? Bu mübahaseye devam edersek derse çalışamayacağız.”

“Hem” in dışında bu yolda istimâli pek güzel bir şivemizdir ki” bundan başka” mânâsını alarak takid ifâde eder.

Yeni yazıların birçoğunda görüldüğü gibi “de, hem” edatlarının yerine “ve” yazmak ve meselâ “Gel ve gör; ben sana bir şey söyleyeyim mi?” demeye kalkışmak “Bir de Fransız mukallitliğinden başka bir şey değildir.

Ya, yâhûd. Bunlar da Farisî’den mehuzdur. Ve “ya” ,”yâhûd” muhaffifdir, hükümde terdîd için daîma mükerrer olarak kullanılır. Misâl (1) Ya dersine çalış ya, ya yazını yaz.

Misâl (2) Ya dersine çalış yâhûd yazını yaz.

Böyle iki şekilde de istimâli caizdir. İkinci ya’dan evvel (ve) getirerek [171] “Ya dersine çalış veyâhûd yazını yaz” demek daha ziyâde resmî, fennî şivelere yakışır; husûsî ifâdelerde (ve) yazmamalıdır.

(ya) münferit olarak kullanılınca tekîd-i istifhâm mânâsını ifâde eder ve bu makâmda muttariden maksur okunur:

“Ya gelmeseydim, ya kitabın olmasaydı?” gibi. Hiçbir kelime ile berâber olmayarak kullanılan “ya” taaccübü, hayreti müfît olur. Size beklemediğiniz bir hadiseyi anlatan mütekellime tek bir “ya” ile cevap verirsiniz. Misâl:

“- Bu sene mektepte derslere bir hafta evvel başlanacaktı.”

- Ya !”

Taaccüb ifâde eden bu nevi “ya” daima memdûd okunur.

Ama. Arapça’dan alınmıştır. İstisna, istidrâk ifâde eder. Misâl. (1) Herkes geldi ama, Hüseyin gelmedi.

Misâl (2) Geldi ama. söylemedi. [172] Lisân-ı tekellümde “ama” ekser muhâffifdir, lisân-ı tahrîrde hususiyle nazımda ekser Arabî kâidesiyle müşedded olur.

(Ama) Taaccüb ve hayret makâmında da müstameldir. “Amma yaptın ha.” Misâlinde olduğu gibi. Bu makâmda dahil olduğu cümlelerin âhirine “ha” ilâvesi ekserdir, fakat “ha” sız da getirilebilir. “Amma kalem oynattı.” gibi.

Hatta. Arabî’den mehuzdur. Sonuna kadar tamim ve teşmil ifâde eder; beklenilmiş şeylerin olduğunu gösterir. Misâller (1) Bütün çocuklar hatta Ahmed de geldi.

Misâl (2) Dersi değil hatta kitabı okudum. (3) İmtiharlarda muvaffak oldum hatta her dersten on numara aldım.

Bile. Hatta mânâsına Türkçe edattır.

Şu kadar ki (hatta) daîma cümlelerin başına getirildiği halde (bile) fiillerin [173] önüne yazılır. Yukarıki misâller “bile” edatıyla şöyle olur; “Bütün çocuklar geldi, Ahmed bile geldi.” “Dersi değil, kitabı bile okudum.” “İmtiharlardan muvaffak oldum, her dersten 10 numara bile aldım.”

Bazen “bile” cümlelerin sonunda gelir.

Misâl: “Söyledim, söyledim anlamadı, dinlemedi bile!”

İhtar - Bile hatta mânâsına olduğuna göre ikisini bir cümlede bulundurmamak yanlıştır. Bu yanlışa birçok yazılarda tesadüf olunur, lisân-ı tekellümde de iştiliyor; fakat kabul-ı üdebaya mazhar olamamıştır. Binâenaleyh hatadır. “Kitabımı okudum, hatta dersimi bile ezberledim.” Yazmayınız. Edatlardan yalnız biri aynı fikri ifâdeye kâfidir.

Sonra. iki türlü müstameldir.

(1) Zamanda tehiri ifâde için.

(2) Suâl makâmında.

Misâller: (1) Ben geldim, arkadaşım sonra geldi. [174]

(2) “Bütün derslerimi ezberledim.

-Sonra?”

Bu ikinci makâmda böylece fiilsiz olarak yazılmaması caiz ise de fiilli olarak da gelir. Meselâ burada “Sonra ne yaptın?” demek de mümkündür.

Ne.

iki mahal istimâli vardır: (1) Suâl

(2) teşrik-i nefî

Ali Ekrem Bolayır'ın Nazariyât-ı Edebiyye Dersleri Adlı Kitabının Cümleler Bölümünün Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından Değerlendirilmesi

Misâller:(1) Ne oldun? (2) Ne Ahmed geldi ne Mehmed. İşte burada kelimenin evvelâ Ahmed'den sonra Mehmed nefî olunmuştur.

(ne) edatı beyne'l-üdebâ hayli münakaşaya mûcib olmuştur, bunun suret-i istimâli hakkında makaleler hatta bir risale yazılmıştır. Esasen edat-ı nefî olan ne'den sonra fiili menfi getirmek caiz mi, değil mi meselesi münâkaşata badî idi. Biz bu mübahisi bittabi nakil edecek değiliz; yalnız ne edatının fiil-i menfiye de dahil olabileceğini söyleyeceğiz.

Bu takdirce[175] fiilin ifâde ettiği mânâyı tekid etmiş olur. Müsbet ve menfi cümlelerde birkaç misâlini görelim:

- (1) Ne kitap ne ders okudu. (Doğru)
- (2) Ne kitap ne ders okumadı. (Birinciden daha kuvvetlice)
- (3) Ne kitap okudu ne ders. (iyi) ,
- (4) Ne kitap okudu, ne ders okumadı (yanlış)
- (5) Ne Ahmed ne Mehmed gelmedi. (yazmamalı)
- (6) Ne Ahmed ne Mehmed geldi. (iyi)
- (7) Ne Ahmed ne Mehmed geldiler. (Denilebilir)
- (8) Ne Ahmed ne Mehmed gelmediler. (Birinciye müreccehdır)
- (9) Ne Ahmed geldi ne Mehmed. (Hepsinden iyi)

(Ne) Mükerrer olarak da suâl için kullanılır: “ne, ne ?” gibi (ne) ye edat-ı haber ve (de) edatları ilhak olunabilir. “nedir? nedir?” “Ne şöyle ne de böyledir.” deriz.

Kudemâ ikinci gelen “ne”den evvel (ve) getirerek [176] “Ne şöyle ve ne böyledir.” Bu istimâl metruktur hatta “ve ne de” yazmakta ısrar eden Hacı İbrahim Efendi nâmında bir muallime karşı şair Nâci merhum

Ey taraftar makâlât-ı neviye “ve ne de” ,

Acaba kâh ne de harf olunur bir senede? Demiş idi!

Ki. Farisî'den mehuzdur, kesretle istimâl olunur.

En ziyade sâht ve tarsîf makâmlarında yazarız: Misâl(1) “Gelmedi ki gideyim.” Yani gelmemesi gitmeyişime sebep oldu.

Misâl(2) : “Öyle bir şart-ı taammim ile çıktım ki yola” yani yola fevkaleda bir şart-ı tamim ile çıktım. Te'kid suâl içinde gelir.

Misâl: “Ne olmuş ki?”

Ale’l-ıtlak te’kid-i hüküm için ibarenin sonuna yazıldığı da vardır.

Misâl: “Ah öyl(177)çalışkandır ki!”

“Ki” edatının daha başka yerlerde istimali gösterilebilir ise de esaslarını zikir ile iktifa ediyoruz. Hepinizin yazılarınızda gördüğümüz bu edatı kesret-i tekrara uğratmamalısınız.

Yoksa: Olmasaydı manasına, nefî şart için yazılır. Derslerime çok çalıştım, yoksa imtihanları geçemezdim. Gibi ki çalışmış olmasaydım imtihanları geçemezdim demektir.

İse. Dört türlü kullanılır.

(1)Edat-ı şart olarak. Misal: Derse çalışır ise muvaffak olur. (2) : (de) ilâvesiyle ama manasına olarak: “Her işi görür ise de bu işi göremez.” misalinde olduğu gibi ki “Her işi görür ama, bu işi (178)göremez.” demektir.

(3) Gelince manasına yazılır:

“Sultan Selim en büyük padişahımızdır.”

Sultan Süleyman ise zamanında büyük fütuhata muvaffak olmakla beraber babasının kâ’bine varamaz” gibi. İşte burada “ise”nin yerine “gelince” yazalabiliriz. (4) Tercih ifadesi için. “Şimdi oyun oynamaktansa ders çalışmalıyız. “Bu misaldeki ise ile ders çalışmanın tercih olduğu ifade olunmuştur.

Lakin, Fakat. ikisi de Arapça edat-ı istidrâktir. Herbiri ihâmlı görünen bir cümleden o ihâmı kaldırmak için getirilir.* Misal: “Mektep açıldı, lakin dersler daha başlamadı.” “Mektep açıldı dediğiniz zaman muhatabınıza derslerin de başlamış olduğu

*İhâm vehmettirmek yani şüpheye, tereddüde düşürmek demektir.

[179] fikrini ihâm etmişsinizdir. Zira her mektep ders okutmak için açılır; şu kadar ki derslere mektep açılır açılmaz başlanmaz. İşte muhatabınız bunu bilemeyeceği için ikinci cümlelerinizi söyleyerek onda husule gelmiş olması muhtemel gördüğünüz derslerin başlamış olması tevehhümünü izale ediyorsunuz.

İki cümlelerin arasına “lakin” yazmak pek muvâfık demektir.

Bu iki edat lisanımızda bir hüküm ve kuvvettedir. Mana-yı istidraki tekrar ettikçe edatları da değiştirmek lazım gelir. Misal: “Mektep açıldı, lakin dersler daha başlamadı; bütün muallimler toplandı, fakat talebe gelmedi.”

İhtar:_ “Lakin” ile “fakat”dan evvel “ve” getirmek şive-i resmî ve fenniye ve lisan-ı kadime muvâfık ise de lisan-ı edebiyatta ve lisan-ı samimiyet ve hususiyette (ve) yazmamalıdır.

Ali Ekrem Bolayır'ın Nazariyât-ı Edebiyye Dersleri Adlı Kitabının Cümleler Bölümünün Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından Değerlendirilmesi

*Bu iki edattan birini bir ibarenin sonuna getirmek bugünkü lisan-ı tahririmizde lisan-ı tekellümden alınarak kabul edilmiş[180] bir tarz-ı beyândır. Misal (1) : Mekteplerde cezalar olmasa küçük çocuklar ne kadar memnun olacaklar; lakin....

Misal(2) : İmtiharlarda muallimlerin talebeye muavenet etmeleri kabildir, fakat....

İşte bu şive-yi mânâ-yı istidrake kuvvet verir. Çünkü o mânâ öyle malumdur ki söylenilmesini mütekellim lüzum görmemiştir, muhatap hal ve zamana göre münasib addedeceği cümleyi noktaların yerine getirir. Lüzum-ı hakikî oldukça suiistimal itmemek şartıyla böyle yazabilirsiniz.

*Lisân-ı kadimde (lakin) den muharref olarak (veli) , (lik) , (velik) istimal olunurdu.

Misal(1) :

Teeyyünden itme sakın içtinâb,

Umûr-ı siyasette kılma şitâb

Ki her demde bir hûne vardır mecâl,

Veli merdeyânında etmek muhâl!

İbn-i Kemâl [181]

Misâl(2)

Cismimle çün alemet-i makber sükûnnumâ,

Fikrimle lik muzdarib ü bî-karar idim

Recâizâde Mahmut Ekrem

Bugün bunların ikisi de metruktur, nazımda bile hiçbiri yazılamaz.

Belki. Arabî olan (bel) edatına Farisîde (ki) ilavesiyle kullanılan bu lafız lisanımıza aynen intikal etmiştir. İki türlü yazılır:

(1) Bir şeyin ihtimal-i vukuunu beyân için .

Misal: "Bugüne kadar dersine çalışmamıştı, belki bundan sonra çalışır."

(2) Teşmil-i mânâ makamında. Misal: "İnsanlar değil, belki hayvanlar her zaman çalışır."(182)

Ta, Taki. İntihâ ifade ederler.

İki türlü istimaldir. Misal (1) : "Ta bugüne kadar derslerime çalıştım."

Misal(2) : Çalış, ta ki adam olasın."

İçün, den, dolayı, çünkü, zirâ, ilah. gibi elfâz-ı ta'liliyi burada tahlil ve teşrih etmeyeceğiz: Mademki bunlarda manayı ta'lil mevcuttur, elbette dahil oldukları cümel ve kelimât arasında cihet-i camia bulunur: Meselâ "Hava güzel olduğu için kuşlar ötüyor." yazmak doğrudur çünkü havanın güzelliği kuşların ötmesine sebep olabilir; halbuki meselâ "Hava güzel olduğu için kağıdı kesiyorum." yazmak yanlıştır. Çünkü havanın güzelliği kağıdın kesilmesine illet olamaz.

Gerek, beraber, halde, taktirde, [183] elbette, ilâ, zaten ... gibi ikinci derece haiz-i ehemmiyet elfâz-ı rabtiyeyi de göstermeyeceğiz: diğerleri hakkındaki tedkikata nazaran bunların sûret-i istimalini kendiniz tayin ve manalarını takdir edebilirsiniz.

Sıyg-ı Rabtiyye (Sıyga-ı Rabtiyye)

Atf ve rabt için şimdiye kadar gösterdiğimiz elfâzdan maada bir de "sıyg-ı rabtiyye" mevcuttur. Bunları cihet-i mahfûz olarak göstereceğiz:

Fransızca'da olduğu gibi lisanımızda da ef'âl-i muavine vardır ki hem başlı başına birer mana ifade ederler hem de kelimelerle birleşerek onlara "faaliyet" verirler.

Ef'âl-i muavine şunlardır:

Olmak, itmek, eylemek.

İdilmek, olunmak, bulunmak, kılınmak, indirmek, bulundurmak, kıldırmak, buyurmak. [184]

Bu ef'âl-i muavinenin ilavesiyle nasıl ef'âl-i mürekkebe teşkil edildiği sarf derslerinde görülür; biz burada bu fiillerin sıyg-ı rabtiyye olarak ne gibi şerâit tahtında yazılması lazım geleceğini anlatacağız:

"Olmak", "etmek" masdarlarından "ol", "et" emir masdarlarına "u-ü, be" ilavesiyle "olub", "edib"; ola, ide, sıyga itmelerine "rak, rek" ilavesiyle "olarak, iderek" sıyg-ı rabtiyyesi teşkil edilir.

"Olub" ta'lîminin lisan-ı resmiyye mahsus olduğunu ve lisan-ı hususiyede ancak ikinci bir fiil ile yazılabileceğini yukarıda söylemiştik, burada da tekrar ederiz. "Olub" ile beraber gelecek ikinci fiil ona nazaran mukârin hiç olmazsa "kârib" bulunmalıdır.

Mukârine misâl: "Arkadaşım kitabı okuyup bitirdi, ben hala dersimi ezberleyip bitiremedim."

Lisanımızda "ub (üb)" ilavesiyle bütün fiiller dense (Usul-i Kitabet 12) [185] sıyg-ı rabtiyye teşkili kabuldür ve bunlara mukârin olarak teşekkül etmiş birçok ef'âl vardır: gelüp, gitmek; okuyup, yazmak; yiyüp, içmek; oturup, kalkmak ilâh gibi masdarların takdimiyle de nadiren istimali caizdir:

"Derse çalışmak isteyüp çalışamadı" gibi.

"ub" ve "de" ilave olunca pek güzel bir şivemiz zuhura gelir.

Ali Ekrem Bolayır'ın Nazariyât-ı Edebiyye Dersleri Adlı Kitabının Cümleler Bölümünün Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından Değerlendirilmesi

Misal: “Mektebe gelüp de o kadar çalıştıktan sonra imtihanlarda muvaffak olamamak kabil midir?” İşte bunların hepsi hususî, resmî her yazıda kullanılır. Karibe misal: “Ahmed gelüp orada derse baktı, gitti. “Hakikat-i halde “gelüp baktı” demek olan bu şekilde ifade dahi lisân-ı husûsîde kabul edilmiştir, fakat yine nadirdir.

Bu şekillerden başka yerlerde “ub” ve de şekl-i rabtın husûsî lisân-ı tahrirde istimali haiz değildir. Çünkü lisân-ı tekellümde yoktur. [186] “Arkadaşım kitaplarını açıp derslerine bir saat kadar hepimize hayret verecek bir dikkat-i mütemadiye ile çalıştı.” yazmamalı.

“Arkadaşım kitaplarını açıp, derslerine müstağrak olup hepimize hayret verecek bir dikkat-i mütemadiye ile çalıştı.” katiyen yazmamalı. Birinin bile kabulüne mesağ verilemeyen bir tarz-ı beyan taaddüd ederse elbette hiç kabul olunamaz.

İhtar. Kudemanın lisân-ı nesir ve nazımda “ub” sigâ-ı rabtî tahammül olunamayacak derecede kesret-i istimale uğradılmış idi, bugünkü lisan-ı nazımda da nadir olmak şartıyla istimali tecviz olunuyor:

Gülümsüyor koca vadi, gülümsüyor tepeler

Gülümsüyor su-yı tırmanmak isteyip öteden

Uzun kürekli kayıklarla bir büyük yelken.

Gülümsüyor bir yerden gölgeler döküp Nil'e

Mehmet Akif

[186]

“Olarak” iki türlü müstameldir: 1 “Haliyye”

Misal: “Arkadaşım memnun olarak geldi” gibi ki memnun olduğu halde geldi demektir.

2: “Raptiye” misal: “Derslerimize gayretimiz muallimin nezdinde mucib-i takdir olarak mükafatlara mazhar edildik. Manası nadir. Bu da “mucib-i takdir oldu ve mükafatlara mazhar edildim.” manasınadır.

“Ederek, olarak” gibi iki türlü müstameldir.

Misal: “Tekellüm ederek geldi” Haliyye;(durum zarfı)

“Kitaplarımı tanzim ederek kağıtlarımı da yerli yerine koyduktan sonra bağçeye indim.” Atfiye.

“Eyleyerek” ederek müradifidir, fakat bugünkü lisan-ı hususiyyede gayet nadir olarak “iderek” lafzını tekrar etmemek için kullanılır.

Heralde bu sıyga-i rabtiyeyi yazmamak, yazmaya mürehcehtir.

[187]

“edilerek” edereğin meçhul sıygasıdır, resmî, husûsî her lisan-ı tahrirde kullanılır.

Misâl: “Dersler ihzar edilerek imtihanlara girilmelidir.” Bunun müradifi olan “edilüb” lisan-ı husûsîde “ub” şekl-i rabtı hakkındaki kaide-i umumiyyeye tabî ve nadirdir.

“olunarak” (olarak) da meçhul sîgasıdır, husûsî lisan-ı tahrirde az çok istimal olunur.

Misal: “Dersler ikmal olunarak imtihanlara başlandı. “bulunarak” sıyga-i rabtiyye olarak husûsî lisanında nadir olmak şartıyla yazılabilir. Misal: “Derslere gayrette bulunarak imtihanlara hazırlanmalıdır.”

“kılarak” lisan-ı resmide bile pek nadirdir, lisan-ı husûsîde hiç yazılmaz. Kılmak masdarıyla bütün müştekatı da böyledir. Bunlara bazen lisan-ı nazımda tesadüf olunur:

Dalgalar uymayınız bad-ı ta’ankâre

Siz kılın naaşımı is’âl kenarpare

Abdülhak Hâmid

[188]

“ettirerek” müteradiftir, ef’âl-i tahrirde “ederek” sıyga-i rabtiyesinin böylesinin ahkamına tabî olduğundan kitabet-i husûsiyyede istimal olurlar. Misal: “Arkadaşına hiddet ettirerek zevk alır.” “bulundurarak, eyleyerek, kıldırarak” sıyga-i rabtiyyesi de “bulunarak” eyleyerek, kıldırarak, gibidirler.

İhtar-ı mühimme: Namık Kemal, Recâizâde Ekrem, Abdülhak Hâmid hatta Süleyman Nazif, Mehmed Akif gibi ecile-i üdebâ ve şuaramızın bazı eserlerinde sıyg-i rabtiyyenin lisan-ı resmî ve fenniyyede olduğu gibi istimal edildiğine tesadüf olunur. Fakat evvela bu eserler ki ekser tarih, tercüme-i hal, makale, şiir gibi şeylerdir, husûsî dediğimiz yazılardan muadded olamaz; saniyen bugünün lisanı otuz kırk sene evvelki lisan değildir; salisen ve husûsen mektepte tahsil etmekte olan efendiler için ecille-i üdebâyı [190] taklid değil, derslerde görülen nazariyatı tatbik etmek lazım gelir. Ne zaman üdebâyı muhteremenin asarını hakkıyla anlayacak mertebe-i vukufa dahil olursanız işte o zaman kendilerinin tarz-ı beyanında yazı yazmağa çalışırsınız.

İhtar-ı mühim: sıyg-i rabtiyyenin istimalinde tekerrürden suret-i daime ve katiyyede mücanebet etmelidir ki tekerrürlerin belki en fenası budur. Meselâ:

“Mektebe gelerek, kağıtlarımı tertib ederek, derslerimi severek okudum.” Asla yazmayınız. “Mektebe gelerek kağıtlarımı tertip ettikten sonra derslerimi severek okudum.” Bile yazmayınız.

Ali Ekrem Bolayır'ın Nazariyât-ı Edebiyye Dersleri Adlı Kitabının Cümleler Bölümünün Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından Değerlendirilmesi

Bu ikinci misalde iki sıyga-i rabtiyye birbirine pek yakın olmamakla beraber yine bir fena tekerrür vardır; tekerrürden kurtulmak da gayet kolaydır:

“Mektebe geldim, kağıtlarımı tertip ettim; derslerimi severek okudum” dersiniz. [191]

[Tekerrürün neden dolayı fena olduğunu ve bundan nasıl içtinab olunabileceğini aşağıda bilâtaraf anlatacağız.]

Cümleler Arasında Cihet-i Camia

Cihet-i camianın esasen cümleler arasında bulunduğunu ve kelimeler arasındaki mevcudunu o kelimeleri bir hükümde teşrikten ibaret olduğunu yukarıda söylemiştik. Şimdi cümleler arasındaki cihet-i camia'yı tedkik edelim: Gerek edat-ı atf olan (ve) ve onun yerine kaim olan (,) ile, gerek yukarıda gösterdiğimiz elfaz ü sıyg-i rabtiyye ile birbirine atf ve rabt olunan cümleler arasında cihet-i camia ancak âtide beyan edeceğimiz kavaide riayet olundukça tahakkuk eder; fakat bu kaideler cihet-i camia'yı ihlal edecek bir kayıt ve sebep olmamak şartıyla doğrudur. Bunu her kaidede ayrı ayrı tekrar etmekten ise işte bütün kaideler[192] için umûmî olarak söyledik. Her kaideyi gösterdiği o kaidede cihet-i camia'yı taayyün eden kayd ü sebebin fikdaniyle de misaller üzerinde izahata girişeceğiz; böylece kavaid-i mevzuânın şerâid-i sıhhati katiyen anlaşılacak.

İki Cümle Arasında Atf ve Rabt

Kaide (1) Failleri müşterek cümleler birbirine atf ü rabt olunurlar.

Misal(1) “Mektebe geldim, ders okudum.”

Misal(2) “Kapı açıldı, eve girildi.”

Misal(3) “Kitabı açtım, ders okudum.”

Misal(4) “Kitap bulundu, ders okundu.”

Misal(5) “Yazısını tashih etmiş, muallime vermiş.”

Misal(6) “Kitabını açtı, dersini çalışmağa başladı.”

Misal(7) “Ahmed mektebe devam ederek derslerine çok çalışıyor.”

Bu misallerin hepsi doğrudur. [192]

Misal(1) “Mektebin içine girdim, at koşturdum” Yanlıştır. Zira cihet-i camia “mekan” kaydının fikdaniyle ihlal olunmuştur: Mektep at koşturulacak yer değildir.

Misal(2)

“Eve girildi, kapı açıldı” yanlıştır çünkü cihet-i camia “zaman” bulunmamasından dolayı ihlal edilmiştir: Eve kapı açıldıktan sonra girilir.

Misal(3)

“Kitabı açtım ve mektubu okudum” yanlıştır. Zira cihet-i camia yine “zaman” kaydına riayet olunmayarak ihlal olunmuştur.

Misal(4)

“Geldi ve gelmedi” katiyen hatadır: Nefî ve isbât bir fiilde bulunmaz. “Geldi, hayır gelmedi” denilince söz doğru olur. Çünkü “hayır” lafzı “geldi” [194]

Fiil-i sebtini ortadan kaldırıyor.

Misal(5)

“Ahmed çalışkan olduğu için kapıdan çıktı.” katiyen yanlıştır. Çalışkan olmak kapıdan çıkmağa sebep teşkil edemez.

Misal(6)

“O kadar himmet-i sarf ederek ezberlemediği derslerine tekrar hiç bakmadan ağaçları gördü.” Böyle söz söylenemez:

Himmet ezberlememek için değil, ezberlemek için sarf olunur. Derse bakmakla ağaçları görmek arasında hiçbir münasebet yoktur.

Kaide (2) Failleri müşterek olmayan cümleler dahi birbirlerine atf olunabilir.

Misal(1)

“Arkadaşım okudu, ben dinledim.” Cihet-i camia: zaman.[195]

Misal(2)

“Mektepte biz çalışırdık ama o hiç çalışmazdı.” Cihet-i camia :mekan.

Misal(3)

“Ben o kadar çalışmasaydım bu iş olur muydu?” cihet-i camia: şartiyyet.

Misal(4)

“O gaib ederek ben kazandım” cihet-i camia: tezad.

*Bu şekil ifade fiilin tekrar ettiği maksud oldukça kabul edilir: Burada “ederek”, “ede, ede” demektir; başka yerlerde “O gaib etti, ben kazandım” deriz.

Misal(5)

“Ben pek mahzun olduğum halde arkadaşım bundan haberdar değildir” ciheti camia: haliyet.

Bu misallerin hepsi doğrudur.[196]

Misal (1)

“Arkadaşım okudu, ben evvel dinledim” yanlıştır. Zira cihet-i camia olan zaman fikri evvelce kaydıyla ihlâl edilmiştir.

Misal(2)

“Mektepte biz çalışırdık ama evde o hiç çalışmazdı” doğru değildir. Zira vahdet-i mekandan ibaret olan cihet-i camia bozulmuştur.

Misal(3)

“Ben o kadar çalışmasaydım bu iş olur” hatadır. Çünkü cihet-i camia olan şartiyet fiilin biri mazi diğeri muzari olarak yazılmadığı için ihlâl olunmuştur.

İhtar. Şart ve cüz arasında tevafuk şeklinin muhafazayı bir kaide-i muttaride olduğu halde bazı yazılarda fiil-i şartın muzarî ve fiil-i cezanın mahiyeti olarak kullanıldığı görülür. Hadd-i ifade biraz uzayınca bu hataya çok düşülür. [197]

“Ahmed Bey ziyade çalışkan olmasa bu kadar arkadaşının arasında bütün derslerden böyle yüksek numaralar alabilir miydi?” misalinde olduğu gibi “olmasa” değil “olmasaydı” yazılmak lazım gelir.

Misal(4) “O kalemini gaib ederek ben kitap okuyordum” yazılamaz çünkü “ederek” hali manasını müfîd olunca “okumak” fiili de sığa-yi haliyye ile ifade edilmek lazım gelir; burada “ederek” sığa-yı rabtiyyesine “ide, ide” manası da veremez, zira kalem tedricen değil defaten gaib olur.

Kaide(3) Fiiller yahut failleri müfret veya cem olan cümlelerin dahi birbirlerine atfı caizdir. Fiil-i müfredin fiil-i cem’e rabtı “Çocuklar oynadılar, ben çalıştım” cihet-i camia: zaman. Fiili cemin fiili müfrede rabtı: “O dersine çalışmakta iken çocuklar geldiler.” Cihet-i camia: zaman[198]

Failer içinde aynı hal vak’adır: “Ben kitap okudum, arkadaşlarım yazı yazdı.”

“Arkadaşlarım derse çalıştıkları sırada ben istirahat ettim” gibi.

Mühimme._ Faillele fiiller mevzubahs edilmiş olmasından bila-istifade burada lisanımızın pek müfîd ve latif bir kaidesini istidrad olarak anlatacağım: Lisanımızda faillerin heyet-i umûmiyyesi maksud olunca onlar cem de olsa failer müfret; failer yegan yegan maksud olunca hem failer hem fiiller cem olarak getirilir.

Misal(1)

“Mektep açıldı. Çocuklar toplandı, muallimler geldi” Bu sözden faillerin heyet-i umûmiyyesi anlaşılır yani çocukların, muallimlerin ya hepsi veya ekseriyeti gelip toplandığı ifade olunmuştur.

Misal(2)

“Çocuklar bahçede oynuyor, ben görüyorum” ifadesinden de[199] mütekellimin çocukların heyet-i umûmiyyesi oynarken gördüğü yani her birinin kendisine yahud oyuna dikkat etmediği anlaşılır. Faillerin cem, fiillerin müfret olarak iradı lisanımızda ekserdir. Bu iki misali failleri cem olarak yazarsak mana değişir: Misal (1) “Mektep açıldı, çocuklar toplandılar, muallimler geldiler.” Bu tarz-ı beyan çocukları muallimleri ayrı ayrı göz önüne getirmek için ihtiyar olunur.

Misal(2)

“Çocuklar bahçede oynuyorlar, ben görüyorum.” ifadesi de çocuklara ve oyunlarına ayrı ayrı bakıldığını beyan eder. İki tarz-ı beyan arasındaki şu farka şimdiki yazıların ekserinde riayet edilmiyor ve failer de fiiller de gelişi güzel yazılıp duruyor. Lakin bu kadar güzel, böyle ince bir şivemize rağbet etmemek lisanımızın suret-i beyanına karşı adetâ küfrân-ı nimettir. Siz bundan içtinab ediniz ve gösterdiğimiz kaideye muttariden rağbetkar olunuz.

Kaide(4) Lazım, mutadi; malum, meçhul, müsbet, menfi fiillerden de birbirine merbut cümleler teşkili kabil olur.

(200)

Misaller:

Lazım ile mutadi arasında atf ve rabt:

1 “Kitabı aldım ve mektebe geldim”

2 “Mektebe geldim ve kitabı aldım” malum ve meçhul fiiller arasında atf ve rabt:

1- “Kapı açıldı, eve girdim”

2- “İki lokma ancak yiyebildim, yemek kaldırıldı” müsbet menfi fiiller arasında atf ve

rabt:

1 “Ben dersime çalışarak imtihanında kazandım ama sen çalışmadığın için kazanamadın”

2 “Arkadaşım kitabı göremedi, siz gördünüz.”

Kaide(5) Edat-ı haber cümleler birbirine matuf olabilir.

Misal(1)

Ali Ekrem Bolayır'ın Nazariyât-ı Edebiyye Dersleri Adlı Kitabının Cümleler Bölümünün Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından Değerlendirilmesi

Sınıfımızda Ahmed çalışkandır, İrfan zekidir.” Cihet-i camia: mekteplilik

(Usûl-i Kitabet-14)

(201)

Misal(2) :

“Arkadaşım gelmiş, muallim efendi ders takrir etmiştir.” Cihet-i camia: zaman.

Kaide(6)

Fiilsiz veya edat-ı habersiz nihayet bulan cümleler birbirine atf olunur:

Misal: “Hava ne kadar güzel, semada buluttan eser yok.” Bu cümlelerde edat-ı haberin mahzuf bulunduğunu ihtara bile lüzum yoktur sanırım.

*İki cümlenin birbirine atf ve rabtı hakkında göstereceğimiz şu kaideler her gün söylediğiniz sözlerde, yazdığınız yazılarda rağbet ettiğiniz şeylerdir, bunların tatbikinde yanılmazsınız yahud pek az hataya düşersiniz; Fakat yazı iki cümleden de ibaret değildir. İşte şimdi bütün cümlelerin, bütün kelimelerin atf ve rabta aid nazariyatı göstereceğiz. (202)

Cümel ve Kelimât Arasında Muvafakat ve Tenasüb

“Muvafakat” birbirine matuf efkar arasında cihet-i camianın vücudu bir lüzum olunca o fikirleri ifade eden eşkal arasında da bir cihet-i camia aramak pek tabiidir.

“Ruha göre vücut” işte layetegayyir bir kanun-ı fitrat. İnsan ki eşref-i mahlukattır bakınız vücuduyla diğer hayvanat ne kadar ihraz-ı tefevvuk etmiş. Aslanın cisimi ne kadar mehib, kırlangıcın vücudcağızı nasıl naziktir. Gül ağacıyla kavağın arasındaki farkı acaba kim görmez?

İşte bu kanun-ı tabiat insanın bütün mevcudiyet-i maddiyesine bütün ef’âl ve hareketina hakimdir. Şimdi mademki yazı bir faaliyet-i dimagiyyenin bir tefekkürün neticesidir, mademki o tefekkür manaları birbirine rabt etmekte bir cihet-i camia arıyor ve fikirler daima “mütevafık ve münasib” olarak inkişaf ediyor, o fikirlerin şekillerinde de bir muvafakat ve tenasüb aramak kabil ola. Şu mukaddimecikten sonra tedkikatamıza başlayabiliriz...(203)

Tarif(1) Cümleler arasında muvafakat o cümlelerde fiillerin sıygaları itibariyle ittihadı demektir.

Misal(1) :

“İrfan mektebe can attı, kitaplarını açtı ve derslerine fevkalade bir gayretle çalıştı.”

Misal(2) :

“İnsan olmak aynıyken bir genç ilmin karşısını bilir, tahsil-i ilm için bütün hamasiyetiyle çalışır, her gün her saniye irfanını yükseltmekten zevk alır ve işte bu mesai mütemadiyen âlime kendini sevdirebilir.”

Misal(3) :

“Arkadaşım gitmiş, o kadar uğraşmış, pederin istediğini alamamış, mekteb-i mebusana avdet etmiş.”

Misal(4) :

“Bugün riyaziye muallimi gelecek, bize birçok mesele hallettirecek. Fakat korkarım memnun olmayacak.”(204)

Misal(5) : “İnsan çocukluğunda pek çok çalışmalı, pek çok düşünmeli alehusus büyüklerin sözlerini anlamak için pek ziyade dikkat göstermeli.”

İşte bu misallerin cümleleri arasında muvafakat vardır. Zira her birinde aynı sıyga-i fiil, tekrar ediliyor.

Harekenin hiffet ve sikleti muvafakata mani değildir.

Misal(6) :

Kaderdir hep, kederdir hep, haberdir hep, ibrettir hep

Bu **dünya der** ne ukbadır ne rüyadır ne hülyadır.

Namık Kemal

Bu beyitte ise kaideten ve telifken tam bir muvafakat vardır: edat-ı haber birinci mısradaki hafif ikincisinde sakil olarak tekrar ediyor.

Tarif(2) kelimeler arasında muvafakat onların münhasıran mana itibariyle tevafukudur ki bu da cihet-i camianın vücudundan ibarettir. (205)

[Malumdur ki birçok ifadelerde tek bir fiil birçok faile, mefule, sığata, zamire... ilah aid olur ve tekrardan kurtulmakla beraber ihtara da riayet etmek için yalnız bir kere yazılır. Aşağıda göreceğimiz misallerde bu kaideyi unutmayınız.]

Misal(1) :

“Hasan, Bedri, Kemaleddin geldiler.” Doğru.

Cihet-i camia: temasül

Misal(2)

Ali Ekrem Bolayır'ın Nazariyât-ı Edebiyye Dersleri Adlı Kitabının Cümleler Bölümünün Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından Değerlendirilmesi

“Kağıdı, kalemi, kitabı pek severim.” Doğru.

Cihet-i camia: teşâbih

Misal(3) :

“Güzel, sevimli, şakrak bir çocuk geldi.” Doğru.

Misal(4) :

“Sen, ben, o beraber gitmiş idik.” Doğru.

(206)

Misal(5)

“Gelerek, giderek; oturarak kalkarak istikameti bozduk.” Doğru.

Misal(6) :

“Kimi, ne zaman ? nerede görmüş” doğru.

Envai kelimenin “isim, sıfat, zamir, ism-i işaret...ilah”

Kaffesine tatbiki mümkün olan muvafakata bundan fazla misal yazmağa lüzum görmedik; şimdi aynı misalleri aralarındaki muvafakatı ihlal ederek yazalım:

Misal(1) :

“Hasan, Bedri, Kemaleddin, satıcı geldiler” yanlıştır. Zira ism-i haslarla sıfatlar yahud ism-i cinsler arasında cihet-i camia yoktur. Böyle bir cihet-i camia bulunsaydı şu misalde Hasan'ın, Bedri'nin, Kemaleddin'in de bir olmaları lazım gelirdi.

Misal(2) :

“Kağıdı, kalemi, portakalı, kitabı pek severim.” Meyve nevinden olan portakalı ilim ve irfan levazımından olan kağıt, kalem, kitap ile beraber saymak cihet-i camiayı(207) berbad eder, böyle söz söylenemez.

Misal(3) :

“Güzel, mektepten mezun, sevimli, şakrak bir çocuk geldi.” Bu da yanlıştır. Çünkü güzel, sevimli, şakrak olmak çocuk için birer sıfattır; mektepten mezun olmak ise onun zati bir sıfatı değil, kısıbî bir meziyetidir.

Misal(4) :

“Sen, ben, o, velespid beraber gitmiştik.” yanlıştır. Çünkü zamirler isimlerin yerlerine kaim olur ve eşhası gösterir; velespid bir isim cinsidir.

Misal(5) :

“Gelerek, giderek, oturmakla, kalkarak rahatımızı bozduk.” Yazılamaz: Bozmak fiilinin müteallakatı olan gelerek, giderek, kalkarak mana-yı hali, oturmakla ise mana-yı talili ifade eder.

(208) Misal(6) :

“Kimi? Kitabı, ne zaman? Nerede görmüş.” Yanlıştır. Zira kim müphemâtandır, kitap ism-i cinsdir.

TENASÜP

Tenasübü anlatmak için yine cihet-i camiaı düşünmeliyiz: Cihet-i camiaı tarif ederken “iki şey arasında aklen mevcut alaka ve münasebet” demiş idik! (82) Tarife “münasebet” kaydının ilavesi de iki şey arasında her zaman kat’i değil, birçok defa nisbi bir cihet-i camia bulunmasından ileri gelmişti (sayfa 86). İşte efkâra ait olan bu nazariye eşkâle gelince “tenasüp-i elfâzı” istilzâm eder. Şu halde her yazıda muafakat-ı cümel ve elfâz bulunmayabilir, fakat her yazıda tenasüp bulunmamak kâbil değildir. Görülüyor ki yazının en umumi lâyetegayyir bir kanunu mevzu-ı bahs ediyoruz. Bahis gayet mühimdir, mühim olduğu (209) kadar da dakik bir bahistir. Bu derse bütün dikkatinizi vermelisiniz. Evvela kendi vücudumuza bakalım: gözler, kaşlar, kulaklar, kollar, parmaklar, bacaklar, ayaklar hep gövde ile mütenasip ve birbirine kaynaşan mütenâzır değil midir?

Saniyen mesnuat-ı beşeri düşünelim: Saraylarda, camilerde, dairelerde, konaklarda, evlerde, hasılı binaların kaffesinde ne görünür? “tenasüp ve tenâzır”

Salisen tabiatı tetkik edelim: heyet-i umumiyyesiyle yalnız azamet ve mehâsini takdir edebildiğimiz tabiat, namütenahi tenasüplerin, tenazırların, mecmuundan başka nedir? Yıldızların, dalgaların, ağaçların, yaprakların, çiçeklerin, çimenlerin arasındaki tenasüp aşikâr değil midir? Hatta biraz dikkat olunursa dağların taşların tenâsüpleri görülmez mi?

Artık bu kadar bariz ve şâmil bir kanun-ı efkâr beşerin mir’atı olan yazıda aramamak bittabi kabil olamaz.

Tenâsüp iltizam ettikçe hem doğru hem güzel yazarsınız.(210)



Türkçe Anadili Konuşucuları İçin Konuşma Becerisi Değerlendirme Çerçevesi Önerisi

*B. Ümit BOZKURT**

Öz

Bu çalışmada Türkçe anadili konuşucuları için kuramsal olarak desteklenmiş bir konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi oluşturmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda alan yazını taranarak var olan 28 ölçme aracı, ulamları ve ölçütleri bakımından karşılaştırılmış ve yeniden sınıflandırılarak ortak değerlendirme ölçütlerine ulaşılmıştır. Bu aşamada ölçme araçları, tümdengelimli içerik çözümlemesi yaklaşımına göre çözümlenmiştir. Buna ek olarak sözel dil üretiminin nasıl ve hangi sırayla gerçekleştiğini modelleyen araştırmalar da gözden geçirilmiş ve konuşma sürecinin bileşenlerini belirlemede kuramsal destek elde edilmiştir. Son olarak beş boyuttan oluşan (söyleyiş, akıcılık, dil yetkinliği, içerik, etkileşim) konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi oluşturulmuştur. Bu çerçevenin dil öğretim ortamlarında konuşma becerisi değerlendirilirken yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

Anahtar Sözcükler: konuşma becerisi, değerlendirme çerçevesi, durum belirleme, ölçme-değerlendirme, alan yazını değerlendirme

An Assessment Framework on Speaking Skills of Turkish Native Speakers

Abstract

In this study, it is aimed to develop an assessment framework to assess Turkish native speakers' speaking performance based on a theoretical framework. Thus, 28 assessment scales from the relevant literature were compared in terms of their categories and accordingly a common assessment criteria were constructed. At this stage, the scales were analyzed by the deductive content analysis approach. In addition, the speaking models were analyzed focusing on the nature and the order during verbal language production. Therefore, a theoretical framework was provided on the speaking model processes, and how it takes place in addition to its components. Finally, a framework of five categories (i.e. pronunciation, fluency, linguistic competence, content, and interaction) were formed. Accordingly, this study provides an assessment framework for Turkish native speakers to evaluate the native language speaking skills.

Keywords: speaking skill, assessment framework, assessment, measurement and evaluation, literature review

* Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu.
e-posta: umitbozkurt@gmail.com

Giriş

Sözlü dili yazılı dilden ayıran söyleyiş özellikleri, onu insanın günlük yaşamı, eğitim yaşamı ve iş yaşamı için vazgeçilmez kılmaktadır. Bu bakımdan konuşma, hem birinci hem de ikinci dilde odakta bir beceridir ve Bygate'ın (2003, s.7) da belirttiği gibi, toplumsal dayanışmanın, sosyal statünün ve profesyonel ilerlemenin en önemli aracıdır. Bu araç, okulöncesi dönemden yükseköğrenime kadar çeşitli dersler yoluyla geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Konuşma eğitiminin önemli sorunlarından biri, bu konudaki yetkinliğin ölçülüp değerlendirilmesiyle ilgilidir. Ölçme, değerlendirme ve durum belirleme, eğitim sürecinin temel bileşenlerindedir ve bu süreçte öğrenci erişiminin gözlemlenmesi ve erişimle ilgili karar verilmesi, öğrenmenin sürdürülebilmesi açısından başat bir rol oynar. Çağdaş eğitim sistemlerinde de bir öğrencinin var olan durumunun belirlenmesi, değer biçmekten öte bir işlev yüklenmekte; *öğrenmeyi biçimlendirme* (formative assessment) ve istenilen hedefe ulaşılmasına yardımcı olma görevi görmektedir.

Üretici dil becerilerinin gelişiminde yeterliliğin ve becerinin ölçülebilmesi ve bu ölçümlere dayalı durum belirlemenin yapılabilmesi için de öğrenenin 'verilen görev bağlamında' ortaya koyduğu dilsel etkinliğin ölçüme temel alınması gerekmektedir. Bu kapsamda konuşma becerisiyle ilgili bir performans düzeyinin ölçülebilmesi, ilgili becerinin her bir alt boyutunun ayrı ayrı betimlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bunun için kuramsal olarak desteklenmiş bir değerlendirme çerçevesine gereksinim bulunmaktadır. Fakat Türkçe anadili konuşucularının yeterliliklerini belirlemede temel alınacak ölçütlerin olduğu bir konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmacılar, farklı alt boyutlardan ve farklı ölçütlerden oluşan ölçme araçları geliştirmektedir. Her araştırmacı, kendi ölçme aracı için uzman görüşü almakta, fakat ölçüklerin ölçütleri birbiriyle tutarlılık göstermemektedir. Bu durumda bir uzman tarafından gerekli görülen ölçüt, bir başka uzman için gereksiz olabilmektedir. Bu sorunsaldan yola çıkılarak Türkçe anadili konuşucularının konuşma becerisine yönelik ortak değerlendirme ölçütlerine ulaşılması ve kuramsal olarak desteklenmiş bir değerlendirme çerçevesi oluşturulması, bu çalışmanın temel amacıdır. Bu doğrultuda çalışmanın birinci bölümü belge tarama niteliğinde biçimlendirilmiş, alan yazınından edinilen ölçme araçları tümdengelimli içerik çözümleme yaklaşımıyla (Patton, 2014, s.454) çözümlenmiştir. Ölçme araçları belirlenirken, sunum teknikleri ile iletişim becerilerini konuşma özelinde ele almayan çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır. Buna ek olarak konuşma modelleri, incelenip kuramsal destek elde edilmiştir. Ayrıca konuşma becerisini etkileyen etmenler ve konuşmanın bileşenleri, bireşimsel olarak ele alınmıştır. Son olarak ölçme araçlarından edinilen ortak ulamlar ile kuramsal arka plandan yola çıkılarak konuşma becerisi değerlendirme çerçevesine ulaşılmıştır.

Türkçe Anadili Konuşucuları İçin Konuşma Becerisi Değerlendirme Çerçevesi Önerisi

Yazı akışında sırasıyla Türkçe anadili konuşucularının konuşma becerisine yönelik geliştirilen 28 ölçme aracının karşılaştırmalı çözümlenmesine ve bu ölçeklerdeki ölçütlerle ilgili tartışmaya, bu çözümlenmeden elde edilen ortak ölçütlere, konuşma modelleri ile konuşma becerisinin bileşenlerine ve son olarak bu çalışmada önerilen konuşma becerisi değerlendirme çerçevesine yer verilecektir.

Kavramsal Çerçeve

İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yaygın olarak dil öğretimi alanında yapılan ilk çalışmalar, bir dilin yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmalardır. Bir dilin anadili olarak geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar, bunlardan sonra gelmiştir. Dil becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesinde de yabancı dil öğretimi çalışmaları öncülük yapmaktadır. Bu bağlamda anadili becerilerine dönük ölçekler, yabancı dil becerileri için geliştirilen ölçme araçlarından hem daha sonra geliştirilmiştir hem de daha az sayıdadır. Konuşma becerisinin değerlendirilmesiyle ilgili çalışmalarda da durum böyledir. Doğrudan Türkçe anadili konuşucularının yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçme aracı sayısı, bir elin parmaklarını geçmemektedir (Temizkan, 2009; Çintaş-Yıldız ve Yavuz, 2012; Kuzu ve Suna, 2012). Konuşma becerisiyle ilgili diğer ölçme araçları ise ölçek geliştirme amaçlı çalışmalar olmamakla birlikte, bir değişkenin konuşma becerisi üzerindeki etkisini ölçmek ya da öğrencilerin konuşma becerilerini betimlemek amacıyla yapılan araştırmalarda, veri toplama aracı olarak geliştirilen gözlem ve değerlendirme formlarıdır (Öztürk, 1997; Sargın 2006; Maden, 2010; Orhan, 2010; Aykaç, 2011; Sallabaş, 2011; Erdem, 2012; Gürhan, 2013; Yüceer, 2014; Bulut, 2015; Kartallıoğlu, 2015; Temizkan ve Atasoy, 2015). Bunların dışında öğretim programlarında, ölçme-değerlendirme kitaplarında ve Türkçe öğretimi/konuşma eğitimi kitaplarında önerilen ve geçerlik-güvenirliği hakkında bilgi verilmeyen araçlar da bulunmaktadır (Demirel, 1999; Yalçın, 2002; Yangın, 2002; MEB, 2006; MEB, 2007; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008; Akyol, 2010; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011; Göçer, 2014). Bu kapsamda bu çalışmada konuşma becerisinin değerlendirilmesiyle ilgili 28 ölçme aracına ulaşılmıştır. Bu araçlar, hedeflediği beceri alanı, ölçek türü ve adlandırmalar bakımından çeşitlilik göstermektedir:

Sözel iletişim becerileri (yeterlilikleri) gözlem formu

Sözel anlatım gözlem formu

Sözlü sunum becerisi dereceli puanlama anahtarı

Konuşma ölçeği

Konuşma (becerisi) gözlem formu

Konuşma (becerisi) değerlendirme formu / değerlendirme ölçeği

Konuşma becerisi kontrol listesi

Konuşma becerisi akran değerlendirme formu

Konuşma becerisi puanlama anahtarı

Etkili konuşma ölçeği

Etkili konuşma rubriği

Hazırlıklı konuşma (değerlendirme) ölçeği

Hazırlıksız konuşma (başarısı) dereceli puanlama anahtarı

Performans değerlendirme ölçeği (konuşma / sözlü anlatım)

Davranış gözlem formu

Konuşma becerisini hedef alan ölçme araçları, hem adlandırma ve ölçek türü hem de becerinin alt boyutları bakımından farklılıklar göstermektedir. Fakat araştırmacılar, *sözel beceri*, *sözlü anlatım* ya da *konuşma*, *etkili konuşma*, *hazırlıklı konuşma* gibi becerilerinden söz ederken benzer alt ölçütleri (alt boyutlar) hedeflemektedir. Diğer taraftan bir araştırmacının ölçeğine aldığı bir alt ölçüt (örneğin ölçünlülük), bir başka ölçekte yer almayabilmektedir. Diğer yandan alt ölçütler, çoğu zaman aynı üst kavram altında yer almamaktadır. Bu bakımdan Çizelge 1’de ayrıntılı yer verilen 28 ölçme aracı, ölçütler, davranışlar ya da ulamlar (kategoriler) konusunda bir tutarlılık göstermemektedir.

Türkçe Anadili Konuşucuları İçin Konuşma Becerisi Değerlendirme Çerçevesi Önerisi

Çizelge 1. Türkçe anadili konuşucuları için oluşturulan veya uyarlanan konuşma becerisi değerlendirme ölçeklerinin karşılaştırmalı özeti

No	ÖLÇME ARACININ ADI VE TÜRÜ	ÖLÇÜTLER, DAVRANIŞLAR YA DA ULAMLAR	İLGİLİ ARAŞTIRMA / KAYNAK	
1	Sözel İletişim Becerileri Gözlem Formu - Kontrol listesi - Uzman görüşü alınmış	1. Söyleyiş 1.1. Bürünsel özellikler (ton, vurgu, ezgi, hız, süre, sesin alçaklık-yüksekliği) 1.2. Seslerin çıkış yerlerine göre söylenmesi (a sesi/e sesi/g sesi/k sesi/ı sesi) 1.3. "-acak, -ecek" ekinin ölçün dışı söylenişi	2. Anlamlandırma 3. Plan 4. Sözel olmayan anlatım becerisi 4.1. Beden dili 4.2. Göz iletişimi	Öztürk (1997) <i>Araştırma:</i> Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözel İletişim Becerilerine Etkileri (<i>doktora tezi</i>)
2	Konuşma Ölçeği - Dereceli (5'li: A – E)	1. Telaffuz 2. Tonlama 3. Vurgulama 4. Kelime bilgisi	5. Dil Bilgisi 6. Anlama 7. İletişim	Demirel (1999) Türkçe Öğretimi (<i>kitap</i>)
3	Konuşma Değerlendirme Kartı - Dereceli (zayıf / iyi / çok iyi)	1. Vücudun kullanılışı (ayaklar, sakinlik/ellerin durumu; omuzlar; vücudun rahatlığı) 2. Yüzün durumu (gözler; etkileyici bir yüz ifadesi; bakışlardaki samimiyet/sevecenlik)	3. Sesin durumu (kibar ses tonu; telaffuz; ses tonu yeterliliği; konuşma hızı; vurgu/tonlamalar; sesin dinleyicinin dikkatini dengede tutması) 4. Metnin özellikleri (Başlık; konuşmacı kullandı mı?) 5. Değerlendirme 6. Başlama ve bitirme zamanı	Yalçın (2002) Türkçe Öğretim Yöntemleri (<i>kitap</i>)
4	Konuşma Gözlem Formu - Dereceli (0 /1 / 2)	<ul style="list-style-type: none">• Ölçünlü dil kullanımı• Argo kullanımı• Sözcükleri seslendirme*• Sözcüklerin yerinde kullanımı• Vurgu kullanımı• Ses tonu kullanımı• Cümle uzunluğunun uygunluğu*• Anlaşılır cümle kurma	<ul style="list-style-type: none">• Cümleleri bitirebilme• Bağlaşıklık• Tekrara düşme• “Şey” sözcüğünü kullanma• Gereksiz duraklamalar yapma• Duraklamalar “ıı”, “eee”• Jest ve mimik kullanımı• Göz teması	Yangın (2002) → Aktaran Kurudayıoğlu (2013) Konuşma Eğitimi (<i>kitap</i>)
5	Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu - Kontrol listesi	1. Dil ve anlatım (işitilebilir ses, ölçünlü Türkçe, telaffuz, sözcük kullanımı, dilbilgisel cümle kurma, konuya hâkimiyet, vurgu, ton, durak, anlaşılabilirlik, jest ve mimikler) 2. İçerik (konuya/amaca/türe/düzeğe uygunluk, bağlaşıklık-tutarlılık, metnin düzenlenişi, sözvarlığı seçimi, günlük hayatla ilişkilendirme) 3. Sunum (süre, ölçülülük-rahatlık, araçlar, nezaket kuralları)		MEB (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı (<i>Kılavuz</i>)

Çizelge 1. Türkçe anadili konuşucuları için oluşturulan veya uyarlanan konuşma becerisi değerlendirme ölçeklerinin karşılaştırmalı özeti (devam)

No	ÖLÇME ARACININ ADI VE TÜRÜ	ÖLÇÜTLER, DAVRANIŞLAR YA DA ULAMLAR	İLGİLİ ARAŞTIRMA / KAYNAK	
6	Konuşma Değerlendirme Formu – Dereceli (5’li: tamamen gözlemlendi/ hiç gözlenmedi) – Uzman görüşü alınmış	<p>1. Konuşma düzeni</p> <p>1.1. Konuşmaya başlangıç (hitap, konu, kısa tanıtım)</p> <p>1.2. Konuşmanın giriş bölümü (etkili giriş ve beklenen uzunluk)</p> <p>1.3. Konuşmanın gelişme bölümü (görsel-işitsel araçlar; etkili sözvarlığı; alıntılar; günlük hayatla ilişkilendirme; ara hitaplar; konu içinde kalma; metnin düzenlenişi [ana düşünce-yardımcı düşünce vb.]</p> <p>1.4. Konuşmanın sonuç bölümü (ana düşünceyi vurgulama; etkili bitiriş ifadesi; şiir, ataöz ü vb. kullanımı)</p> <p>1.5. Konuşmayı bitiriş sekli (özetleme; nezaket ifadeleri)</p> <p>2. Dil bilinci (Bilgi ve dili kullanma becerisi)</p> <p>2.1. Dilin dış yapı unsurlarını uygulayabilme (sesleri doğru çıkarma/ma; ulamalar; tekrarlar; devrik tümce kullanımı; ezberleme; standart Türkçe kullanımı; gereksiz sesler [eeee, uuu, uuuuum vs.] çıkarma; konuşma hızı; ses şiddeti; doğallık)</p> <p>2.2. Dilin içyapı unsurlarını uygulayabilme (kelimeler arası anlam ilişkileri; gereksiz kelimeler; anlamlı cümleler kurma; cümleler arası anlam ilişkileri; cümleyi toplama; kelimelere vurgu yapma; kelimelerdeki duygu ve düşünceyle ilgili fonetik akısı dil bilinci çerçevesinde yönlendirebilme; kelime ve kelime gruplarını uygun yerlerde kullanma; gereksiz duraklamalar; beden dilli)</p> <p>3. Konuşmacının psikolojik durumu (kendine güvenli duruş; sempatik davranışlar; göz teması; dinleyicilerden etkilenme, gereksiz hareketler; ses titremesi)</p>	Sargın (2006) <i>Araştırma:</i> İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi (yüksek lisans tezi)	
7	Sözlü Sunum (Konuşma) Becerisi İçin Dereceli Puanlama Anahtarı – Analitik dereceli puanlama anahtarı (3’lü)	<p>1. Konuşmada acıcılık (asalak sesler ve sözler)</p> <p>2. Konuşmaya başlama (hitap)</p> <p>3. Konuşmayı bitirme (bitiş ifadesi)</p> <p>4. Kitleye uygunluk</p>	<p>5. Mekân seçimi ve düzenlemesi</p> <p>6. Beden dilini kullanma</p> <p>7. Hitabeyi destekleme (ses yapısı, tiyatral yetenek, notlar, günlük olaylar)</p>	MEB (2007) Sosyal Bilimler Lisesi Diksiyon ve Hitabet Dersi Taslak Öğretim Programı (Kılavuz)
8	Gözlem Formu – Kontrol listesi	<ul style="list-style-type: none"> • Doğru nefes alma • Uygun yerlerde nefes alma • İşitilebilir bir sesle konuşma • Sesleri doğru çıkarma • Ünlüleri ve ünsüzleri sesletme • Ünlülerle ilgili kuralları uygulama • Ünsüzlerle ilgili kuralları uygulama • Ses ve heceleri yutmadan konuşma 	<ul style="list-style-type: none"> • Konuşma hızını ayarlama • Sesleri doğru telaffuz etme • Heceleri doğru telaffuz etme • Kelimeleri doğru telaffuz etme • Uygun tonlama yapma • Uygun yerde duraklama ve ulama yapma • Uygun vurgulama yapma • Cümleleri akıcı ve pürüzsüz seslendirme 	MEB (2007) Sosyal Bilimler Lisesi Diksiyon ve Hitabet Dersi Taslak Öğretim Programı (Kılavuz)

Türkçe Anadili Konuşucuları İçin Konuşma Becerisi Değerlendirme Çerçevesi Önerisi

Çizelge 1. Türkçe anadili konuşucuları için oluşturulan veya uyarlanan konuşma becerisi değerlendirme ölçeklerinin karşılaştırmalı özeti (devam)

No	ÖLÇME ARACININ ADI VE TÜRÜ	ÖLÇÜTLER, DAVRANIŞLAR YA DA ULAMLAR	İLGİLİ ARAŞTIRMA / KAYNAK	
9	Konuşma Gözlem Formu – Dereceli (evet / bazen / hayır)	<ul style="list-style-type: none">• Kıyafet, saç durumu/uygunluk• Hitap• Kendine güvenli duruş• Göz teması• Elini cebine sokma, elini beline koyma gibi olumsuz davranışlar sergileme• Konuşma sırasında tavana, dışarı vs. bakma• Kolları kavuşturma• Başın içerikle uyumlu kullanımı• Elin içerikle uyumlu kullanımı• Gereksiz sesleri kullanma	<ul style="list-style-type: none">• Ulama, vurgu, ton, tempo kullanımı• Yüz ifadelerinin içerikle uyumlu kullanımı• Sallanarak konuşma• Planlı bir şekilde konuştuğunu hissettirme• Görsel materyallerden yararlanma• Materyalleri gösterirken bocalama• Süreyi değerlendirme• Cümlelerini açık, anlaşılır ve doğru olması• Cümlelerinin bağlaşıklığı• Acelecilik, kesik kesik cümle kurma• Yinelemeler• Kelimelerin eksik söylenmesi	Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2008) Türkçe Öğretimi (<i>Kitap</i>)
10	Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu – Dereceli (3'lü) – Uzman görüşü alınmış	<ol style="list-style-type: none">1. Dil ve anlatım (işitilebilir ses, ölçünlü Türkçe, telaffuz, sözcük kullanımı, dilbilgisel cümle kurma, konuya hâkimiyet, vurgu, ton, durak, anlaşılabilirlik, jest ve mimikler, beden dili, kitleye uygun dil ve anlatım)2. İçerik (konu, giriş, bağlaşıklık-tutarlılık, metnin düzenlenişi, düşünceyi geliştirme yolları, sözvarlığı seçimi, günlük hayatla ilişkilendirme, gereksiz bilgilerden kaçınma)3. Sunum (süre, rahatlık, görsel-ışitsel araçlar, nezaket kuralları, heyecanı kontrol etme, dinleyici ve süreyi denetleme, özetleme, teşekkür)	Temizkan (2009) <i>Araştırma:</i> Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi (<i>Makale</i>)	
11	Sözel Anlatım Gözlem Formu – Kontrol listesi	<ol style="list-style-type: none">1. Organizasyon (giriş-gelişme-sonuca yer verme, etkili giriş yapma, bağlaşıklık-tutarlılık)2. İçerik (konuyu açıklama, konu dışına çıkmama, konuyu destekleme [örnekler vb.])3. Genel sunu durumu (sunum tekniği, izleyici tepkisine göre sunumu ayarlama)4. Dil kullanımı (zengin sözvarlığı seçimi, dilbilgisi kurallarına uygun cümle kurma, anlaşılır dil kullanma)5. Konuşma estetiği (işitilebilir bir sesle konuşma, telaffuz, konuşma hızı, konuya ilgi gösterip ana noktaları verme)6. Beden dili (izleyicilerin tamamını dikkate alma ve göz teması kurma, beden hareketlerini uygun kullanma, duruşuna ve görünüşüne dikkat etme)7. Materyal desteği (görsel ve ışitsel araçlar kullanma, sorulara uygun yanıtlar verme)	Akyol (2010) Türkçe Öğretim Yöntemleri (<i>Kitap</i>)	

Çizelge 1. Türkçe anadili konuşucuları için oluşturulan veya uyarlanan konuşma becerisi değerlendirme ölçeklerinin karşılaştırmalı özeti (devam)

No	ÖLÇME ARACININ ADI VE TÜRÜ	ÖLÇÜTLER, DAVRANIŞLAR YA DA ULAMLAR	İLGİLİ ARAŞTIRMA / KAYNAK	
12	Sözlü İletişim Yeterlikleri Gözlem Formu – Dereceli (evet / bazen / hayır) – Uzman görüşü alınmış	<p><u>Fiziki boyut</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sesleri doğru boğumlayıp yutmadan çıkartabilir. 2. Heyecanlanmadan düzenli soluk alıp verir. 3. Vurgu ve tonlamaları doğru ve yerinde yapabilir. 4. Sözcükleri doğru ve anlaşılır biçimde söyler. 5. Konuşurken ifadelerinde duygu yoğunluğunu hissettirir. 6. Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmaz. 7. Konuşurken söz, jest ve mimik uyumunu sağlar. 8. Konuşurken dikkati dağıtacak sesler çıkarmaz. 9. İşitilebilecek bir ses ile konuşur. 10. Beden dilini etkili biçimde kullanır. 11. Karşısındaki kişi ile göz teması kurar. 	<p><u>Bilişsel Boyut</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Cümleleri ana düşünceden sapmadan tamamlar. 13. Konuşurken cümleler arasındaki geçişi sağlar. 14. Cümlelerinde çelişkili ifadeler kullanmaz. 15. Yabancı sözcükleri kullanmamaya özen gösterir. 16. Gereksiz sözcükleri kullanmaz. 17. Konuşurken tekrara düşmez. 18. Yöresel şive ve ağız özelliklerine ayrıca argo unsurlarına konuşmasında yer vermez. 19. İletişim sürecinde gereksiz ayrıntılara girmez. 20. Konuşmasını örneklerle destekler. 	<p>Maden (2010)</p> <p>Araştırma: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sözlü İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma (makale)</p>
13	Konuşma Becerileri Gözlem Formu – Dereceli (evet / kısmen / hayır)	<ul style="list-style-type: none"> • Konuşmaya giriş • Ortama uygun tutum geliştirme • Standart Türkçe kullanma / kurallı cümleler kurma • Konuşma hızı ve akıcılık • Nezaket kurallarına uyma • Önemli bilgileri vurgulama / metni düzenleme (olayları ve bilgileri sıraya koyma) • Olumsuz hareketlerden kaçınma • Vurgu/tonlama/duraklamalar • Canlandırmalarda sesini uyarlama • Soru sorma / sorulara yanıt verme • Görsellerden yararlanma • Sebep-sonuç/amaç-sonuç ilişkilerinden yararlanma 	<ul style="list-style-type: none"> • Tekrara düşmeme • Beden dilini kullanma • Nefesi ayarlama • İşitilebilir bir sesle konuşma • Telaffuz • Gereksiz sesler çıkarmama • Doğal bir sesle konuşma • Beden dili ve göz teması kullanımı • Örnekler verme • Gereksiz ayrıntılardan kaçınma • Süre kullanımı ve teşekkür etme • Konuşma yöntem ve tekniklerinden yararlanma (eleştirel-yaratıcı- ikna edici-tartışarak-empati kurarak konuşma) 	<p>Orhan (2010)</p> <p>Araştırma: Görsellerle Desteklenmiş Altı Şapka Düşünme Tekniğinin Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi (doktora tezi)</p>

Türkçe Anadili Konuşucuları İçin Konuşma Becerisi Değerlendirme Çerçevesi Önerisi

Çizelge 1. Türkçe anadili konuşucuları için oluşturulan veya uyarlanan konuşma becerisi değerlendirme ölçeklerinin karşılaştırmalı özeti (devam)

No	ÖLÇME ARACININ ADI VE TÜRÜ	ÖLÇÜTLER, DAVRANIŞLAR YA DA ULAMLAR	İLGİLİ ARAŞTIRMA / KAYNAK	
14	Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı – Dereceli (5’li: çok iyi / zayıf) – Uzman görüşü alınmış ve istatistiksel olarak geçerlik ve güvenilirliği yapılmış Not: Bu araç, “Kendimizi Tanıtınız” konulu konuşma becerisi değerlendirme sorusuna ilişkindir.	<ul style="list-style-type: none">• Hitap• Göz iletişimi• İşitilebilir bir sesle konuşma• Beden dili kullanımı• Heyecanı kontrol etme• Sözcükleri doğru biçimde söyleme• Ses ve heceleri yutma• “Şey, ııı, eee, vb.” <u>anlamsız</u> ifadeleri kullanma• Tekrar düşme• Gereksiz duraklamalar yapma	<ul style="list-style-type: none">• Vurgu/tonlama ve duraklamaları uygun yapma• Yerel ağız ve argo kullanma• Kendisini, ailesini ve çevresini akıcı bir dille anlatma• Açık–anlaşılır cümleler kurma• Bütünlük ve tutarlılık• Konuya ve amaca uyuma• Neden-sonuç ilişkileri kurma• Dinleyicilerin ilgisini dağıtacak gereksiz ayrıntılara girme• Konuşmayı etkileyici bir ifade ile bitirme• Süre kullanımı	Aykaç (2011) Araştırma: Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi (<i>doktora tezi</i>)
15	Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği – Dereceli (hayır/ kısmen / evet) – Uzman görüşü alınmış	<ol style="list-style-type: none">1. Konuşmaya başlangıç (selamlama-hitap)2. Konuşmanın gelişme bölümü (metni düzenleme [oyaları ve bilgileri sıraya koyma]; tutarlılık; günlük hayatla ilişkilendirme; konu içinde kalma; ana düşünce-yardıma düşünce ilişkisi vb.)3. Konuşmanın sonuç bölümü (özetleme; bitiş)4. Beden dili (el, göz teması, gereksiz hareketler, heyecanlanma, mimikler, beden dili)5. Dilin dış yapı unsurlarını uygulayabilme (kurallı cümle kurma, nezaket kuralları, tekrara düşme, Standart Türkçe, hitap, konuşma hızı, akıcılık, telaffuz, gereksiz sesler, nefesi ayarlama, işitilebilir bir ses tonu; vurgu/ton/duraklama)	Sallabaş (2011) Araştırma: Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi (<i>doktora tezi</i>)	
16	Akran Değerlendirme Formu - Dereceli (iyi / orta / zayıf)	<ol style="list-style-type: none">1. Heyecanı kontrol etme2. Başlamadan önce özgüvenini kontrol etme3. Dinleyicileri ve süreyi denetleme4. Araştırma yaptığı izlenimi verme5. Bilgilerin düzenlenişinde planlı olma izlenimi verme6. İlgi çekici giriş7. Örnekler, açıklamalar ve görseller	<ol style="list-style-type: none">8. Dinleyici uygun dil ve üslup9. Sesini etkili kullanma (vurgu-tonlamalar)10. Konuyu dağıtmama11. Beden dili12. Süre kullanımı13. Özetleme14. Teşekkür etme15. Soruları yanıtlama	Temizyürek, Erdem ve Temizkan (2011) Konuşma Eğitimi-Sözlü Anlatım (<i>kitap</i>)
17	Etkili Konuşma Ölçeği – Dereceli (5’li: tamamen katılıyorum/kesinlikle katılmıyorum) – Uzman görüşü alınmış ve istatistiksel olarak geçerlik ve güvenilirliği yapılmış	<ol style="list-style-type: none">1. Sunum (somutlaştırma, tutarlılık, olumlu üslup; anlaşılabilirlik-ikna edicilik, güvenilirlik, günlük hayatla ilişkilendirme)2. Ses (sesin açık, net ve anlaşılır olması; işitilebilirliği; yükseltilebilirlik; etkili kullanılması; konuşma hızı)3. Üslup ve ifade (durak kullanımı, telaffuz, kelime hazinesi, ölçünlü Türkçe, nezaket kuralları)4. Konuşmaya odaklanma (sesteki dalgınlık-tatsızlık, kibirlilik; duraksamalar [“ııı”, “aaa” “ıııı”, “eee”], anlatım bozuklukları)5. Dinleyicileri dikkate alma (mizahtan yararlanma, konuşmayı dinleyicilerin yüz ve beden ifadelerini gözleyerek sürdürme, dinleyicilere değerli olduklarını hissettirme, terimleri açıklayarak kullanma)	Çintaş-Yıldız ve Yavuz (2012) Araştırma: Etkili Konuşma Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması (<i>makale</i>)	

Çizelge 1. Türkçe anadili konuşucuları için oluşturulan veya uyarlanan konuşma becerisi değerlendirme ölçeklerinin karşılaştırmalı özeti (devam)

No	ÖLÇME ARACININ ADI VE TÜRÜ	ÖLÇÜTLER, DAVRANIŞLAR YA DA ULAMLAR	İLGİLİ ARAŞTIRMA / KAYNAK
18	<p>Performans Değerlendirme Ölçeği (Konuşma)</p> <p>– Analitik dereceli puanlama anahtarı (3'lü)</p> <p>– Uzman görüşü alınmış</p>	<p>1. Konuşmaya odaklanma / 2. Konuşma hızı</p> <p>3. Sözcükleri seslendirme (ölçünlü dil kullanımı)</p> <p>4. Sözlü ve sözsüz tepkiler verme (duyuşsal durumunu bürün öğeleri ile, sözlerle veya beden dili ile yansıtm)</p> <p>5. Dinleyicilerle etkileşim kurma (soru sorma / yanıtlama)</p> <p>6. Dinleyici dikkatini devamlı kılma (sözel, görsel, işitsel araçlar kullanma)</p> <p>7. Merak uyandıran sorulara yer verme</p> <p>8. Duygu ve tepkilerini yönetme (heyecan gibi içsel; jest ve mimikler gibi dışsal etkenleri kontrol etme)</p>	<p>Erdem (2012)</p> <p>Araştırma:</p> <p>Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi (<i>doktora tezi</i>)</p>
19	<p>Performans Değerlendirme Ölçeği (Sözlü Anlatım)</p> <p>– Analitik dereceli puanlama anahtarı (3'lü)</p> <p>– Uzman görüşü alınmış</p>	<p>1. Girişte dinleyici beklentilerini sorma (ve bunları konuşmayla ilişkilendirme)</p> <p>2. Günlük hayatla ilişkilendirme</p> <p>3. Soruları yanıtlama</p> <p>4. Dinleyici katkılarını konuşmayla ilişkilendirme</p> <p>5. Dış uyaranları yönetme (gürültü, kapı açılması vb.)</p> <p>6. Sözcük kullanımı (atasöz, deyim, mecaz)</p> <p>7. Ses tonu, vurgu, duraklama, jest, mimik, beden dili ve göz iletişimi</p>	<p>Erdem (2012)</p> <p>Araştırma:</p> <p>Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi (<i>doktora tezi</i>)</p>
20	<p>“DinleizleAnlat” Dinleme ve Konuşma Yeterlilikleri Ölçeği*</p> <p>– Dereceli (yetersiz / orta / yeterli)</p> <p>– İstatistiksel olarak geçerlik ve güvenilirliği yapılmış</p> <p><i>*Ölçek, dört ayrı beceri alanından oluşmaktadır: Dinleme, dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım. Bu çalışmaya “konuşma” ve “sözlü anlatım” alt boyutları alınmıştır.</i></p>	<p>Konuşma Yeterlilikleri Ölçütleri</p> <p>1. Alma (dikkatini konuşma sürecine verme; sözsüz iletişim öğelerini [jest, mimik, beden dili, göz iletişimi] fark etme; akıcı ve anlaşılabilir bir hızda konuşma)</p> <p>2. Tepkide Bulunma (araçları ve ortamı konuşmasına göre düzenleme; konuşmada duyuşsal durumunu yansıtan sözlü ve sözsüz tepkiler [heyecanlanma, rahatlama, teşekkür etme vb.] verme; dinleyicilerin dikkatinin devamlılığını sağlama; dinleyiciyle etkileşim [soru sorma, sorular yanıtlama, açıklama yapma vb.] kurma.)</p> <p>3. Değer Verme (konuşmanın etkili iletişim açısından önemine ilişkin değerlerini paylaşma; konuşmanın geliştirilebilen bir beceri olduğunu açıklama; kendi konuşma yeterliliklerini geliştirmek için çaba harcama; konuşma becerisini geliştirici etkinlikler düzenleme, projeler planlama ve uygulama; konuşma etkinliğinden önce düzenleyici işlemleri [merak ve motivasyonu harekete geçirici sorular hazırlama vb.] gerçekleştirme)</p> <p>Sözlü Anlatım Yeterlilikleri Ölçütleri</p> <p>1. Hatırlama (amaç belirleme; akışla ilgili bilgi verme; dinleyicileri bilişsel ve duyuşsal olarak konuya hazırlama, harekete geçirme [sorular, düşünceleri, duyguları, beklentileri üzerine konuşma]; konuşmasında olay/durum, yer, zaman ya da karakterlere ilişkin tanımlamalar yapma)</p> <p>2. Kavrama (dinleyicilerin beklentileri ile konuşma amacını ilişkilendirme; günlük hayatla ilişkilendirme; sorulara doyurucu yanıtlar verme; dinleyicilerin katkılarından hareketle konuşmasını sürdürme)</p> <p>3. Uygulama (metni düzenleme [anafikir/yardımcı fikirler]; etkili sözcük kullanımı [atasöz, deyim, mecaz ve metaforlar]; konuşmasında sözlü ve sözsüz iletişim öğelerini [ses tonu, vurgu, duraklama, tonlama, söz noktalama; jest, mimik, beden dili, göz iletişimi] kullanma; dinleyicileri etkileyen içsel faktörler [önyargı, beğeni, duyuş durumu, motivasyon, dinleyicilerin özellikleri-mesleği, fiziksel özellikleri vb.] konusunda dikkatli olma; net bir dil kullanma)</p>	<p>Erdem (2012)</p> <p>Araştırma:</p> <p>Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi (<i>doktora tezi</i>)</p> <p>Erdem ve Erdem (2014)</p> <p>Araştırma:</p> <p>“DinleizleAnlat” Dinleme ve Konuşma Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi (<i>makale</i>)</p>

Türkçe Anadili Konuşucuları İçin Konuşma Becerisi Değerlendirme Çerçevesi Önerisi

Çizelge 1. Türkçe anadili konuşucuları için oluşturulan veya uyarlanan konuşma becerisi değerlendirme ölçeklerinin karşılaştırmalı özeti (devam)

No	ÖLÇME ARACININ ADI VE TÜRÜ	ÖLÇÜTLER, DAVRANIŞLAR YA DA ULAMLAR	İLGİLİ ARAŞTIRMA / KAYNAK
21	Hazırlıklı Konuşma Ölçeği – Dereceli (hiçbiri / birkaçı / bazısı / birçoğu / hepsi) – Uzman görüşü alınmış ve istatistiksel olarak geçerlik ve güvenirliği yapılmış	<ul style="list-style-type: none">• Cümlelerin kuruşu (kurallılık, uzunluk, eksiltlilik)• Söz varlığı (ölçünlülük, zenginlik, dinleyiciye uygunluk, anlamlılık)• Jest, mimik ve beden dili kullanımı• Bürün öğelerinin kullanımı (ton, vurgu)• Duraksamalar ve dolgu sözcüklerinin kullanımı• Konuşma hızı / Ses yüksekliği• Konu (girişte konuyu belirtme, konu gelişimini sağlama, konu içinde kalma, konu akışının niteliği)• Metnin düzenlenişi (düşünceyi geliştirme yolları, tutarlılık, tekrarlar, nesnellik, yeterli alan bilgisi)• Görsel-işitsel araçların kullanımı / fiziki ortamın düzenlenmesi• Göz teması / dinleyicinin ilgisini toplama ve etkileşim/ dinleyiciye uygunluk• Soruları yanıtlama (net, yeterli yanıtlar verme; soğukkanlı-nazik olma)• Kıyafet / Doğallık	Kuzu ve Suna (2012) Araştırma: Öğretmen Adaylarına Yönelik Hazırlıklı Konuşma Ölçeği Geliştirme Çalışması (Tam metin bildiri)
22	Davranış Gözlem Formu – Dereceli (5'li) – Uzman görüşü alınarak düzenlenmiş bir araç	<ul style="list-style-type: none">• Soluk alma; solunum kontrolü; konuşmaya doğru atak ile başlama• Rezonans• Anlaşılabilirlik (artikülasyon)• Ölçünlü dil kullanımı• Vurgu ve tonlamaların kullanımı• Canlılık• Jest ve mimiklerin kullanımı• Kendinden emin bir duruş, tavır sergileme• Konuşma hızı• Beden dili	Gürhan (2013) Araştırma: Ses Eğitimi Çalışmalarının Politikacıların Konuşma Becerilerine Etkisi (doktora tezi)
23	Etkili Konuşma Rubriği – Analitik dereceli puanlama anahtarı (4'lü)	<ol style="list-style-type: none">1. Açış ve kapayış (Açış ve kapayışta ilgi çekme; konuşmanın içeriğine uyumlu açış ve kapayış)2. Ses (akıcılık, monotonluk, vurgulu ve değişken ses tonu)3. Vücut dili (rahat ve doğal beden hareketleri; ilgi çekici uygun jest ve mimikler)4. Göz teması5. Zaman kullanımı	Yücel (2007) → Aktaran Göçer (2014, s. 239). Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme (kitap)
24	Konuşma Becerisi Kontrol Listesi –Kontrol listesi Konuşma Becerisi Öğrenci Gözlem Formu - Dereceli (4'lü) Not: İki ölçek aynı maddelerden oluşuyor.	<ol style="list-style-type: none">1. Konuşma kurallarını uygulama (başlangıç, hitap, konuşma tutumu, Standart Türkçe, konuşma hızı ve akıcılık, nezaket kuralları; tekrara düşmeme; bitiriş)2. Ses ve deden dilini kullanma (nefes, işitebilirlik; telaffuz; gereksiz sesler; vurgu/tonlama/duraklama; jest ve mimikler; canlandırılmalarda sesini etkili kullanma; göz teması)3. Hazırlık konuşmalar yapma (araştırma, metin hazırlama; metnin düzenlenişi [ana düşünce-yardımcı düşünce vb.; düşünceyi geliştirme yolları; zengin söz varlığı]; görsel-işitsel araçlar; sorular yanıtlama; süre kullanımı; teşekkür)4. Kendi konuşmasını değerlendirme (içerik, dil ve anlatım; sunum tekniği, sesini ve beden dilini kullanma)5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma (kendini sözlü olarak ifade etme; soru sorma; sorunlara konuşarak çözüm arama; yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanma)	Göçer (2014) Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme (kitap) NOT: MEB (2006) konuşma amaç ve kazanımlarından uyarlanmış bir araç

Çizelge 1. Türkçe anadili konuşucuları için oluşturulan veya uyarlanan konuşma becerisi değerlendirme ölçeklerinin karşılaştırmalı özeti (devam)

No	ÖLÇME ARACININ ADI VE TÜRÜ	ÖLÇÜTLER, DAVRANIŞLAR YA DA ULAMLAR	İLGİLİ ARAŞTIRMA / KAYNAK
25	Hazırlıksız Konuşma Başarısı Dereceli Puanlama Anahtarı – Analitik dereceli puanlama anahtarı (4'lü) – Uzman görüşü alınarak düzenlenmiş bir araç	1. Ses (işitilebilirlik; sesin anlamlılığı [tekdüzelik / vurgu, tonlama ve duraklarla coşkunluk ve akıcılığın sağlanması] sesin açıklığı [telaffuz]) 2. Beden Dili (göz teması; jest; mimik) 3. Konuşma Düzeni (konu; organizasyon [metnin düzenlenişi ve tutarlılık]; geçişler [ana fikir ve yardımcı fikirler arası bağlantı]; tanım/ömeklendirme/ayrıntılıdırma kullanımı; zaman kullanımı [3-4 dk'lık bir konuşma bekleniyor.]	Yüceer (2014) Araştırma: Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (yüksek lisans tezi)
26	Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu – Dereceli (5'li: çok zayıf / çok iyi) – Uzman görüşü alınmış ve istatistiksel olarak geçerlik ve güvenilirliği yapılmış	1. Başlangıç (selamlama; amacı ve konuyu ifade etme) 2. Sunum a. İfade Etme (telaffuz; vurgu/tonlama/duraklamalar; konuşma hızı; işitilebilir bir sesle konuşma; tekrarlardan kaçınma [sözcük-tümce]; açık ve anlaşılır olma; akıcı dil kullanma; dinleyici seviyesine uygun dil kullanma; görgü kurallarına uyma) b. İçerik (düşüncelerin sırası; tutarlılık; zengin söz varlığı; ilgi çekici örneklerden yararlanma; günlük yaşamla ilişkilendirme; tekrarlardan kaçınma [konu]) c. Beden Dili (mimikler, jestler, konuya hakim duruş; sahne kullanma) d. İletişim (katılımcıların dikkat ve ilgisini çekme/ devamını sağlama; göz teması kurma) 3. Bitiş (özetleme; bitiriş; süre kullanımı) Konuşmayı genel olarak değerlendirme	Bulut (2015) Araştırma: Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi
27	Hazırlıklı Konuşmayı Değerlendirme Ölçeği – Dereceli (5'li: hiçbir zaman / her zaman) – Uzman görüşü alınmış	1. Konuşma öncesi (amaç, konu, plan [dinleyici özellikleri, süre, görsel-işitsel araçlar, sorulara hazırlık, deneme, ek materyal]) 2. Konuşma sırası (giriş, konuşma hızı, kitleye uygun dil, telaffuz, argo kullanımı, sözcük seçimi, ses tonu, beden dili [jest ve mimikler], ara hitaplar, bağlaşıklık-tutarlılık, değer yargıları, kendinden emin olma, olumsuz davranışlardan kaçınma, el/kol hareketleri-içerik uyumu, göz teması, özetleme, bitiriş) 3. Konuşma sonrası (konuşmaya ilişkin öz-değerlendirme, soruları ve eleştirileri dinleme-yanıtlama)	Kartallıoğlu (2015) Araştırma: Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi (doktora tezi)

Türkçe Anadili Konuşucuları İçin Konuşma Becerisi Değerlendirme Çerçevesi Önerisi

28	<p>Hazırlıklı Konuşmaları Değerlendirme Ölçeği</p> <ul style="list-style-type: none">– Dereceli (5’li: zayıf/ orta / iyi)– Uzman görüşü alınmış	<p><u>1. aşama değerlendirme ölçütleri</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Hitap kullanımı• Göz teması kurma• Sunumu özetleme• Teşekkür etme• Sahne kullanımı• Sunumu planlama• Ana kavramları açıklama• Anlatım bozukluğu yapmama• Sesi etkili kullanma• Telaffuz	<p><u>2. aşama değerlendirme ölçütleri</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Görsellerden yararlanma• Sunuma dinleyicileri katma• Heyecanı dengede tutma• Beden dilini etkili kullanma• Metne bağlı kalmama• Vurguları yerinde yapma• Tonlamaya dikkat etme• Kendine güven duyma• Konuşma hızını ayarlama• Dolgu söz ve seslere yer vermeme	<p><u>3. aşama değerlendirme ölçütleri</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Etkili bir giriş yapma• Duraklamaları uygun yerde yapma• Kelime ve kavramları doğru anlamda kullanma• Konunun birlik ve bütünlük taşıması• Konuyu gereksiz uzatmama	<p>Temizkan ve Atasoy (2016)</p> <p>Araştırma:</p> <p>Konuşma Becerisinde Aşamalı Gelişim Modelinin Etkililiği Üzerine Bir Değerlendirme (<i>makale</i>)</p>
----	--	---	--	--	--

Çizelge 1’de özetlenen konuşma ölçeklerinin hangi düzeyi ölçtüğü de -beklentiler değişeceğinden- üzerinde durulması gereken değişkenlerdendir. Bunları, *ilköğretimi hedefleyenler* (Demirel, 1999; Yalçın, 2002; Yangın, 2002; MEB, 2006; Sargın, 2006; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008; Akyol, 2010; Orhan, 2010; Aykaç, 2011; Sallabaş, 2011; Temizyürek, Erdem ve Temizkan 2011; Erdem, 2012, 2014; Göçer, 2014; Kartallıoğlu, 2015); *ortaöğretimi hedefleyenler* (MEB, 2007), *yükseköğrenimi /öğretmen adaylarını hedefleyenler* (Öztürk, 1997; Temizkan, 2009; Maden, 2010; Çintaş-Yıldız ve Yavuz, 2012; Kuzu ve Suna, 2012; Yüceer, 2014; Bulut, 2015; Temizkan ve Atasoy, 2016) ve *yetişkin konuşucuları hedefleyenler* (Gürhan, 2013) olarak sınıflandırabiliriz. Anlaşılacağı gibi anadili konuşucuları için önerilen konuşma becerisi ölçme araçlarının büyük bir kısmı, ilköğretim (1-8) düzeyini; bir kısmı da öğretmen adaylarını hedeflemektedir. Ortaöğretim düzeyini ya da yetişkin konuşucuları hedefleyen ölçme araçları nadir görülmektedir. Ancak ilköğretim düzeyi ölçme araçlarının ortaöğretim de kullanılabileceği ya da öğretmen adayları için geliştirilen araçların tüm yetişkin konuşucular için kullanılabileceği düşünüldüğünde ortaya çıkan dağılım kabul edilebilir görünmektedir.

Söz konusu ölçme araçlarının adları incelendiğinde farklı ölçek tiplerinde oldukları izlenimi oluşturmaktadır. Ancak *gözlem formu*, *davranış gözlem formu*, *değerlendirme formu*, *değerlendirme ölçeği*, *akran değerlendirme formu*, *değerlendirme kartı* gibi çeşitli biçimlerde adlandırılan ölçme araçlarının tümü derecelilik içeren kontrol çizelgeleridir. Bunların iki yanıtli kontrol listelerinden farkı, davranışın niteliği hakkında da bir işaretleme yapılmasıdır. Geriye kalanlar (Yücel, 2007; MEB, 2007; Erdem 2012; Yüceer, 2014) ise *analitik dereceli puanlama anahtarıdır*.

Ölçeklerin hangi tür konuşmaya yönelik geliştirildiği de bir diğer sınıflama konusudur. *Hazırlıklı konuşma*, *sözel beceri*, *sözlü anlatım*, *sunum*, *etkili konuşma* olarak adlandırılan araçların tümü, *topluluk önünde konuşma becerisiyle (public speaking/presentation)* ilgilidir. *Hazırlıksız konuşmada* ise yine topluluk önünde konuşma söz konusu olsa da kimi beklentilerin azalması söz konusu olabilir. Sonuç olarak çalışma kapsamındaki tüm ölçme araçlarının topluluk önünde konuşmayı hedeflediği söylenebilir. Bu durumda bu araçların ölçmeyi hedeflediği davranışlar ya da ölçütler de örtüşmelidir.

Türkçe anadili konuşucuları için *karşılıklı konuşma (kişiler arası konuşma)* becerisine ilişkin bir ölçme aracının geliştirilmediği de dikkat çekmektedir. Bilimde gelişmelerin gereksinimlere koşut olarak ortaya çıktığı düşünüldüğünde, Türkçe anadili konuşucuları için bu becerinin henüz ölçülme gereksiniminin oluşmadığı söylenebilir. Bu beceri özellikle bir dilin ikinci dil olarak öğretiminde göz önünde bulundurulmaktadır. Diğer yandan topluluk önünde konuşmayı ölçen araçlarda etkileşim ve soru-yanıt kısımlarında bu beceriye sınırlı da olsa değinilmektedir.

Konuşma Becerisi İçin Geliştirilen Ölçme Araçlarında Ortak Ölçütler

Türkçe anadili konuşucuları için geliştirilen ölçme araçları çözümlenerek bugüne kadar konuşma becerisi değerlendirilirken kullanılan ortak ölçütler çıkarılabilir. Ancak bu ölçme araçlarında ulamların dağınık olduğu ve terim birliği olmadığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda ölçütleri üst kavramsal olarak sınıfladığımızda ortaya çıkan ortak ulamlar ve bunların alt maddeleri şöyledir:

Solunum

- Doğru solunum tekniğini kullanma
- Solunum kontrolünü sağlama
- Heyecanın kontrolü (?)¹

Söyleyiş

Ölçme araçlarında söyleyiş, telaffuz, boğumlama ya da seslendirme biçiminde ifade edilebilen bu ulam, kimi araçlarda sesleri, heceleri, sözcükleri doğru sesletme olarak ele alınmakta; kimilerinde bu başlık altında bürün öğelerinin kullanımı (ton, vurgu, durak, süre, ulama) ele alınmaktadır. Kimi ölçeklerde de telaffuz ve boğumlama eşanlı olarak sunulmaktadır.

TDK Büyük Türkçe Sözlük'te *boğumlanma*, 'ciğerlerden gelen havanın, ağız ve burundaki çeşitli nokta ve bölgelerde engellemeye uğrayarak ses olarak çıkması, telaffuz, artikülasyon'; *telaffuz*, "1. söyleyiş, 2. boğumlanma"; *söyleyiş* ise "bir kelimenin ses, hece, ton ve vurgu bakımından söylenme biçimi, söyleniş, sesletim, telaffuz" olarak açıklanmaktadır. Gramer Terimleri Sözlüğü'nde ise *telâffuz*, "dil seslerinin çıkarılışları sırasında ses organlarının yaptığı hareketlerin bütünü; kelimelerin, seslerin boğumlanma hareketlerine bağlı söylenişi (pronunciation)" olarak açıklanmaktadır. Görüldüğü gibi oldukça karışık ve iç içe geçmiş bu terimlerin ayrıştırılması gerekmektedir. Bu konuda dilbilim terimleri sözlüklerine (Vardar, 1998; İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011) başvurulabilir. Böylece bu terim karmaşası iki terimin temel alınmasıyla çözülebilir. Buna göre *boğumlama (articulation)* "ses örgenleri aracılığıyla sesleri oluşturup çıkarma" biçiminde özelleştirilmiş bir terimken; *söyleyiş (pronunciation)*, yani *telaffuz*, "sesleme edimi sırasında sesleri ve bürünsel öğeleri söyleme, gerçekleştirme" olarak daha bütüncül bir terim olarak karşımıza çıkar. Buna göre boğumlama, söyleyiş ulamı altında ele alınacak ölçütlerden biri olmaktadır.

Ölçme araçlarında bu ulam altındaki ölçütler şöyle sıralanabilir:

- *Sesleri doğru çıkarma (boğumlama/artikülasyon) / anlaşılabilirlik (ses ve heceleri yutma) vb.*

¹ Ortak ölçütler belirlenirken kimi alt ölçütlere soru işareti (?) konulmuştur. Bunlara ölçütler tartışılırken gönderim yapılacaktır. Yıldız (*) işareti ise birden fazla ulam altında yer alan maddeleri göstermektedir.

- Sözcükleri anlaşılır sesletme / sözcükleri doğru biçimde söyleme; ölçünlü Türkçe kullanma (söyleyişte)*

- Ses şiddeti (işitilebilirlik); dinleyici ilgisini canlı tutma* / ses şiddetini inişli çıkışlı kullanma vb.

- Bürün öğelerinin etkili kullanımı: Tonlama, vurgu, durak kullanımı, ulama, süre vb.

Akıcılık

- Duraksamalar²

- Asalak / gereksiz / dolgu / ııı, eee gibi seslerin fazla kullanımı; gereksiz sözcüklerinin kullanımı/ şey, sanırım gibi dolgu sözcüklerinin kullanımı

- Yinelemeler: Yinelemeler, ölçme araçlarında olumsuz bir özellik olarak ele alınsa da, konuşma stratejisi olarak etkili bir biçimde kullanılabilir.

- Anlaşılabilirlik / konuşma hızı

- Diğer: Doğallık* (akıcılıkta); konuşmaya odaklanma (seste dalgınlık-tatsızlık)

Konuşmanın organizasyonu

- Konuyu belirleme / araştırma yapma; konuşma metni hazırlama: Bu ölçüt, kimi ölçeklerde bulunsa da konuşma sırasında ölçülmesi güç olacaktır. Çünkü yalnızca konuşma içeriği ve izlenim üzerinden karar verilebilir.

- Konuşmayı başlatma: Selamlama/hitap, konuyu ya da amacı açıklama

- Konuşmayı sürdürme: Konuya ve amaca uygun sürdürme / konu içinde kalma*; ara hitaplar

- Konuşmayı bitirme: Özetleme; ana düşünceyi tekrar etme; etkili bitiriş ifadesi kullanma; süreyi kullanma; teşekkür etme

İçerik

- Tutarlılık* (içeriğin mantıksal bütünlük ve tutarlılık taşıması), konu içinde kalma*

- Konu gelişimi; olayları-bilgileri sıraya koyma; ana düşünce-yardımcı düşünce düzeni

- Düşünceyi geliştirme araçlarını kullanma (örnekleme, açıklama, alıntı yapma, karşılaştırma vb.); günlük hayatla ilişkilendirme; somutlaştırma.

- Neden-sonuç/amaç-sonuç ilişkilerine yer verme

- Diğer: İkna edici olma; nesnellik; yeterli alan bilgisi verme

² Bu ölçüte “duraklama” dendiğinde; bürün öğelerinden “durak” ile karıştırılmaktadır. Bu nedenle “duraksama” yeğlenmiştir.

Türkçe Anadili Konuşucuları İçin Konuşma Becerisi Değerlendirme Çerçevesi Önerisi

Dil kullanımı

- Sözcüksel: Sözcük seçiminde zenginlik / uygunluk (ayrıca yabancı sözcük kullanmama); atasözü, deyim, eğretilme kullanımında zenginlik / uygunluk

- Tümcesel: Kurallı (dilbilgisel), anlatım bozukluğu olmayan tümceler kurma; açık ve anlaşılır tümceler kurma

- Metinsel: Bağlılık; tutarlılık*

- Genel: Ölçünlü Türkçe kullanma* (yerel [ağız] kullanımlar veya argodan kaçınma)

- Biçem: Dinleyiciye uygun dil seçimi; olumlu biçem kullanma

Beden dili

- Göz teması*

- Elin kullanımı / başın kullanımı / yüzün kullanımı (jest ve mimikler); olumsuz hareketler yapmama (eli cebe sokma, eli bele koyma, tavana bakma, dışarıya bakma, sallanarak konuşma vb.)

- Kendinden emin duruş/tavır

- Nezaket ve görgü kurallarına uyma*

- Doğallık* (beden dilinde)

Etkileşim

- Göz teması*

- Dinleyici tepkisini izleme*

- Dinleyici ilgisini canlı tutma*

- Soru sorma; soruları (tatmin edici) yanıtlama; soruları nazikçe yanıtlama

Sunum

- Görsel-işitsel araçları kullanma; ortamı düzenleme

- Kıyafet, saç vb. seçimi; yer seçimi

- Sahne kullanımı

- Dinleyici tepkisini izleme*

- Süreyi denetleme / zaman kullanımı

- Araştırma yaptığı izlenimi verme (?) / bilgilerin düzenlenişinde planlı olma izlenimi verme (?)

- Dış uyaranları yönetme (gürültü, kapı açılması vb.)

- Metne bağlı kalmama

- Deneme yapma

Yukarıdaki listeden anlaşılacağı gibi anadili konuşucuları için geliştirilen ölçme araçlarında göz önünde buldurulan ölçütleri yeniden sınıflandırdığımızda ve özetleyip tek tip ifadelere dönüştürdüğümüzde karşımıza dokuz ulam çıkmaktadır. Bunlar, solunum, söyleyiş, akıcılık, konuşmanın organizasyonu, içerik, dil kullanımı, beden dili, etkileşim ve sunumdur. İşlevsel bir ölçme aracı için bunlardan birkaçı daha birleştirilebilir; fakat burada amaç konuşma becerisinin değerlendirme bileşenlerinin ortaya konması olduğundan ayrıştırmanın daha kullanışlı olacağı düşünülmektedir.

Yukarıda yer alan kimi ölçütler, yıldız (*) ile işaretlenmiştir. Çünkü bunların ulamlanmasıyla ilgili bulanıklık söz konusu olabilmektedir. Bunlar şöyle açıklanabilir:

- “Dinleyici ilgisini canlı tutma”, *söyleyiş* altında sesi etkili kullanmanın bir sonucu olarak ele alınabilirken; *etkileşim* başlığı altında da yer alabilmektedir.
- “Ölçünlü Türkçe kullanımı”, hem *söyleyiş*te hem de *dil kullanımının* diğer boyutlarında ele alınabilecek bir ölçüttür. Her iki ulamda da yer almalıdır.
- “Doğallık” alt ölçütü, *akıcılık* ve *beden dili* ulamlarında ayrı ayrı ele alınabilecek bir ölçüttür.
- “Konu içinde kalma” alt ölçütü, *konuşmanın organizasyonu* ya da *içerik* başlıkları altında ele alınabilir. Bu iki üst kavramın birleştirilmesi, daha işlevsel olacaktır.
- “Tutarlılık”, *içerik* ya da *dil kullanımı* başlığı altında değerlendirilebilir.
- “Göz teması” alt ölçütü, *beden dili* ya da *etkileşim* başlığı altında; “dinleyici tepkisini izleme” ise *etkileşim* ya da *sunum* başlığı altında değerlendirilebilir.

Soru işareti (?) ile işaretlenen ölçütler ise tartışmalı maddelere işaret etmektedir. Örneğin “heyecanın kontrolü”nün *solunum* içinde değerlendirilebildiği görülmüştür. Başka bir araçta bu ölçüt *psikolojik faktörler* altında ele alınmıştır. “Araştırma yaptığı izlenimi verme” ve “bilgilerin düzenlenişinde planlı olma izlenimi verme” alt ölçütleri ise, nesnellik içinde ele alınması güç maddeler olduğundan, çerçeve dışında bırakılabilir.

Buraya kadar Türkçe anadili konuşucuları için geliştirilen ya da önerilen ölçme araçları, ölçütleri açısından ayrıştırılmış; ayrıştırılan ölçütler yeniden ulamlanarak ortak ölçütler elde edilmiştir. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde konuşma becerisi kuramsal olarak ve konuşma modelleri içinde ele alınacak ve son aşamada bir değerlendirme çerçevesi önerilecektir.

Konuşma Becerisinin Bileşenleri ve Bu Süreci Etkileyen Değişkenler

Konuşma sürecini bir dizge olarak modelleme, psikoloji, psikodilbilim, sinirbilim, sinirdilbilim gibi alanlardaki araştırmalara konu olmaktadır. Bunları bilişsel modeller olarak nitelendiren Güneş (2014) üç konuşma modelini tanıtmaktadır: Levelt (1989) modeli, Bock-Levelt (1994) modeli ve Dell (1986) modeli (1986). Levelt'in modeli *büyükölçekli* (amacı/niyeti belirleme) ve *küçükölçekli* (konuşmanın bilgisel çerçevesini belirleme) planlamadan oluşmaktadır. Konuşma üretiminde işlemlerin eşzamanlı ve anlık olarak gerçekleştiğini ileri süren Levelt, bu süreçte *kavramlaştırma* (conceptualizer: hangi bilgiler, kime ve nasıl aktarılacak), *düzenleme* (formulator: dilbilgisel kodlama, sesbilimsel kodlama, sözcük seçimi ve yüzey yapının anlam ve sözdizimine göre düzenlenmesi) ve *boğumlama* (artikulator) olmak üzere üç ana bileşenden söz eder. Bock ve Levelt (1994) modelinde konuşma süreci dört aşamaya ayrılmaktadır: *iletiyi belirleme*, *işlevsel işlemler* (sözcük seçimi ve sözdizimsel rolü planlama), *durumsal işlemler* (positional processing: sözdizimi ve çekim); *sesbilimsel işlemler* (sözcükbirimleri oluşturacak biçimde sesbirimlerin ve bürün öğelerinin birleşimi). Güneş (2014) son olarak Dell (1986) modelinden söz etmektedir. Bu modele göre dört aşamalı bilgi işleme vardır: *anlamsal işlemler*, *sözdizimsel işlemler*, *biçimbilimsel işlemler* ve *sesbilimsel işlemler*.

Yukarıda söz edilen modellerin yanı sıra Fromkin (1973) ve Garret (1980)'i de incelediğimizde konuşma modellerinin bazı ortak özelliklerinden söz edilebileceğini görüyoruz. Bu modellerde üzerinde durulan önemli işlemlerden biri, dilsel bileşenlerin konuşma sırasında nasıl işlediği ve nasıl birleştirildiğidir. Ayrıca modellerin tümü, dilsel bilginin özerk birimler tarafından (sesler, sesbirimler, biçimbirimler, seslemler, sözcükler ve öbekler) ayırt edici özelliklerle temsil edildiğini varsayarlar. Son olarak tüm modeller, bir sözcenin sesbilimsel özelliklerinden önce anlamsal ve sözdizimsel özelliklerinin düzenlendiğini ileri sürerler.

Tüm konuşma modellerinin ortak varsayımlarına göre konuşma sürecinin aşamalarını ve alt işlemlerini şöyle sıralayabiliriz (Norbury, 2014, s.1):

1) *Kavramlaştırma*: İletiyeye karar verme (kime, ne, nasıl aktarılacak?) → Anlamsal düzey

2) *Tümce düzenleme* → Sözdizimsel düzey

a. Sözcükleşme: İleti için uygun sözcükleri seçmek

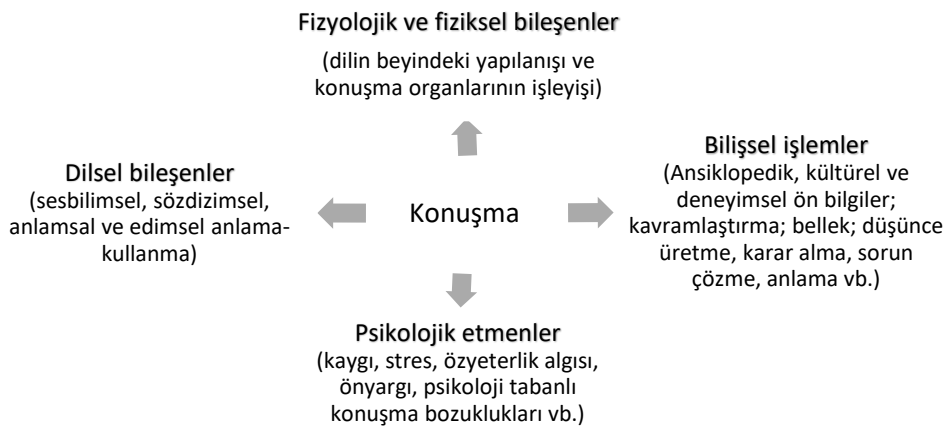
b. Sözdizimsel düzenleme: Seçilen sözcükler için uygun sırayı ve dilbilgisel kuralları belirleme

3) *Boğumlama*: Ses yapılarını üretmek için gerekli motor hareketleri gerçekleştirmek

Konuşma modellerinde sürecin psikodilbilimsel, dilbilgisel ve sesbilgisel/sesbilimsel boyutunun betimlendiğini görmekteyiz. Konuşma becerisi söz konusu olduğunda dilsel üretimin odağa alınması kuşkusuz beklenen bir durumdur. Fakat dil öğreticileri için bu beceri

değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gereken iletişimsel öğeler de bulunmaktadır. Var olan ölçekleri incelediğimizde de bu açıkça görülmektedir. Öyle ki dil yeterliliği, arka planda kalabilmektedir. Bu açıdan dengeli bir ölçme aracına ulaşmak istediğimizde *dilsel edinç* (linguistic competence) kadar *iletişimsel edincin* (communicative competence) de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ayrıca psikolojik etmenler ile dil dışı iletişimsel öğeler de öğretmenler için değerlendirmeye değer boyutlardır.

Tüm bu söz ettiklerimizden sonra konuşmanın karmaşık bir beceri olduğunu, dilsel-iletişimsel edinçle ilgili bir üretim mekanizmasının ürünü olduğunu ve farklı bilim dallarının ilgi alanlarına giren boyutları olduğunu söyleyebiliriz. *Fizyolojik ve fiziksel yönleri, dilsel ve iletişimsel yönleri, bilişsel yönleri ve psikolojik yönleri* düşünüldüğünde konuşma becerisinin işlem bileşenlerini ve bu süreci etkileyen etmenleri şöyle özetleyebiliriz:



Şekil 1. *Konuşma sürecinin bileşenleri ve bu süreci etkileyen etmenler*

Şekil 1’de özetlemeye çalıştığımız çok boyutlu ve karmaşık konuşma süreci için hiç kuşkusuz farklı bilim alanlarının söyleyecek çok sözü vardır. Burada yapmaya çalıştığımız özerk bileşenlerin aşamalı ya da eşzamanlı çalışma sürecini modellemek değildir. Yalnızca konuşma becerisi ya da konuşma süreci dendiğinde akla ilk gelen etmenleri ve özerk birimleri anımsatmaktır. Ayrıca konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmalarda, tüm bileşenlerin ve sistemin aynı anda ele alınamayacağına vurgu yapmak gerekir.

Burada şu soru öne çıkmaktadır: Öğretim ortamında konuşma becerisini ölçüp değerlendirmede kullanılacak çerçeveye Şekil 1 yoluyla ulaşmak olanaklı mı? Şekil 1, konuşmanın gözlenebilir ve işlevsel yönlerini değil, bileşenlerini ve bu süreci etkileyen etmenleri gösterme amaçlı oluşturulduğundan bu sorunun yanıtı olumsuzdur. Dil öğretmenleri konuşma becerisinin gözlenebilir, işlevsel ve toplumsal yönleriyle ilgilenmektedir. Öğretmenler, bir psikodilbilimci gibi dilsel üretim sürecini ya da bir sözdizimci gibi *derin yapıyı* (deep structure) incelemezler. Dilin toplumsal işlevini göz önünde bulundurarak ortaya çıkan gözlenebilir ürünü geliştirmeye ve bu ürünün iletişimsel

Türkçe Anadili Konuşucuları İçin Konuşma Becerisi Değerlendirme Çerçevesi Önerisi

gücünü artırmaya odaklanırlar (bkz. Council of Europe, 2001; ACTFL, 2012; MEB, 2006; MEB, 2015; MEB, 2017). Türkçenin eğitimi-öğretimi konusunda uzmanlaşmış araştırmacılar da bu konuya bir bakış açısı kazandıracaktır. Bu alanın uzmanları konuşma becerisini ele alırken, konuşmanın *fiziksel ve zihinsel unsurlarından* söz etmektedirler. Yalçın (2002, s.100-130), konuşmayı fiziki ve zihinsel unsurlarına ayırmakta; fiziki unsurları *görme-işitme, ses, konuşma organları, sesin eğitilmesi* (solunum, boğumlama, telaffuz, cümle yapısı) olarak; zihinsel unsurları *bellek, bellek temelli konuşma bozuklukları ve dinleme* olarak ele almaktadır. Temizyürek, Erdem ve Temizkan (2011, s.47-78) konuşmanın fiziksel unsurları olarak *ses, solunum ve konuşma organları*; zihinsel unsurları olarak *bellek* üzerinde durmuşlardır. Burada bellekle ilişkili olarak gözlem, sınıflandırma, dikkat, ilişkilendirme, tekrar ve önem konularına değinmişlerdir. Temizyürek, Erdem ve Temizkan (2011) farklı bir başlık altında diksiyonu ele almış ve diksiyonu, “söyleyiş” terimiyle açıklamışlardır. Ayrıca boğumlama ile bürün öğelerini, bu başlık altında vermişlerdir. Topçuoğlu ve Özden (2012) ise konuşmanın unsurları başlığı altında *konuşma organları, solunum, ses-seslendirme ve bürün öğelerini* ele almışlardır. Burada *seslendirme* terimi açıklanmamıştır. Son olarak Kurudayıoğlu (2013, s.17-39) da *konuşmanın unsurları* başlığı altında zihinsel unsurlar olarak *beynin yapısı, işlevleri, beyinde dil merkezleri ve bellek* konularından; fiziksel unsurlar olarak *ses ve sesin oluşumu* (solunum, selenleşme, boğumlama) ile *konuşma organlarından* söz etmiştir. Görüldüğü gibi Türkçenin eğitimi-öğretimi alanında konuşmanın doğası açıklanırken *unsur* kavramı kullanılmaktadır. Bu sözcük, ‘bir bütünü oluşturan, bütünden ayrıştırıldığında da kendi başına anlam taşıyan parça’ (TDK, 2017) anlamına geldiğine göre, söz konusu araştırmacıların konuşmanın unsurlarından söz ederken konuşmanın bileşenlerini anlattıklarını söyleyebiliriz. Adı geçen yapıtlarda konuşma eğitimi içinde “beden dili”, “sözsüz iletişim”, “sunum teknikleri” ve “konuşmaya hazırlık süreçleri” de önemli bir yer tutmaktadır.

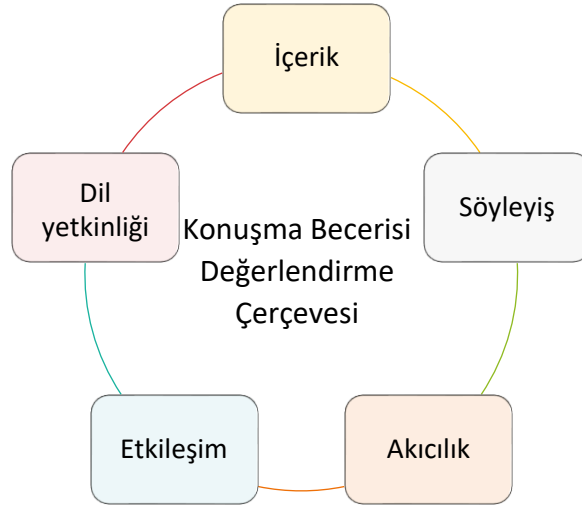
İkinci dil eğitiminde konuşma becerisinin değerlendirilmesi konusunda uzmanlaşmış Louma (2009) ise konuşmanın doğasını anlatırken *söyleyiş, dil bilgisi* (kısık düşünce birimleri, konusal bağlantılar, sözdizimsel bağlayıcılar), *sözcük kullanımı, dil sürçmeleri-hatalar ve etkileşimden* söz etmektedir. Ayrıca *dil değışkelerinin* (sosyal roller, statü, nezaket vb.) kullanımına da değinmektedir.

Bu noktada konuşma becerisi için henüz bir değerlendirme çerçevesine ulaşamadığımızı fakat bunun için gereken kuramsal arka plan bilgisini sağladığımızı söyleyebiliriz.

Konuşma Becerisi Değerlendirme Çerçevesi

Dil öğretimi uzmanlarının süreç ve ürün olarak konuşmayı değerlendirirken, sesin ayırt edici dilsel birimlere dönüştürülmesinden öte bir beklenti içine girdiklerinden önceki bölümde söz edilmişti. Bu doğrultuda çalışmanın ilk kısmında ortak ölçütler belirlenmiş, daha sonra konuşma edimine ilişkin kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Böylece uygulamadan gelen ölçütlerle kuramsal

çerçeve birlikte ele alındığında gözlenebilir özelliklere odaklı, kullanışlı ve işlevsel bir değerlendirme çerçevesinin ana hatları ortaya çıkmıştır. Şekil 2'den anlaşılacağı gibi bu çerçevede konuşmanın beş boyut üzerinden değerlendirilmesi önerilmektedir. Burada *söyleyiş özellikleri*, solunum, boğumlama, ses şiddeti ve bürün öğeleri; *akıcılık*, konuşma hızı, yinelemeler ve duraksamalar; *dil yetkinliği* (bu kavramı burada indirgeyerek kullanıyoruz) sözcüksel-sözdizimsel seçimleri yapma ve ayırt edici özellikleri kullanarak gerekli yapıları oluşturma; *içerik*, konuşmanın metinsel organizasyonu ile bilişsel tasarımı; son olarak *etkileşim*, iletişim ve sunum stratejilerini kullanma olarak içeriklendirilmektedir.



Şekil 2. Konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi

Yukarıda içeriklendirilen konuşma becerisi değerlendirme çerçevesinde, boyutlar arasında sıradizinsel bir ilişkiye vurgu yapılmamıştır. Yalnızca konuşmanın *içerik* boyutu, sürecin başlangıcına işaret ettiğinden öne çıkarılmıştır. Bunun dışındaki boyutlar eşzamanlı işlediğinden sıralılık söz konusu değildir. Diğer yandan kimi araştırmacılar konuşmanın *psikolojik boyutuyla* (kaygı vb.) ilgilenirse de bu boyut, beceri odaklı olmayan duyuşsal araştırmaların konusu olduğundan değerlendirme çerçevesine alınmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkçe anadili konuşucularının konuşma becerisine yönelik kuramsal olarak desteklenmiş bir değerlendirme çerçevesi oluşturmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alan yazını taranarak var olan ölçme araçları, ölçütleri bakımından karşılaştırılmalı olarak çözümlenmiş ve bunlar yeniden sınıflandırılarak ortak değerlendirme ölçütlerine ulaşılmıştır. Buna ek olarak sözel dil üretiminin nasıl ve hangi sıra ile gerçekleştiğini modelleyen araştırmalar gözden geçirilmiş ve bu sürecin bileşenlerini belirlemede kuramsal destek elde edilmiştir. Son olarak beş boyuttan oluşan (içerik, söyleyiş, akıcılık, dil yetkinliği, etkileşim) bir konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi oluşturulmuştur. Bu çerçevenin dil öğretim ortamlarında konuşma becerisi değerlendirilirken yol

Türkçe Anadili Konuşucuları İçin Konuşma Becerisi Değerlendirme Çerçevesi Önerisi

gösterici olacağı öngörülmektedir. Daha sonraki araştırmalarda bu değerlendirme çerçevesi kullanılarak sunumsal ve kişilerarası konuşma becerilerini kapsayacak bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Kaynaklar

- ACTFL (2012). *The ACTFL proficiency guidelines: Speaking*. Yonkers, NY: ACTFL.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretimi yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Bock, K., & Levelt, W.J.M. (1994). Language production. Grammatical encoding. M.A. Gernsbacher (Ed.). *Handbook of psycholinguistics* (ss.741-779). New York: Academic Press
- Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Bygde, M. (2003). *Speaking* (10. baskı). Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- Çintaş-Yıldız, D. ve Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçüğü: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 7 (2), 319-334.
- Dell, G.S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, 93, 283-321.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Erdem, A. ve Erdem, M. (2014). "DinleZleAnlat" dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçüğüne geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 418-432.
- Fromkin, V. A. (1973). *Speech errors as linguistic evidence*. The Hague, Netherlands: Mouton.
- Garrett, M. F. (1980). The limits of accommodation. V. Fromkin (Ed.), *Errors in linguistic performance* (ss. 263-271). New York: Academic.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1 – 27.
- Gürhan, D. (2013). *Ses eğitimi çalışmalarının politikaçıların konuşma becerilerine etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Hughes, A. (2003) *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kartallıoğlu, N. (2015). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Korkmaz, Z. (2003). *Grammer terimleri sözlüğü (genişletilmiş 2. baskı)*. Ankara : Türk Dil Kurumu.
- Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.

- Kuzu, T. ve Suna, H. E. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik hazırlıklı konuşma ölçeği geliştirme çalışması. M. Aksan ve (Ed.) 5. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Bildiriler* (ss.139-147). Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi*, 44, 145-154.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB (2007). *Sosyal bilimler lisesi diksiyon ve hitabet dersi taslak öğretim programı*. Ankara.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Mass. The MIT Press.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norbury C. F. (2014). Sources of variation in developmental language disorders: Evidence from eye-tracking studies of sentence production. *Phil. Trans. R. Soc. B* 369: 20120393.
- Orhan, S. (2010). *Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. baskıdan çeviri). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Öztürk, A. (1997). *Tiyatro dersinin öğretmen adaylarındaki sözel iletişim becerilerine etkileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi*. Muğla: Muğla Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (b.t.). *Güncel Türkçe sözlük* (çevrimiçi sözlük). 26.09.2017 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts adresinden erişilmiştir.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 90-112.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2016). Konuşma becerisinde aşamalı gelişim modelinin etkililiği üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34), 78-97.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Topçuoğlu, F. ve Özden, M. (2012). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Yangın, B. (2002). Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.



Using an Online Vocabulary Memorization Tool versus Traditional Vocabulary Exercises

Arif BAKLA*

Ahmet ÇEKİÇ**

Abstract

This study was conducted to reveal what Memrise, an online vocabulary study tool, can offer to upper-intermediate EFL learners compared to traditional vocabulary exercises in L2 vocabulary learning. Two groups of upper-intermediate learners (N=80) were randomly assigned to the experimental group and the control group and were given the Vocabulary Knowledge Scale, VKS for short, as the pre-test and post-test. The participants in both groups were exposed to the target vocabulary items in the same reading text. While those in the experimental group created list of target vocabulary items collaboratively in Memrise and then studied the sets individually, the learners in the control group did traditional vocabulary exercises. The results of the post-tests indicated that there was a significant difference between the control group and the experimental group in favor of the experimental group. The researchers discuss possible pedagogical implications of this significant finding for EFL vocabulary instruction.

Keywords: L2 vocabulary learning, online vocabulary memorization tool, Memrise, mnemonic devices

Geleneksel Kelime Alıştırmalarına Karşı Çevrim içi Kelime Aracının Kullanımı

Öz

Bu çalışma sınıf içi geleneksel kelime öğretim alıştırmalarının yerine çevrim içi bir kelime çalışma yazılımının kelime öğretimi sürecine dâhil edilmesinin etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, iki grup orta-üst seviyede yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrenci (n=80) rastgele deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Ön-test ve son-test olarak KBÖ (Kelime Bilgi Ölçeği) verilmiştir. Ön testten sonra, her iki grup hedef kelimeleri içeren yazılı metni okumuştur. Sonrasında, kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel sınıf içi kelime alıştırmaları yaparken, deney grubundaki öğrenciler işbirliği içinde çevrim içi kelime öğrenme yazılımı olan Memrise'yi kullanarak hedef kelimelerden liste oluşturmuştur. Son test sonuçları deney grubu lehinde anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Bu bulgunun İngilizce kelime öğretimi açısından olası pedagojik sonuçları araştırmacılar tarafından tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ikinci dilde kelime öğrenimi, çevrim içi kelime ezberleme aracı, Memrise, hafıza araçları

* Asst. Prof. Dr., Cumhuriyet University Faculty of Education, Department of Foreign Languages, Sivas. e-posta: arifbakla@gmail.com

** Asst. Prof. Dr., Cumhuriyet University Faculty of Education, Department of Foreign Languages, Sivas. e-posta: acekic@cumhuriyet.edu.tr.

Introduction

In line with the commonly cited quote by Wilkins “without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed” (Wilkins, 1972, pp. 111-112), McLean, Hogg and Rush (2013) emphasize the importance of vocabulary as the foundation of competence in language. Studies into second language (L2) vocabulary indicate that a vocabulary size of 8000 to 9000 word families is required for reading and 6000 to 7000 for listening (Nation, 2006). Although the first 2000 word families can be taught explicitly, Schmitt and Schmitt (2012) state that “there clearly needs to be a focus on vocabulary beyond that covered by the high-frequency, academic and technical categories” (p. 485). As time allocated for learning new words in L2 classes is limited, it is important to use valuable class time as effectively as possible and encourage vocabulary study outside the classroom. There are two research-supported ways learners can learn L2 vocabulary outside the classroom: learning incidentally from either through extensive reading (Saragi, Nation & Meister, 1978; Waring & Takaki, 2003; Pellicer-Sanchez & Schmitt, 2010) or listening to texts (Brown, Waring & Dokaewbua, 2008; Vidal, 2003; 2011) and studying words explicitly by using paired associate learning techniques like wordlists, vocabulary notebooks and flashcards (Nakata, 2008; Dodigovic, 2013).

Learning with flashcards as one of the ways for language-focused learning, which is one of the four strands of vocabulary learning according to Nation (2007), has fallen out of favor in the 1980s with the introduction of more meaning-focused and communicative approaches (Elgort, 2011, p. 367). Criticisms against learning words via flashcards, which is one way of explicit or deliberate learning of vocabulary, come from two different perspectives, one related with how they are learnt and the other emphasizes ineffectiveness of the results. One of the points of view is that paired associate learning is considered as a relic of behaviorist theory of learning (Hultsjin, 2003 cited in Elgort, 2011) and thus deemed an ineffective way of studying L2 under the reign of more communicative approaches. Second, it is argued that words learnt in this way are not acquired as an active element in the bilingual mental lexicon, thereby making them less automatically retrieved and less likely to be a part of active vocabulary stock of L2 learners.

Although paired associate learning is criticized for being obsolete, Nation and Chung (2009) state that “in terms of efficiency, the most effective deliberate learning of vocabulary involves the use of small word cards with the target word or phrase on one side and the first-language translation on the other” (p. 551). Besides, empirical studies indicate that a large number of words could be learnt through paired associate learning (Imrie, 2014; Hung, 2015). Furthermore, considering the gap between vast amount of vocabulary items to be acquired and time constraints for L2 vocabulary learning in language classes, we cannot solely rely on incidental vocabulary learning through

Using an Online Vocabulary Memorization Tool versus Traditional Vocabulary Exercises

meaning-focused input or meaning-focused output inside and outside the classroom; there is a need for explicit study of words through language-focused activities to bridge the gap.

As for the second criticism that words learnt in this way do not become a part of active vocabulary, recent studies indicate that deliberately learnt lexical items can also be a part of normal language use (Webb, 2002; Elgort, 2007 cited in Nakata, 2011). In congruency with this claim, the results of a relatively recent study by Elgort (2011) revealed that deliberately learnt vocabulary items can become a part of acquired mental lexicon of L2 learners, which means that explicit and language-focused study of L2 vocabulary is not only necessary but also effective. Accordingly, McLean et al., (2013) argue that both incidental and explicit learning have roles to play in vocabulary learning and one cannot be excluded at the expense of another. Similarly, Lightbown and Spada (1999) argue that unlike grammatical structures, lexical items are especially responsive to deliberate learning as they can be acquired in any order. Therefore, learning L2 vocabulary from flashcards through language-focused study seems to be one of the pedagogical solutions for L2 vocabulary learning. In the view of inadequate body of research into flashcard software, which now offers more innovative learning features like tracking, multimodality and ubiquity, further research is necessary to unearth its possible pedagogical effectiveness over existing traditional vocabulary exercises. To this end, the current study examines the pedagogical value of flashcard software and compares it with traditional in-class vocabulary exercises like gap-fill and sentence writing.

Review of Literature

Since their introduction, digital flashcards have yielded quite a few studies (Nakata, 2008; Dodigovic, 2013; Altiner, 2014; Hirschel & Fritz, 2013). As a relatively recent development, digital flashcard software can be defined as a digital program that enables learners to study L2 lexicon in a paired-associate format (Nakata, 2011); thus, research into its use in EFL classes is still in its infancy. While some studies examined digital flashcards against a set of certain criteria or a model (Nakata, 2011, Ashcroft & Imrie, 2014), other studies examined their effectiveness in L2 vocabulary learning comparing them to paper-based flashcards, word lists or word clouds (Nakata, 2008; Imrie, 2014; Hirschel and Fritz, 2013). Yet another group of studies examined learners' attitudes towards using flashcard websites (Hung, 2015; Chien, 2013; 2015).

Nakata (2008) examined the effectiveness of word lists, cards and computers in L2 vocabulary learning by Japanese learners of EFL. The results revealed no significant difference between all three groups on the posttest, but the computer group performed significantly better on the retention test. Another interesting finding of this study was that time spent studying did not positively correlate with participants' post-test scores for all the three groups.

Ashcroft and Imrie (2014) examined the effectiveness of paper flashcards as opposed to flashcard software (Quizlet) by using the Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) model. They found that learners can find definitions of L2 words online and use any one of them, which can save time and effort. This can increase their involvement in vocabulary learning process based on the Involvement Load Hypothesis (Hulstijn & Laufer, 2001). As a result of their systematic comparison of paper versus online flashcard software, Ashcroft and Imrie (2014) concluded that Quizlet does not just substitute paper flashcards but presents a brand new vocabulary learning experience. They further emphasized that a variety of modes offered (flashcards mode, game mode, learn, speller, test, scatter and space race modes) increase multimodality of the materials and learning process, which can augment the chances that we cater for learners' individual differences.

Nakata (2011) examined nine digital flashcard programs across a set of 17 criteria based on research and paired associate learning principle. The researcher pointed out that generally these programs can be used to boost L2 vocabulary learning. The analysis revealed that flashcard creation, multilingual support, adding context, audio and images, variety of activities and active sequencing of learning revealed to be outstanding superiorities of digital flashcards. One interesting finding of the study is the lack of consistent and pedagogically proven guidelines for the development of such programs. Overall, the results of Nakata's analysis point out that flashcard programs stand out as one of the effective and deliberate ways of learning L2 vocabulary.

McLean et al., (2013) studied the effectiveness of using online flashcard site weekly over a period of one year as compared to extensive reading plus deliberate study of words via digital flashcards. The study also included a control group, which was assigned to read texts extensively. The results of their study indicated that studying vocabulary via a flashcards site, which emphasizes paired associate learning and spaced learning principle, can yield significantly higher performances. However, it would be pedagogically more appropriate to assign a mixture of extensive reading and online flashcard study, considering additional benefits of extensive reading. Another study by Altiner (2011) examined Anki as an online flashcard tool to teach 210 words from Coxhead's (2000) academic word list to non-native college students in the US. The results of her study, which used a within-subject design including only 13 students, found that studying words with flashcards improved learners' academic vocabulary knowledge. Yet another researcher, Imrie (2014), compared the effectiveness of using a digital vocabulary-learning tool; namely, Quizlet, as opposed to using paper flashcards and using no such tools in vocabulary learning. The results of the posttest revealed that there were remarkable differences between all the groups, in favor of the Quizlet group, the paper flashcard group and the control group, respectively.

Using an Online Vocabulary Memorization Tool versus Traditional Vocabulary Exercises

Dodigovic (2013) examined the effectiveness of student-generated and teacher-generated digital flashcards versus paper flashcards and using their favorite learning strategies (e.g. looking up electronic dictionaries etc.) without cards. The results of the study revealed that the learners learnt better when they studied vocabulary using teacher-generated cards or using their favorite strategies. However, there are studies finding that digital flashcards do not lead to better learning performances compared to traditional paper flashcards, word lists etc. A study by Baleghizadeh and Ashoori (2011), which compared the use of word lists and paper flashcards with Iranian elementary EFL learners, found no significant difference between the two groups. In a similar study, Hirschel and Fritz (2013) compared the effects of using vocabulary notebooks versus CALL program with a control group in terms of vocabulary gain and retention. They found no significant difference between the CALL group and the vocabulary notebook group in the posttest. However, the delayed posttest indicated better retention by the CALL group, though it was not statistically significant. Nikoopour and Kazemi (2014) compared the effectiveness of three types of flashcards; namely, paper, online and mobile flashcards. The results of the study indicated that learners in the paper and mobile flashcards group significantly outperformed the online group. The author duly attributed the significant finding to the ubiquity of mobile and paper flashcards rather than modality (digital versus paper). Thus, it is important that learners have consistent access to online or mobile flashcards. In another study, Mansouri (2015) examined the effectiveness of flashcard software versus word clouds, and the results of the posttest indicated that word cloud group outperformed the flashcard group. However, the researcher used PowerPoint to show flashcards, which does not feature the characteristics of digital flashcard programs that allow for collaboration, tracking, spaced learning and systematic scoring and feedback. Therefore, the results of studies by Nikoopour and Kazemi (2014), and Mansouri (2015) should be considered with caution.

Hung (2015) compared vocabulary learning by Taiwanese-L1 students of EFL using digital flashcards under three different task conditions; namely, self-practice, peer-exchange and group-based. The results of the study indicated that the experimental group who worked collaboratively outperformed the two other experimental groups. The researcher also investigated attitudes using Davis' (1989) Technology Acceptance Model to analyze learners' attitudes. The analysis of learner responses indicated that in general all the learners in the study had positive attitudes towards using digital flashcards with learners in the group-based condition having significantly higher scores in all of the three sub-dimensions: usefulness, ease-of-use, and intention-to-use. Chien (2013) also examined the practice and attitudes of L2 learners with regard to making their own flashcards and found that learners tend to choose words to study based on their unfamiliarity with the word rather than by their content or field of study; the results revealed that *Space Race* is perceived as the most useful

activity and that they had difficulty in finding the suitable definition for the word. In another related study, Chien (2015) examined the attitudes of Taiwanese college students towards three popular freely available online vocabulary flashcard websites; namely, Quizlet, Study Stack and Flashcard Exchange based on learner-generated online flashcards, classrooms observations, learning records and interviews. The results revealed that the learners improved their vocabulary knowledge in terms of form and meaning relationship and also had positive attitudes towards learning vocabulary with online flashcards websites and related activities. Lander (2016) examined attitudes of Japanese elementary EFL students with regard to Quizlet upon using it over a period of two 15-week semesters. The learners' responses were examined using a word-mining program and revealed a definite approval of Quizlet.

Current studies compared effectiveness of digital flashcards across different learner-grouping conditions (Hung, 2015), or as compared with paper flashcards (Imrie, 2014), with extensive reading condition (McLean et al., 2013), with vocabulary notebooks (Hirschel & Fritz, 2013) or with wordlists (Baleghizadeh & Ashoori, 2011) and found controversial results. However, they did not examine their potential to be a more robust alternative to in-class conventional vocabulary exercises like gap-fill and matching. Dodigovic (2013), who cites Godwin-Jones (2010) with regard to the paucity of research evidence about the effectiveness of electronic flashcards, adds that research into student-designed electronic flashcards is even scarcer. To fill in this gap in the literature, this study aims to find out whether collaborative generation of digital flashcard lists by learners themselves can prove more effective and efficient than in-class traditional vocabulary exercises like gap-fill and matching in terms of L2 vocabulary learning. To this end, two groups of upper-intermediate learners were assigned to two different learning conditions and were given the VKS (Vocabulary Knowledge Scale) as the pretest and as the posttest. Through analyzing and interpreting data, this study seeks to answer following research questions:

Q1: Is there a significant difference between the pre-test (VKS) and the post-test (VKS) scores of the both groups?

Q2: Is there a significant difference between the post-test (VKS) scores of the participants in the experimental group and the control group?

Methodology

This quasi-experimental study used a pretest-posttest design and two different learning conditions (Figure 1). Before the treatment, the students were given the VKS and then the students in both groups read the same text in which the target words were presented and answered the same reading comprehension questions. After that, the experimental group used Memrise to study the

Using an Online Vocabulary Memorization Tool versus Traditional Vocabulary Exercises

target words, while the control group did traditional vocabulary exercises. Finally, the both groups were given the VKS as the posttest.

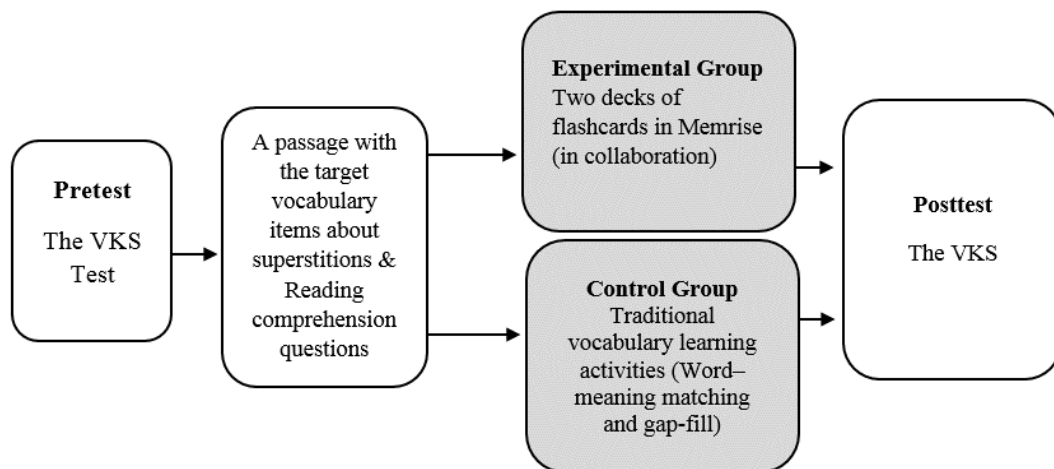


Figure 1. The overall plan of the study

Participants

The study group is composed of 80 Turkish-L1 upper-intermediate learners of EFL. Before the study, each student was informed about the study and confidentiality of data. Out of 80 students only 67 were included in the study as 13 students failed to attend either the treatment sessions or the post-test. They had the same level of knowledge with regard to the target words, as revealed by the pretest.

Materials

Flashcard Software (Memrise)

Memrise is an open source (pro version is paid) digital memorization tool which is mostly used for learning vocabulary from a wide range of languages. The software allows its users to create and share their sets of flashcards. Besides, although it is basically designed for individual study, it also enables learners to share their vocabulary sets with the rest of the online community and to customize their own learning.

When evaluated according to 17 criteria (Nakata, 2011), *Memrise* meets many of the criteria for effective flashcard software. Users are able to add their own mnemonic images audio or text; they are also given a list of mnemonics, which are already uploaded as images. Users can input a variety of types of information into the software, so any type of semantic and grammatical information together with images can be added. It features both presentation and retrieval modes. Once words in the lists are presented with their L2 definitions, retrieval mode starts with receptive recognition test with automatically created multiple-choice items. New words are presented many times based on user's previous performance. In this sense, the software features adaptive

sequencing; in other words, if the word is not known, it is presented again. The software also increases the retrieval effort as it moves on. After receptive recognition, users are asked to write the word itself, which is more difficult as it involves productive recall by giving L2 definition and asking L2 word form. As for the block size, which is defined as the number of cards presented in one learning session, Memrise presents a manageable size block (five words a session). After a session with five words finishes, users receive immediate feedback. Software tracks learners' performance and assists systematic review in line with adaptive sequencing procedure. The users and teacher can track how many words are learnt. In addition, learners can set a goal for a course, which can encourage learner autonomy. As users can share their lists, the software supports collaboration, and teachers can create and enroll learners in their own courses. Thanks to scoring, competition between learners is encouraged the scores in the leader board, which can boost motivation. So, Memrise stands out as an effective way of studying words online either collaboratively or competitively (Figure 2).

The screenshot displays the Memrise interface with a blue header containing navigation links: Home, Courses, Groups, and a Go Pro button. Below the header, a progress bar indicates '10 / 18 words in long term memory' and '0 ignored'. A row of buttons includes 'Options', a lightning bolt icon with '0', a refresh icon, 'Review (10)', and 'Learn'. The main content area shows a list of words with their definitions and status indicators (Ready to learn, Ready to review, Ignore). The words listed are: frantic (extremely worried and frightened about a situation, so that you cannot control your feelings.), crucify (to kill someone by tying or fastening them with nails to a cross and leaving them there to die), Creed (a set of beliefs, especially religious beliefs that influence your life), and coincide (to happen at or near the same time:). To the right, a 'Leaderboard' section shows a list of users and their scores, with '20. eltfreshman' highlighted at the bottom with a score of 3,024.

Rank	User	Score
1.	UluhanMeh...	34,635
2.	Gozde_Can	33,173
3.	Amine_Gura...	29,187
4.	hilaI.circir	14,829
5.	Bsra57	12,377
6.	oyaucak	10,941
7.	Mahmut_YA...	9,595
8.	Sema_Toktas..	7,792
9.	fatmanurbag..	7,052
20.	eltfreshman	3,024

Figure 2. A screenshot of the user interface of Memrise

The reading text

The students in both groups read an upper-intermediate reading text in a reading based vocabulary textbook titled as the *World of the Words: Vocabulary for College Success* (Richek, 2011). The book is specifically designed to enhance vocabulary learning by upper-intermediate learners and new words are presented in reading texts with pre-reading and post-reading comprehension and vocabulary learning exercises. The reading text we have chosen in this study has 664 running words

Using an Online Vocabulary Memorization Tool versus Traditional Vocabulary Exercises

with an average readability score of 7.3 (Table 1.), which suggests that the text is suitable for upper-intermediate learners of EFL and conducive to new vocabulary learning.

Table 1. *Readability score produced by various readability tools for the reading passage*

Readability Tool	Score
Flesch-Kincaid Grade Level	4.7
Gunning-Fog Score	6.7
Coleman-Liau Index	12.4
SMOG Index	8
Automated Readability Index	4.7
Average Grade Level	7.3

The researchers who have been teaching similar groups of learners for more than 5 years have chosen 18 words from the text based on their corpus analysis of the text's vocabulary profile and frequency of the words in British National Corpus (2007) and Corpus of Contemporary American English (Davies, 2008) by using an online Vocabulary Profiler (<https://www.lextutor.ca/vp/>)

Table 2. *Frequency bands of the target words according to BNC-COCA-25 (Compleat Lexical Tutor, 2017)*

Word	Frequency Band
Defy	4000 Families
Fidelity	6000 Families
Frantic	5000 Families
Creed	7000 Families
Confidant	5000 Families
Coincide	3000 Families
Crucify	9000 Families
Fiery	6000 Families
Lurk	5000 Families
Coven	14000 Families
Veracity	12000 Families
tongue-in-cheek*	2000 Families
Nonchalant	9000 Families
Delude	6000 Families
Destitute	9000 Families
Discredit	6000 Families
Veritable	9000 Families
Companion	3000 Families

* (used 342 times as an expression in COCA)

As seen in Table 2, the words are from frequency bands of between 3000-14000 word families. As the participants in this study are upper-intermediate EFL learners, they are considered to have mastered the words from the first 2000 word family. Thus, words from higher frequency bands were chosen as the target words. Only the words in the idiom, "tongue-in-cheek" was from the first 2000 family, but as it is formulaic language rather than taking the constituents frequency into

consideration its frequency in COCA was considered (342 times). So, although the participants know the individual words in it, the researchers expected that they did not know its meaning as an idiom.

Data Collection Tool

To collect data for the study, the VKS (Wesche & Paribakht, 1996) was used. The VKS, which is used as a measure for depth of lexical knowledge, is perhaps one of the most widely used and researched vocabulary measurement tool in vocabulary acquisition research in the literature (Bruton, 2009). As a 5-point self-report scale, the VKS can measure small gains in vocabulary learning and appropriate for incremental nature of vocabulary knowledge development. The developers of the test used test-retest reliability and indicated over .80, which indicates the reliability of the scale. As suggested by its developers (Wesche & Paribakht, 1996), the researchers examined the context the target words were used and set the criteria for correctness at level 4 and 5 was for the target words in this study. The researcher evaluated the VKS papers of the participants separately and the inter-rater reliability was found to be .90. The flowchart below was used to assess the VKS papers.

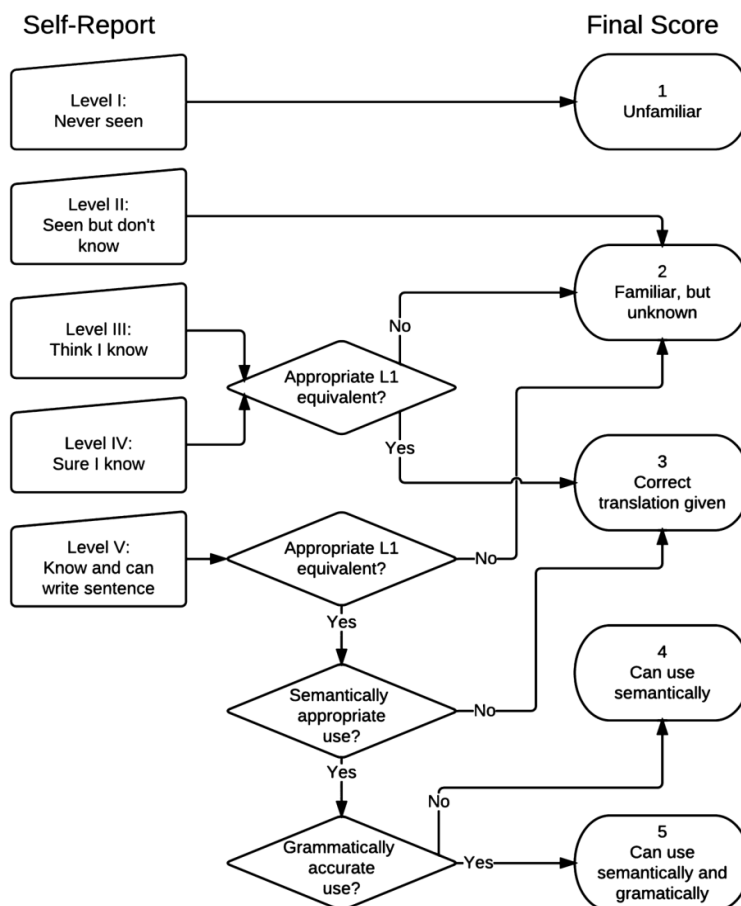


Figure 3. The flowchart of VKS scoring (Adapted from Wesche & Paribakht, 1996).

Treatment

Before the treatment process, both groups were given the VKS as the pre-test (the test revealed that there is not a significant difference between the two groups; see results section). The students in both groups did paper-based reading activities. They answered the same reading comprehension questions in class. After the reading comprehension questions, the students in the control group went on to do traditional vocabulary exercises; that is, gap-fill exercises and were asked to write their own sentences using each of the target words. The vocabulary study took 40 minutes. On the other hand, after reading the text and doing the same comprehension exercises, the students in the experimental group did not do traditional vocabulary exercises and studied the words online using *Memrise* digital vocabulary study tool for 40 minutes as well. As the students in the experimental group had already used this digital tool, the researchers thought that it was not necessary to run a training session.

The first researcher enrolled all the students in the experimental group in a *Memrise* class and divided the class into five groups. The groups composed of seven students and each were assigned different tasks to be completed collaboratively. The students referred back to the text to find out the meaning of the bold-faced target words in the context. The first group was responsible for creating a definition match set for target words with short English definitions and added part of speech information. They looked up the words in online version of Cambridge Dictionary (Cambridge Dictionary, 2017). The second group used another online bilingual dictionary (Turkish to English and English to Turkish) (Tureng, 2017) to create a set with L1 equivalents. The third group added synonyms for L2 definition matching and L1 equivalent matching set. They used an online thesaurus (Thesaurus.com, 2017) to complete the task. The fourth group wrote sample sentences for the L1 equivalent set (code mixing in the form of Turkish equivalent of the target word in an English sentence) and for English definition matching set. Meanwhile, the last group added phonetic transcription and audio for the sets. They used text-to-speech software and extracted and copied the link to Memrise (Figure 4). The students worked on all 18 target words, and collaborative tasks took 30 minutes to finish. After that, the students in the experimental group worked individually for 10 minutes and added further relevant mems if they wanted. So, they spent 40 minutes working with the target words.

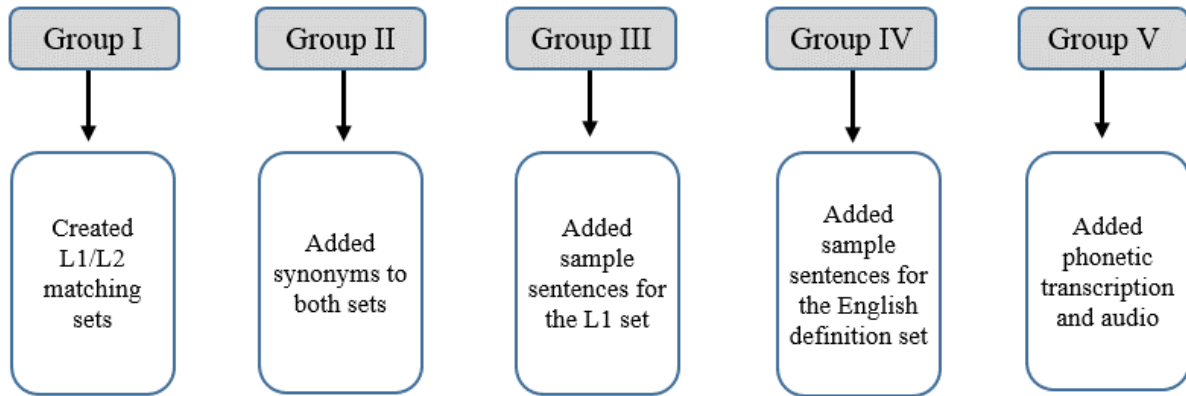


Figure 4. Collaborative work scheme on Memrise

Results

Data collected from both groups were analyzed for normality of distribution by using Shapiro-Wilk test, which revealed that the dataset was not normally distributed for both groups. Therefore, non-parametric tests were used for the analyses of datasets from the pretest and the posttest as these datasets do not meet the homogeneity of variances assumption.

A Mann-Whitney U test was conducted to determine whether there was a significant difference between the pre-test scores of the experimental (*Memrise*) group and the control group (traditional). The results of the analysis indicated that there was not a significant difference between median scores of the experimental group (MD= 19.50, SIQR= 3.50) and the control group (MD= 21.00, SIQR= 2.25), $U = 511,00$, $p = .529$. The experimental group had an average rank of 32.53, while the control group had an average rank of 35.52. This suggests that the groups were approximately equal with respect to depth of knowledge of the target vocabulary items (*semi-interquartile range).

A Wilcoxon sign-ranks tests was carried out to examine statistically significant differences between the scores of the treatment in the pre- and post-VKS test. The post-test scores of the participants in the experimental group (mean rank = 17.00) were significantly higher than their pre-test scores (mean rank= 0.00), ($Z = -5.014$; $p = .001$). This finding indicated that the participants in the experimental group boosted their scores in the posttest at significant levels.

To ascertain whether there was a significant difference between the control group's scores on the pretest and posttest, another Wilcoxon sign-ranks tests was carried out. The post-test scores of the participants in the control group (mean rank = 16.39) were significantly higher than their pre-test scores (mean rank= 3.00), ($Z = -4.662$; $p = .001$). This finding suggests that the participants in the control group also increased their scores in the posttest at significant levels.

A Mann-Whitney U test was conducted to determine whether there was a significant difference between the post-test scores of the experimental (*Memrise*) group and the control group

Using an Online Vocabulary Memorization Tool versus Traditional Vocabulary Exercises

(traditional). The results of the analysis indicated that the experimental group (MD= 32.00, SIQR= 5.75) outperformed the control group (MD= 29.00, SIQR= 4.25), $U= 403,00$, $p= .047$. The experimental group had an average rank of 38.65, while the control group had an average rank of 29.21. This suggests that the experimental group outperformed the control group with respect to depth of knowledge of L2 words as measured by the VKS.

Discussion

When the results are examined, it is seen that both groups significantly increased their scores on the VKS posttest compared to their pretest scores, indicating that the flashcard software and traditional vocabulary exercises led to significant learning. This significant result can be interpreted to mean that both treatments are effective in increasing depth of vocabulary knowledge as measured by the VKS. This finding is compatible with the results of previous studies indicating the effectiveness of digital flashcards in L2 vocabulary learning and explicit vocabulary learning through in-class gap-fill exercises (Dodigovic, 2013; Hirschel & Fritz, 2013; Nikoopour & Kazemi, 2014).

The second research question which asked if there was a significant difference between the two treatments in terms of depth of lexical knowledge is also answered positively based on the significant difference in favor of the experimental group on the VKS given as the posttest. The VKS requires learners not only to develop form-meaning associations but also to use words productively in grammatically and semantically appropriate contexts. This significant finding in favor of the deliberate vocabulary learning is congruent with the findings of other studies (Webb, 2002; Elgort, 2007 cited in Nakata 2011; Elgort, 2011), which found that deliberately studied words through paired associate learning can become part of active vocabulary knowledge. This result points to the pedagogical value of digital flashcards for increasing not only receptive lexical knowledge but also for the acquisition of productive knowledge; in other words, grammatical behavior and semantic intricacies of target lexical items can be learnt using flashcard software as it can provide contextualized examples of target vocabulary items (Nagy, Herman, & Anderson, 1985).

The superior performance of the experimental group can be attributed to certain features of Memrise. The participants in the experimental group added ready-made mnemonics stored in the software by previous users or they uploaded their own images. Besides, the learners added audio, phonetic information, example sentences and mnemonics that they find relevant to the target words. As body of research into the use of mnemonics revealed, mnemonic devices can significantly increase vocabulary learning (Atkinson, 1975; Sarıçoban & Başıbek, 2012; Köksal & Çekiç, 2014). Learners' adding their own mnemonics can make learning more customized to individual needs.

Besides enhancing individualization of learning, addition of mnemonic devices could have increased vocabulary gain for two other reasons. First, as demonstrated by previous research (Chun & Plass, 1996; Bisson, van Heuven, Conklin, & Tunney, 2015), multimodality can increase the learning of new words by enhancing the input. Besides, the tasks in the experimental group were in line with need, search and evaluation elements of task induced involvement load (Hulstijn & Laufer, 2001) in that learners need to understand the meaning of target words in text so as to answer comprehension questions, look up (search) the word in a dictionary, find the suitable (evaluate possible meanings) meaning of the word in the context and find sample sentences contextualizing the meaning. Thus, in line with previous research (Tu & Su, 2004; Karalık & Merç, 2016) the significant finding of this study can be considered as a new support for the Task-induced Involvement Load Hypothesis.

Memrise features presentation and retrieval modes. The words are presented in groups of 5 in each cycle. After presentation, in our case, with all the information added (L2 short definition, L1 equivalent, sample sentence, synonyms, phonetic transcription/audio), retrieval practice is achieved through a variety of exercises. Research indicates that retrieval practice in which learners are asked to recall or recognize L2 items and their meanings can enhance vocabulary learning more than mere presentation, because it strengthens retrieval routes to memory (e.g., Barcroft, 2007, McNamara & Healy, 1995 cited in Nakata, 2011).

The significantly higher vocabulary gains in the experimental can also be attributed to a variety of activities offered by *Memrise* as means for retrieval practice. Nakata (2011) mentions that there are four types of retrieval: receptive recognition, productive recognition, receptive recall and productive recall, all of which should be featured in flashcard software. The software initially requires learners to find the correct L2 definition of a given word among four or more choices, which are the definition of other 4 words in the set (receptive recognition). Later on, it requires learners to choose the target word form matching with the meaning given (productive recognition). Next, the definition of a word is given, and the user is required to write the answer (productive recall). Thanks to a variety of retrieval modes *Memrise* offers, learners' cognitive effort to build memory links is enhanced. The experimental condition involves 3 of 4 retrieval practice excluding receptive recall and the level of difficulty is increased incrementally as the learners move one. Therefore, the significant difference can be attributed to the variety of retrieval exercises. Besides, better performance might be the result of incremental increase of retrieval effort. The retrieval effort hypothesis posits that the more difficult retrieval task gets, the more memory is enhanced (Bjork, 1994; Pyc & Rawson, 2009 cited in Nakata, 2011).

Another superiority of flashcard software condition is that it reassures adaptive sequencing (Nakata, 2011) of lexical item through tracking learners' performance. McLean et al., (2013) state

Using an Online Vocabulary Memorization Tool versus Traditional Vocabulary Exercises

that adaptive sequencing of flashcards involves more frequent practice of incorrectly recalled words till these words are correctly recalled. Memrise provides immediate feedback and keeps track of learner's performance on a specific item. The learner is presented difficult words more frequently and the words correctly answered are shown to be in the long-term memory. Systematic review of lexical items based on learner's performance in previous sessions can enhance regular review of lexical items, which in turn enhance vocabulary gain (Nakata, 2008; McLean et al., 2013). Therefore, adaptive sequencing and systematic review of lexical items could have led to significantly higher vocabulary gains in the experimental group. Another superiority of the experimental condition, which could have contributed to vocabulary gain, is the immediate and individualized feedback provided for each item. Learners receive individualized feedback in a stress-free environment and can progress at their own speed. All in all, the significantly higher performance of the experimental group could be attributed to the characteristics of flashcard software such as multimodality, presentation and retrieval modes, ready-made mnemonics, adaptive sequencing, immediate and individualized feedback and the nature of the collaborative task, which involved need, search and evaluate elements of the task-induced involvement hypothesis.

Conclusion

The results of the study indicate that flashcard software is more conducive to L2 vocabulary learning compared to in-class traditional gap-fill exercises. As this study is the first to make such a comparison, it bears some alternative and new pedagogical implications for L2 vocabulary instruction and learning. One implication is that instead of doing gap-fill exercises in which some students may choose not to do the exercise or do not pay attention to feedback given, learners can be given chances to create their own flashcards using flashcard software. Besides, flashcard software enables learners to customize learning to their individual needs by ignoring words they know, which is not possible in traditional vocabulary exercises. Furthermore, learners can try out as many times as they can without being anxious about what other students in the classroom think of them. In addition, it can be argued that flashcard software featuring tracking, systematic review and adaptive sequencing can be a sound and research-supported way of learning L2 vocabulary.

Thus, flashcard software (online versions or mobile applications) should be integrated into vocabulary instruction; after the software is introduced in-class, students can be assigned to study words outside classroom. Rather than spending valuable class time for traditional vocabulary exercises in which learners cannot receive individualized feedback and study at their own speed, digital flashcard software can yield better results. Time saved by replacing traditional vocabulary exercises in L2 classes, can be used for meaning-focused input or output activities. In this way, L2 lexical items studied via deliberate paired-associate learning using flashcard software outside the

classroom can be quickly revised in the classroom (via mobile applications if possible) and activated through communicative task-based activities. Besides, the pedagogical criteria set by Nakata (2011) as supported by the significant findings of this study can provide guidelines for teachers to choose and incorporate digital flashcard software in their instruction. In addition, digital flashcard software designers can also benefit from the findings and can follow a more pedagogy-driven and research based instructional design principles. In conclusion, the results of this study indicate that flashcard software chosen carefully in line with criteria set by Nakata (2011), can outperform traditional vocabulary exercises and should replace traditional vocabulary exercises as technology becomes an integrative part of learning languages both inside and outside classrooms.

Limitations

This study has revealed a significant vocabulary gain by the learners who studied target words in collaboration using flashcard software compared to in-class traditional gap-fill and sentence production exercises. However, results are to be taken into consideration by considering the length of study and number of participants. The researchers limited data collection with a set of words that appeared in a reading text as they wanted to control for other variables outside the classroom. Besides controlling for students' possible exposure to target words outside formal instruction period, it was more appropriate to test the words with unannounced test immediately after instructional treatments. Therefore, it was not possible to keep the instructional period very long as it would make it clear for learners that words they study would be tested. Besides, the number of words to be tested would very high to be covered in one test. However, a more comprehensive test including all dimension of word knowledge beyond the VKS like pronunciation, part of speech and productive spelling tests can be included, and the participants could be given a retention tests to see how the two learning conditions compare when it comes to retention in the long term memory. Prospective studies can investigate acquisition of more words for longer periods of time. Finally, the effects of different recycling patterns on L2 vocabulary gain can be investigated by manipulating the frequency and repetition interval.

References

- Altiner, C. (2011). Integrating a computer-based flashcard program into academic vocabulary learning. Graduate Theses and Dissertations. 10160. <http://lib.dr.iastate.edu/etd/10160>
- Ashcroft, R. J., & Imrie, A. C. (2014). Learning vocabulary with digital flashcards. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT2013 Conference Proceedings*, 639-645. Tokyo: JALT.
- Atkinson, R. C., & Raugh, M.R. (1975). An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 1(2), 126-133. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.1.2.126>
- Baleghizadeh, S. & Ashoori, A. (2011). The impact of two instructional techniques on EFL learners' vocabulary knowledge: Flash cards versus word lists. *MEXTESOL Journal*, 35(2), 70-82.

Using an Online Vocabulary Memorization Tool versus Traditional Vocabulary Exercises

- Barcroft, J. (2007). Effects of opportunities for word retrieval during second language vocabulary learning. *Language Learning*, 57(1), 35–56. doi:10.1111/j.1467-9922.2007.00398.x.
- Bisson, M.-J., van Heuven, W. J. B., Conklin, K., & Tunney, R. J. (2015). The role of verbal and pictorial information in multimodal incidental acquisition of foreign language vocabulary. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 68(7), 1306-1326. doi:10.1080/17470218.2014.979211
- Bjork, R.A. (1994). Memory and meta-memory considerations in the training of human beings.
- In J. Metcalfe & A. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 185–205). Cambridge, MA: MIT Press
- Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading a Foreign Language*, 20, 136-163.
- Bruton, A. (2009). The Vocabulary Knowledge Scale: A Critical Analysis. *Language Assessment Quarterly*, 6 (4), 288-297, doi: 10.1080/15434300902801909
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34 (2), 213–238. doi:10.2307/3587951
- Cambridge Dictionary. (2017). *Cambridge Dictionary*. Retrieved from <http://dictionary.cambridge.org/>
- Chien, C. W. (2013). Perception and practice of Taiwanese EFL learners' making vocabulary flashcards on Quizlet. In B. M. Nunes & M. McPherson (Eds.), *Proceedings of the IADIS International Conference e-learning2013*, 459-462. Prague, Czech Republic: IADIS. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED562311&ang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid>
- Chien, C.W. (2015). Analysis the effectiveness of three online vocabulary flashcard websites on L2 learners' level of lexical knowledge. *English Language Teaching*, 8(5), 111-121. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n5p111>
- Cobb, T. (2007). Computing the vocabulary demands of L2 reading. *Language Learning & Technology*, 11(3), 38-63.
- Compleat Lexical Tutor. (2017). Retrieved from <http://www.lextutor.ca>
- Chun, D., & Plass, J. (1996). Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal*, 80(2), 183–198.
- Davies, M. (2008). *The Corpus of Contemporary American English (COCA): 520 million words, 1990-present*. Available online at <http://corpus.byu.edu/coca/>.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of Information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <http://dx.doi.org/10.2307/249008>
- Dodigovic, M. (2013). Vocabulary Learning: An electronic word card study. *Perspectives (TESOL Arabia)*, 20(1), 13.
- Elgort, I. (2007). *The role of intentional decontextualised learning in second language vocabulary acquisition: Evidence from primed lexical decision tasks with advanced bilinguals* (Unpublished doctoral dissertation). Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand.
- Elgort, I. (2011). Deliberate learning and vocabulary acquisition in a second language. *Language Learning* 61(2), 367–413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00613.x>
- Fitzpatrick, T., Al-Qarni, I., & Meara, P. (2008). Intensive vocabulary learning: A case study. *Language Learning Journal*, 36(2), 239–248. <https://doi.org/10.1080/09571730802390759>
- Godwin-Jones, R., A. (2010). Emerging technologies from memory spaces to spacing algorithms: approaches to second language learning. *Language Learning and Technology*. 15 (2), 4 – 11.

- Hirschel, R., & Fritz, E. (2013). Learning vocabulary: CALL program versus vocabulary notebook. *System*, 41, 639-653. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.016>
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 349–381). Malden, MA: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch12>
- Hulstijn, J. H., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-558. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.00164>
- Hung, H.-T. (2015). Intentional vocabulary learning using digital flashcards. *English Language Teaching*, 8(10), 107-112. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n10p107>
- Imrie, A. C. (2014). Using Quizlet flashcards to study vocabulary. In M. McLaren, M. Al-Hamly, C. Coombe, P. Davidson, C. Gunn, & S. Troudi (Eds.), *Proceedings of the 19th TESOL Arabia Conference: From KG to College to Career* (pp. 26-35). Dubai: TESOL Arabia Publications.
- Karalık, T. & Merç, A. (2016). The effect of task-induced involvement load on incidental vocabulary acquisition. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 77-92.
- Köksal, O., & Çekiç, A. (2014) "The Effects of the Mnemonic Keyword Method on 8th Graders' L2 Vocabulary Learning." *Journal of International Scientific Publications*. (12) 1313-2571.
- Lander, B. (2016). *Quizlet: What the students think--A qualitative data analysis*. Retrieved [http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED572208\(=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED572208(=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid) <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.571>
- Lightbown, P. M., & Spada N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Mansouri, V. (2015). Vocabulary Instruction: Software flashcards versus word clouds. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(1), 41-45.
- McLean, S., Hogg, N., & Rush, T. W. (2013). Vocabulary learning through an online computerized flashcard site. *JALT CALL Journal*, 9(1), 79-98.
- Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253. <https://doi.org/10.2307/747758>
- Nakata, T. (2008). English vocabulary learning with word lists, word cards and computers: Implications from cognitive psychology research for optimal spaced learning. *ReCALL*, 20(1), 3-20. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000219>
- Nakata, T. (2011). Computer-assisted second language vocabulary learning in a paired associate paradigm: A critical investigation of flashcard software. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 17-38. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2010.520675>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nation, I. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>
- Nation, P. (2007). The four strands. *Innovation in language learning and teaching*, 1(1), 2-13. <https://doi.org/10.2167/illt039.0>
- Nation, P., & Chung, T. (2009). Teaching and testing vocabulary. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 543-559). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch28>
- McNamara, D.S., & Healy, A.F. (1995). A generation advantage for multiplication skill training and non-word vocabulary acquisition. In A.F. Healy & J.L.E. Bourne (Eds.),

Using an Online Vocabulary Memorization Tool versus Traditional Vocabulary Exercises

- Learning and memory of knowledge and skills: Durability and specificity* (pp. 132–169). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nikoopour, J., & Kazemi, A. (2014). Vocabulary learning through digitized & non-digitized flashcards delivery. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1366-1373. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.554>
- Pyc, M.A., & Rawson, K.A. (2009). Testing the retrieval effort hypothesis: Does greater difficulty correctly recalling information lead to higher levels of memory? *Journal of Memory and Language*, 60(4), 437–447. doi:10.1016/j.jml.2009.01.004.
- Pellicer-Sánchez, A., & Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do things fall apart? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 31-55.
- Richek, M. A. (2011). *World of words: Vocabulary for college success*, Boston, MA: Wadsworth.
- Saragi, T., Nation, P. & Meister, G. (1978). Vocabulary learning and reading. *System*, 6, 70-78.
- Sarıçoban, A & Başıbek, N. (2012). Mnemonics technique versus context method in teaching vocabulary at upper-intermediate level. *Education and Science*, 37(164) 251-266.
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (2012). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, 47(4), 484-503. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000018>
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behavior of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18(1), 55-88. <https://doi.org/10.1177/026553220101800103>
- Spiri, J. (2008). Online study of frequency list vocabulary with the Word Champ website. *Reflections on English Language Teaching*, 7(1), 21-36.
- Stewart, J., Batty, A.O.B., & Bovee, N. (2012). Comparing multidimensional and continuum models of vocabulary acquisition: an empirical examination of the vocabulary knowledge scale. *TESOL Quarterly*, 46(4), 695–721. <https://doi.org/10.1002/tesq.35>
- The British National Corpus, Version 3 (BNC XML Edition)*. (2007). Distributed by Bodleian Libraries, University of Oxford, on behalf of the BNC Consortium. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
- Thesaurus.com. (2017). Retrieved from <http://www.thesaurus.com/>
- Tu, H. F., & Su, I. R. (2004). *Effects of task-induced involvement on incidental vocabulary learning in a second language*. (Unpublished master's thesis). National Tsing Hua University, Taiwan.
- Tureng. (2017). Retrieved from <http://tureng.com/tr/turkce-ingilizce>
- Vidal, K. (2003). Academic listening: A source of vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, 24(1), 56–86.
- Vidal, K. (2011). A comparison of the effects of reading and listening on Incidental vocabulary acquisition. *Language Learning*, 61(10), 219–258
- Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15, 1–27.
- Webb, S.A. (2002). *Investigating the effects of learning tasks on vocabulary knowledge* (Unpublished doctoral dissertation). Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand.
- Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53, 1–28.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.



5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi*

*Emre YAZICI***
*Mehmet KURUDAYIOĞLU****

Öz

Bu araştırma beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metin ve hikâye edici metinlerden oluşan iki kategorideki dinleme metinlerinin sınıf düzeyine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ulusoy ve Çetinkaya (2012), tarafından geçerli ve güvenilir olma durumu test edilmiş olan Cümle Doğrulama Tekniği ile gerçekleştirilen bu çalışma, Yozgat ilinin Yenifakılı ilçesinde bulunan Şehit Cuma Karadavut İmam Hatip Ortaokulu 5. sınıfı bitirmiş öğrencilerinden 11 kız öğrenci ve 7 erkek öğrenci; İstanbul ilinin Bağcılar ilçesinde olan Ziya Gökalp Ortaokulu altıncı sınıf öğrencilerinden 16 kız ve 15 erkek öğrenci; Gaziantep ilinin Oğuzeli ilçesinden Atatürk Ortaokulu altıncı sınıf öğrencilerinden 12 kız ve 23 erkek öğrenci olmak üzere 84 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma öğrenci seviyeleri ile dinleme metinlerinin seviyelerinin karşılıklı incelenmesi amacıyla yapıldığından beşinci sınıf dinleme metinleri beşinci sınıfı yeni bitirmiş ve altıncı sınıfın başlarında olan öğrenciler üzerinden çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre hikâye edici metinlerde erkek ve kız öğrencilerin başarı oranı iyi düzeyde görülmektedir. Bilgilendirici metinlerde ise erkek ve kız öğrencilerin başarı oranı zayıf düzey olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte hikâye edici metinlerde öğrencilerin iyi düzeyde olduğu, bilgilendirici metinlerde ise hem erkek öğrenciler hem de kız öğrenciler açısından zor metinler olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: cümle doğrulama tekniği, Türkçe ders kitabı, dinleme eğitimi, ölçme ve değerlendirme

Examination of the Appropriateness of Listening Texts in the 5th Grade of Turkish Textbooks to Students' Level

Abstract

This research was conducted to determine the appropriateness of the listening texts in the two categories of informative text and narrative texts in the fifth grade Turkish textbooks to the class level. This study conducted by Sentence Verification Technique of whose reliability and validity was tested by Ulusoy and Çetinkaya (2012) was made on 11 female and 7 male students from the 5th grade of Şehit Cuma Karadavut Imam Hatip Secondary School in Yenifakılı district of Yozgat province; 16 female and 15 male students from the 6th grade of Ziya Gökalp Middle School in Bağcılar district of İstanbul province; 12 female and 23 male students from the 12th grade of Atatürk secondary school in Oğuzeli district of Gaziantep province, totaling 84 students. Since the

*28-30 Eylül 2017 tarihleri arasında Okan Üniversitesi'nde düzenlenen 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş şeklidir.

**Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, eyazici@yildiz.edu.tr

***Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mkurudayi@hotmail.com.

research was carried out to examine the levels of listening texts and levels of students mutually, the study was carried out on the 6th grade students who just completed the 5th grade and listening texts of the 5th grades. The research was conducted on a scanning model. According to the findings received from the research, the success rate of male and female students was good in narrative texts. In informative texts, the success rate of boys and girls was found to be low. Additionally, it can be seen that in informative texts in which the students are at a good level in storytelling texts, there were difficult texts for male students and female students.

Keywords: sentence verification technique, Turkish coursebook, listening education, assessment and evaluation

Giriş

Dinlemenin ilk basamağı olan işitme, insanoğlunun henüz anne rahminde iken edinmeye başladığı bir beceridir. Bu yönüyle dinleme, dil edinimi sürecinin olmazsa olmaz bir parçasıdır. Bireyin diğer dil becerileri konuşma, okuma ve yazma, dinleme becerisinin üzerine inşa edilmektedir. Kısaca sesli iletileri anlama süreci olarak tanımlayabileceğimiz dinlemenin değişik boyutları ve işlevleri dikkate alınarak farklı tanımları yapılmıştır. Dilin dört becerisinden biri olan dinleme hakkında çok sayıda tarif yazılmıştır. Dinlemek kelimesi Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011: 671b) "işitmek için kulak vermek" olarak tarif edilmektedir; ancak bu tanımda ifade edilen dinlemenin bir dil becerisi olarak beceri olma, anlama süreci olması vasfını ortaya koymada eksik kaldığı görülmektedir.

Dinlemenin diğer tariflerine bakıldığında "konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği" (Demirel, 1999: 33), seslerin ve varsa konuşma kodlarının farkında olunması ve bu kodlara dikkat edilmesiyle başlayan belli işitme işaretlerinin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve zihinde anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç ya da görme ve işitme simgelerine tepki (Ergin ve Birol, 2000: 113-115) ifadelerini görmek mümkündür. Bu ifadelerden hareketle dinlemenin konuşucu ile muhatap arasında gerçekleşen iletişim sürecinin aktif bir anlama çabası olduğunu söylemek mümkündür.

Türkçenin kullanımı sürecinde dinleme ve işitme arasındaki farkı anlamak da dinlemenin sınırlarını çizmek bakımında faydalı olabilecektir. İşitme fizikî bir durumken dinleme işitmeyi de içinde barındıran aktif bir zihin süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğan, 2013: 5; Clauson, 1972: 257^b-522^a). İşitme gayriihtiyari olabilirken dinlemede insanın aktif bir çabası gerekmektedir.

Dinlemenin bir beceri olarak geliştirilmesindeki temel amaç ise kişinin sözlü iletişim sürecini daha etkili ve verimli şekilde kullanabilmesinin sağlanmasıdır. Yerine getirilmesi güç sanılan, ustalık isteyen bir işi yapabilme durumu (Sulak, 2016: 56) olan beceri, kişilerin kolaylıkla ve kusursuz olarak yapmasını öğrendiği her şey olarak tarif edilmektedir (Öncül, 2000: I, 125^a). Bu yönüyle dinleme eğitimi de konuşma eğitimiyle beraber bireylerin zorlanmadan ustalıklarla sözlü iletişim sürecine dâhil olmasını hedeflemektedir.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi

Doğan (2008)'in farklı araştırmacılarından aktardığına göre Rankin (1930)'in araştırmasında dinlemeye %42, konuşmaya %32, okumaya %15 ve yazmaya %11 zaman ayrıldığı; Bird (1953)'ün araştırmasında dinlemeye %42, konuşmaya %25, okumaya %15, yazmaya %18 oranında zaman ayrıldığı; Burley-Allen (1995)'in yaptığı araştırmada dinlemenin %40, konuşmanın %35, okumanın %16 ve yazmanın %9 oranında kullanıldığı ve son olarak da Robertson (2004)'un yaptığı araştırmada ise ilköğretim okulu öğrencilerinin zamanının %57'sini dinleme ile geçirdiği ifade edilmiştir. Yapılan araştırmalardan hareketle insanların iletişim halinde olduğu zaman dilimlerinin büyük kısmında dinleme becerisini kullandığını söylemek mümkündür.

İşitmek sesin sadece fiziksel boyutunu oluştururken dinlemek, işitmekten farklı olarak duyulanın anlamlandırılmasını da kapsamaktadır. Dinleme sürecinin sonucu olarak kişinin bir girdiye ulaşması hedeflenmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde en çok karşılaştıkları dil becerisinin dinleme olduğu düşünülecek olursa bu girdilerin doğruluğu oldukça önemlidir. Girdilerin doğruluğu ise ancak ölçme ve değerlendirme ile mümkün olmaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen dinleme metinleri 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan MEB 5. Sınıf Türkçe ders kitabından¹ alınmıştır. 2017 yılında program güncellenmiştir. Her iki programda da dinleme eğitime yönelik kazanımlara yer verilmekte ve öğrencilerin dinleme becerisini diğer dil becerileri ile beraber geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bu bağlamda 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki 5. Sınıf dinleme kazanımları şunlardır:

1. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri/ana duyguyu belirler.
2. Dinlediklerini/izlediklerini ön bilgileriyle karşılaştırır.
3. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.
4. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.
5. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.
6. Dinlediklerinde gerçek ve kurgu olanı ayırt eder.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise dinleme becerisine yönelik 5. Sınıf seviyesi için 12 kazanımın belirlendiği görülmektedir:

1. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

¹ Araştırmada incelenen Türkçe ders kitabı 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre MEB tarafından hazırlanmış ve sadece 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bütün Türkiye'de tek kitap olarak okutulan kitaptır.

2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.
3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.
5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.
6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.
8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.
10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.
11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.
12. Dinleme stratejilerini uygular.

Öğrencilerin istenen kazanımları elde edilip edilmediğinin tespit edilmesi dinlediğini anlamaya yönelik ölçme değerlendirme süreci işlemleriyle mümkündür. Bu sebeple dinleme becerilerinin ölçülmesi ve bu ölçme işlemlerinden elde edilen verilerin değerlendirilmesi için farklı yöntemler geliştirilmiştir. Dinlemeyi ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden birisi de Cümle Doğrulama Tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014; Ulusoy ve Çetinkaya, 2012). Cümle Doğrulama Tekniği ayrıca okuma ve dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygun olup olmadığının sınanması maksadıyla da kullanılabilir. Bu çalışmada CDT ders kitabına alınan dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygunluğunun belirlenmesinde kullanılmıştır. Çünkü eğitim ve öğretim materyallerinde bulunması gereken özelliklerin başında öğrenci seviyesine uygunluğu gelmektedir. Bu bağlamda CDT, öğrencilere sunulacak dinleme metinlerinin seviyeye uygunluğunun belirlenmesi sürecinde çok rahat kullanılabilir.

Cümle Doğrulama Tekniği

Ölçme ve değerlendirme süreci hedefe ulaşma yolunda ara noktalarda ve amaç noktalarda Türkçe dersini alan öğrencilerin gelişme durumlarını belirlemek için kullanılmaktadır. Keza hedefe ne ölçüde vardığımızı anlamak ve bu amaçla dinleme becerisi gibi alanlarda becerilerin ve davranışların ölçülmesi zarûriyet ifade etmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995: 103). Bunu da ölçmenin yöntemlerinden biri Cümle Doğrulama Tekniği [CDT (Sentence Verification Technique)]'dir. Bu teknik

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi

Royer, Hastings ve Hook tarafından 1979 yılında geliştirilmiştir.² CDT için seçilen metinler kendi içinde tutarlı, anlaşılır ve başka metinlerden bağımsız olmalıdır. CDT testi anlamının yapısal bir işlem olduğu fikrinden etkilenmiştir. Bu görüşe göre okuyucu, bir metni okuyup anladığında metinde okuduğu her cümle hakkında içerisinde anlamı saklayan hafıza simgeleri oluşturmaktadır (Shaughnessy, 2005: 280).

CDT'nin hazırlanma aşaması: CDT testini hazırlayanlar kendi içinde anlamı olan 12 cümlelik metinler belirlerler. Belirlenen her cümle ile ilgili dört cümle çeşidi arasından birisine göre yeni cümle oluşturulur. Royer (2001: 33-34) bu cümle çeşitlerini:

1. *Orijinal (original)*
2. *Başka kelimelerle ifade etme (paraphrase)*
3. *Anlamı Değiştirme (meaning change)*
4. *Çeldiriciler (distractor)* olarak dört aşamada açıklamaktadır.

Orijinal cümlede yazmada, metindeki cümle forma aynı şekilde, hiçbir değişiklik yapılmadan aktarılır.

Metinde: *Herkesin imrenerek baktığı bahçesinin yerini yıllar önce çok az paraya almıştı.*

Uygulamada: *Herkesin imrenerek baktığı bahçesinin yerini yıllar önce çok az paraya almıştı.*

Başka kelimelerle ifade etmede, orijinal metinde bulunan cümlenin sözcükler bazındaki ifadeleri anlamı bozmamaya önem gösterilerek değiştirilir.

Metinde: *Görüldünüz mü ya bir taş sıyırıp geçerdi yanınızdan, ya da silahtan çıkan bir mermi.*

Uygulamada: *Görüldüğünüzde ya bir taş hemen yanınızdan geçerdi ya da silahtan fırlayan bir mermi.*

Anlamı değiştirilen cümlelerde, orijinal metinde bulunan sözcüklerden bir-iki tanesi değiştirilerek orijinal cümledeki anlamın değiştirilmesi sağlanır.

Metinde: *Musa Emmi çevrenin en çalışkan insanıydı.*

Uygulamada: *Musa Emmi çevredeki en tembel insandı.*

Çeldirici ifadelerde ise metnin temasının dışına çıkmamak şartıyla metinde yer almayan cümle yazılır.

²İlgili kaynak için bkz: Royer, J. M., Hastings, C. N., Hook C. (1979a). A sentence verification technique for measuring reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 11, 355-263.

Öğrenciler CDT için hazırlanan metni bir kez dinledikten-okuduktan sonra, evet veya hayır seçeneklerinden oluşan soruları cevaplamaya başlarlar. Öğrenciler, testte yer alan cümleler ile metinde yer alan cümleleri aynı görüyorsa evet, farklı olduğunu düşünüyorsa hayır seçeneğini işaretlerler. Farklı sözcüklerle ifade etme ve orijinal cümlelerde evet, anlamı değiştirme ve çeldiricilerde hayır seçeneği doğru cevap olarak kabul edilmektedir (Royer, 2001: 34).

Royer'e göre CDT Test tekniğinde testin iki seçenekli olduğu ve % 50 şans faktörünün de olduğu düşünülerek, % 71- 79 arasındaki başarı orta, % 80'in üzerindeki doğru cevaplar ise iyi düzeydeki anlamayı göstermektedir (Royer, 2001: 39-40).

Araştırmanın temel amacı, MEB tarafından hazırlanan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki dinleme metinlerinin CDT ile öğrenci seviyesine uygunluğunun belirlenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Hikâye edici metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğunu cinsiyete göre ve genel olarak tespit etmek.
2. Bilgilendirici metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğunu cinsiyete göre ve genel olarak tespit etmek.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinin seçilmesinin sebebi Karasar'a göre (2016) hadiseleri olduğu gibi alma ve kaydetmedir; ancak kaydedilen durumları yorumlamak da zaruridir. Tarama modeli iki amaçla gerçekleştirilmektedir. Birincisi mevcut şartları tanımak ve problemi çözme, açıklama vb. ikincisi ise çalışmalar için gerekli bilgilerin toplanarak tasnif edilmesidir. Bu araştırmada da dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygunluk durumu tespit edilecektir.

Tarama modeli geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan hadise, vaka, kişi ya da nesne kendi şartları içinde ve olduğu gibi tarif edilmeye çalışılmaktadır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmemektedir. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Mühim olan onu uygun bir şekilde gösterip belgeleyebilmektir (Karasar, 2016: 109).

Çalışma Grubu

Araştırma öğrenci seviyeleri ile dinleme metinlerinin seviyelerinin karşılıklı incelenmesi amacıyla gerçekleştirildiğinden dolayı beşinci sınıf dinleme metinleri beşinci sınıfı yeni bitirmiş ve altıncı sınıfın başlarında olan öğrenciler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi

Tablo 1. Çalışma Grubu ve Okullar

Okul Bilgisi	Kız	Erkek	Toplam
Atatürk Ortaokulu	12	23	35
Şehit Cuma Karadavut İmam Hatip Ortaokulu	11	7	18
Ziya Gökalp Ortaokulu	16	15	31
Toplam	39	45	84

Uygulamaya katılan okullar ve öğrenci sayılarına ilişkin veriler Tablo-1’de verilmiştir. Çalışma Gaziantep ilinin Oğuzeli ilçesinden Atatürk Ortaokulu (birinci okul) altıncı sınıf öğrencilerinden 12 kız ve 23 erkek öğrenci; Yozgat ilinin Yenifakılı ilçesinde bulunan Şehit Cuma Karadavut İmam Hatip Ortaokulu (ikinci okul) altıncı sınıf öğrencilerinden 11 kız öğrenci ve 7 erkek öğrenci; İstanbul ilinin Bağcılar ilçesinde olan Ziya Gökalp Ortaokulu (üçüncü okul) altıncı sınıf öğrencilerinden 16 kız ve 15 erkek öğrenci olmak üzere toplam 84 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Metin türleri bilgilendirici ve hikâye edici olmak üzere iki başlıktan oluşmaktadır (Hall, Sabey, McClellan, 2005: 212). Bu sebeple araştırmada öğrencilere bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerinden formlar oluşturulmuş ve cümle doğrulama tekniğinin kriterleri doğrultusunda çalışma gurubunu oluşturan öğrencilere uygulanmıştır. Bilgilendirici metinleri incelemeye yönelik olarak 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki *Vergibilir* isimli metin kullanılmıştır. Hikâye edici metin olarak da 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki *Gecekarası Adında Bir Karga* isimli dinleme metni incelenmiştir.

Uygulamaya hazırlanma aşamasında hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden birer metin seçilmiştir. Seçilen metinlerden 1. Orijinal (original) 2. Başka kelimelerle ifade etme (paraphrase) 3. Anlamı Değiştirme (meaning change) 4. Çeldiriciler (distractor) başlıklarına uygun olarak formlar (Ek-1, Ek-2) hazırlanmıştır. Uzman görüşüne sunulmuş son şekli verilen formlar öğrencilerin evet ya da hayır seçenekleriyle cevaplaması istenerek öğrencilere dağıtılmıştır. Dağıtılan formlar öğrencilerin dinleme metnini bir kez dinlemesi sonrasında öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Öğrencilerden formda karşılaştıkları cümle ile dinledikleri metindeki cümleler aynı anlama geliyorsa *evet*, farklı anlama geliyorsa *hayır* seçeneğini işaretlemeleri istenmiş ve formlar bu şekilde doldurulmuştur. Doldurulan formlar ise başka sözcüklerle ifade etme ve orijinal cümlelerde evet, anlamı değiştirme ve çeldiricilerde ise hayır cevabı doğru kabul edilerek araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir.

Elde edilen veriler şans faktörü de gözetilerek Royer (2001) tarafından hazırlanmış olan başarı kriterlerine göre %70 ve aşağısındaki cevap oranları başarısız, %71-79 arasındaki başarı oranları orta ve

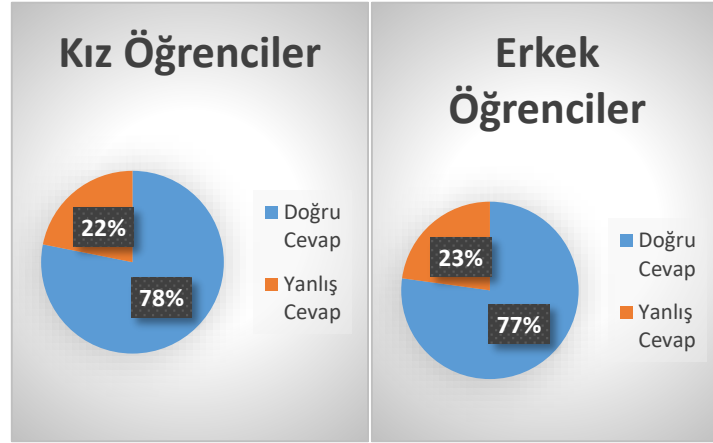
%80 ve üzerindeki doğru cevap oranları ise iyi düzey anlamayı gösterir olarak kabul edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde elde edilen veriler tablo ve grafikler yoluyla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde CDT uygulaması sonucunda metin türlerine ve cinsiyetlere göre elde edilen bulgular ayrı ayrı işlenecektir.

Hikâye Edici Metinlerin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Hikâye edici dinleme metinlerine yönelik yapılan CDT uygulaması ile elde edilen veriler uygulama okullarına ve cinsiyetlerine göre ayrı ayrı incelenmiş ve sayısal olarak hesaplanarak şekillerle sunulmuştur. Uygulama yapılan okullardan Atatürk Ortaokulundaki durum cinsiyetlerine göre Şekil-1'de yer almaktadır.

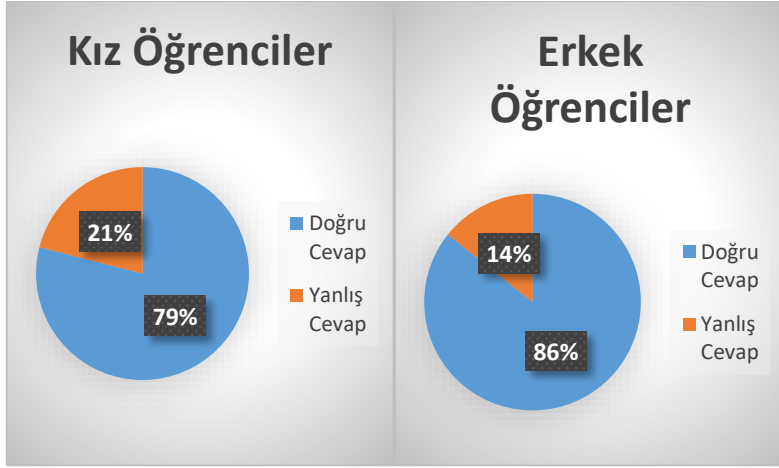


Şekil 1. Hikâye Edici Metinlerde Atatürk Ortaokulundaki Durum

Araştırmada birinci okulunun kız öğrencilerinden toplam 192 cevap alınmıştır. Alınan cevapların ise 150 tanesi doğru cevap olarak işaretlendiği tespit edilmiştir. Araştırmada alınan toplam cevaplar ve doğru cevaplar kendi arasında değerlendirildiğinde ise başarı oranı %78,12 olarak hesaplanmıştır.

Aynı okulun erkek öğrencilerinden ise toplam 368 cevap alınmıştır. Alınan cevapların ise 284 tanesi doğru cevap olarak tespit edilmiştir. Alınan toplam cevap ve doğru cevaplar kendi aralarında incelendiğinde başarı oranı %77, 17 olarak hesaplanmıştır. Bu verilerden hareketle Atatürk Ortaokulundan uygulamaya katılan kız ve erkek öğrencilerin anlama düzeylerinin orta seviyede olduğu ve test edilen dinleme metninin de öğrenci seviyesine orta düzeyde uygun olduğu söylenebilir.

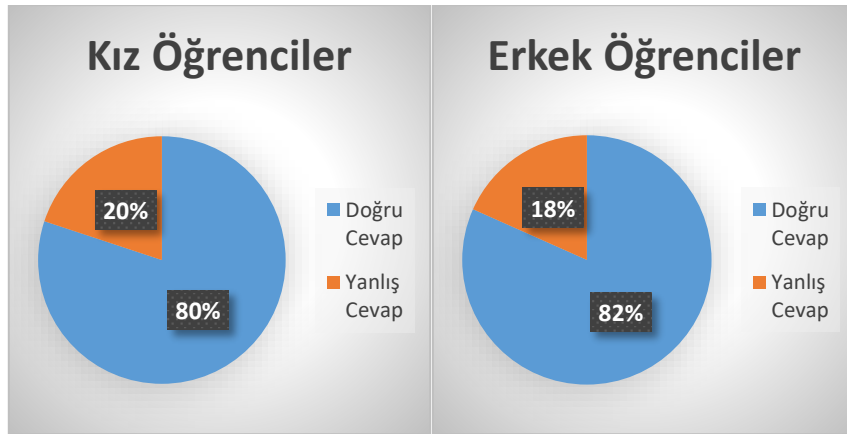
5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi



Şekil 2. Hikâye Edici Metinlerde Şehit Cuma Karadavut İmam Hatip Ortaokulundaki Durum

Araştırmada ikinci okulunun kız öğrencilerinden toplam 176 cevap alınmıştır. Alınan cevapların ise 139 tanesinin doğru cevap olduğu tespit edilmiştir. Tüm cevapların içerisinde doğru cevaplar oranlandığında ise başarı oranı %78,97'dir. Buna bağlı olarak anlama düzeyi de orta seviye olarak tespit edilmiştir.

Okulun erkek öğrencilerinden ise toplam 112 cevap alınmıştır. Alınan bu cevapların 96 tanesinin doğru cevap olduğu tespit edilmiştir. Alınan toplam cevap ile doğru cevapların oranı ise %85,71'dir. Buradan hareketle öğrencilerin anlama düzeylerinin iyi seviyede olduğu görülmektedir. Bu hesaplamalar neticesinde test edilen dinleme metninin kız öğrencilerin seviyesine orta düzeyde erkek öğrencilerin seviyesine ise iyi düzeyde uygun olduğu söylenebilir.

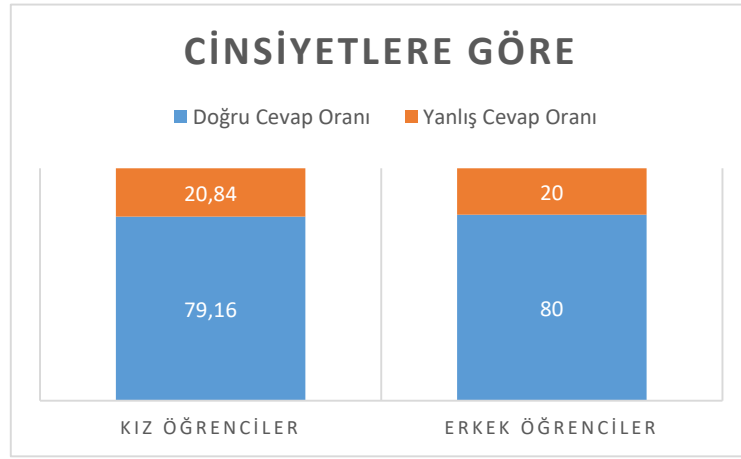


Şekil 3. Hikâye Edici Metinlerde Ziya Gökalp Ortaokulunun Durumu

Araştırmanın üçüncü ve son okulunun kız öğrencilerinden toplam 256 cevap alınmıştır. Alınan bu toplam cevapların 205 tanesinin doğru cevap olduğu tespit edilmiştir. Alınan doğru cevapların toplam cevaba oranı ise %80,07 olarak hesaplanmıştır.

Okulun erkek öğrencilerinden ise toplam 240 cevap alınmıştır. Alınan toplam cevapların içinde 196 tanesinin doğru cevap olduğu tespit edilmiştir. Doğru cevapların toplam cevaplara oranı da %81,66 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, Şehit Cuma Karadavut İmam Hatip Ortaokulu'ndan uygulamaya katılan kız ve erkek öğrencilerin anlama düzeylerinin iyi olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan hareketle test edilen dinleme metninin hem kız hem de erkek öğrencilerin seviyesine uygunluğu açısından iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Hikâye edici metinlere yönelik yapılan CDT testinin erkek ve kız öğrencilerinin anlama düzeylerine ilişkin veriler şekil-4'te verilmiştir.



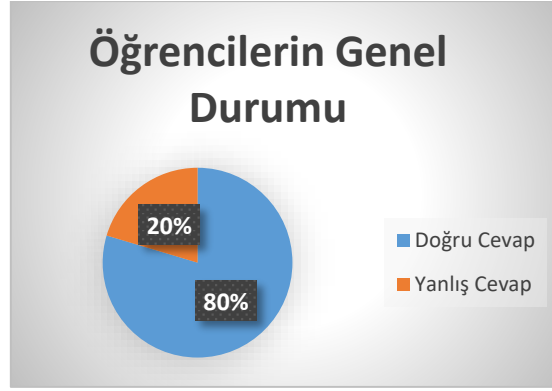
Şekil 4. Hikâye Edici Dinleme Metinlerinin Cinsiyetlere Göre Durumu

Uygulama yapılan üç okuldan alınan cevaplar bir bütün olarak değerlendirildiğinde kız öğrencilerden toplam 494 doğru cevap ve 130 yanlış cevap alınmıştır. Doğru cevapların toplam cevaba oranı ise %79,16 (orta düzey üst sınırı) olarak hesaplanmıştır.

Hikâye edici metinler açısından bakıldığında üç okulda erkek öğrencilerden toplam 576 doğru cevap ve 144 yanlış cevap alınmıştır. Doğru cevapların toplam cevaplara oranı ise %80,00 (iyi düzey) başarı oranı olarak hesaplanmıştır. Görüldüğü gibi her iki grubun ortalamaları birbirine çok yakın olmakla birlikte kız öğrencilerin anlama düzeyleri orta düzeyin üst sınırında erkek öğrencilerin anlama düzeyleri ise iyi seviyenin alt sınırında çıkmıştır.

Hikâye edici dinleme metinlerine yönelik olarak yapılan CDT sonuçlarına göre öğrencilerin tamamına ilişkin veriler şekil-5'te verilmiştir.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi



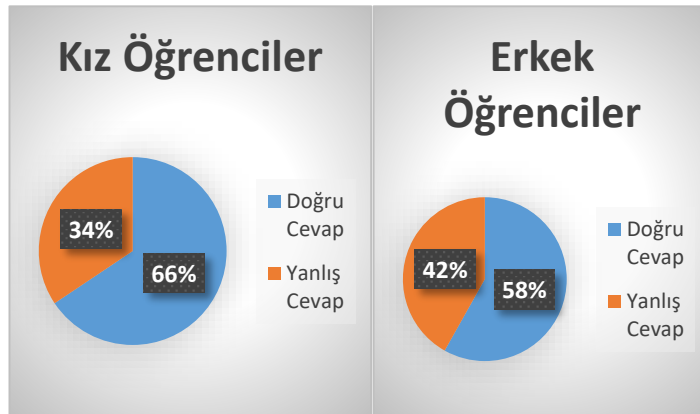
Şekil-5. Öğrencilerin Genel Durumu

Hikâye edici metinlerde erkek ve kız öğrenciler olarak bakılmaksızın bütün öğrenciler birlikte değerlendirildiğinde toplamda 1344 cevap alınmıştır. Alınan cevapların 1070'inin doğru ve 274'ünün de yanlış olduğu tespit edilmiştir. Doğru cevaplar toplam cevaplara oranlandığında ise başarı oranı toplamda %79,61 (iyi düzey) olarak tespit edilmiştir.

Bu oranlardan hareketle hikâye edici dinleme metinlerinin uygulamaya katılan öğrencilerin seviyesine iyi seviyede uygun olduğu söylenebilir.

Bilgilendirici Metinlerin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Bilgilendirici metinlere yönelik yapılan CDT uygulaması ile elde edilen veriler, uygulama okullarına ve cinsiyetlere göre ayrı ayrı incelenmiş ve sayısal olarak hesaplanarak şekillerle sunulmuştur. Uygulama yapılan okullardan Atatürk Ortaokulundaki durum cinsiyetlere göre şekil-6'da sunulmaktadır.

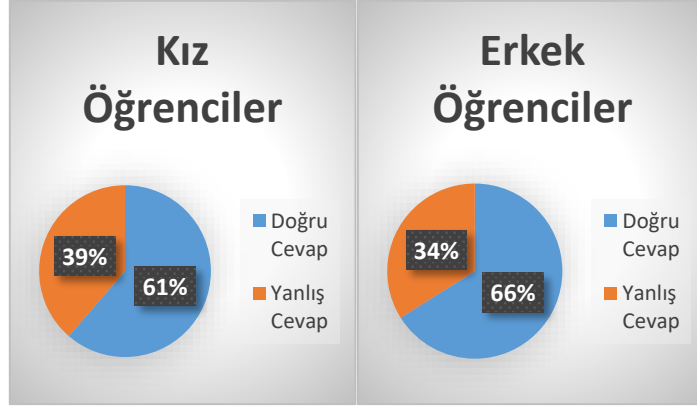


Şekil 6. Bilgilendirici Metinlerde Atatürk Ortaokulundaki Durum

Araştırmanın birinci okulundan bilgilendirici metinlere yönelik kız öğrencilerden toplam 192 cevap alınmıştır. Alınan cevapların da 126 tanesinin doğru olduğu tespit edilmiştir. Alınan doğru cevapların toplam cevaplara oranı da %65,62 olarak hesaplanmış ve başarı oranı tespit edilmiştir.

Okuldaki erkeklerin ise bilgilendirici metinlere yönelik toplam 368 cevap verdiği tespit edilmiştir. Alınan cevaplardan ise 214 tanesinin doğru cevap olduğu bulunmuştur. Alınan doğru cevapların da toplam cevaba oranı %58,15 olarak hesaplanmıştır.

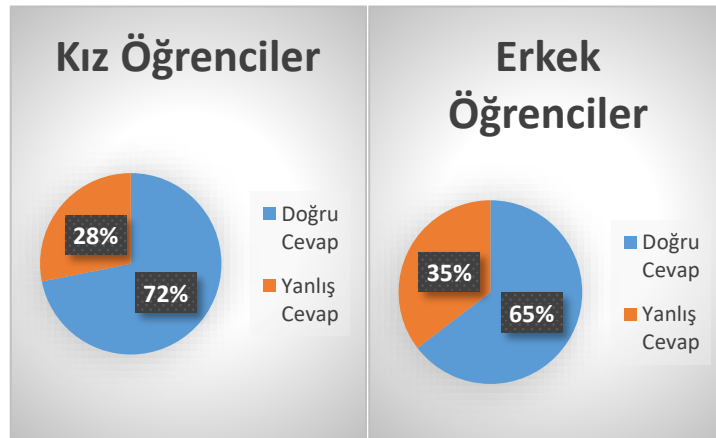
Bu verilerden hareketle Atatürk Ortaokulundaki uygulamaya katılan kız ve erkek öğrencilerin anlama düzeylerinin zayıf olduğu ve test edilen dinleme metninin öğrenci seviyesine göre zor düzeyde olduğu söylenebilir.



Şekil 7. Bilgilendirici Metinlerde Şehit Cuma Karadavut İmam Hatip Ortaokulundaki Durum

Araştırmanın ikinci okulunda kız öğrencilerden toplam 176 cevap alınmıştır. Alınan toplam cevabın ise 108 tanesinin doğru cevap olduğu tespit edilmiştir. Doğru cevaplar toplam cevaplara oranlandığında başarı oranı %61,36 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci okulunda ise erkek öğrencilerden toplam 112 cevap alınmıştır. Alınan cevaplardan da 74 tanesinin doğru cevap olduğu tespit edilmiştir. Doğru cevapların toplam cevaba oranı da %66,07 olarak hesaplanmış ve başarı oranı tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin anlama düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir. Bu hesaplamalar neticesinde test edilen dinleme metninin kız ve erkek öğrencilere göre zor düzeyde olduğu söylenebilir.



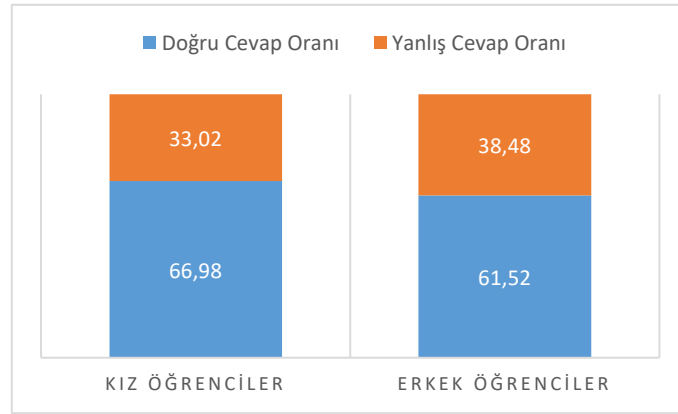
Şekil 8. Bilgilendirici Metinlerde Ziya Gökalp Ortaokulundaki Durum

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi

Araştırmanın üçüncü ve son okulunda ise kız öğrencilerden toplam 256 cevap alınmıştır. Alınan bu toplam cevabın ise 184 tanesinin doğru cevap olduğu tespit edilmiştir. Doğru olduğu tespit edilen cevapların toplam cevaba oranı hesaplandığında başarı oranı %71,87 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü okulundan bu kez de erkek öğrencilerden toplamda 240 cevap alınmıştır. Alınan bu toplam cevabın ise 155 tanesinin doğru cevap olduğu tespit edilmiştir. Doğru olduğu tespit edilen cevapların toplam cevaba oranı hesaplandığında da başarı oranı %64,58 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu verilerden hareketle Ziya Gökalp Ortaokulundan uygulamaya katılan kız öğrencilerin anlama seviyelerinin orta düzey alt sınırında olduğu ve erkek öğrencilerin de anlama düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir. Metin, kız öğrencilere göre orta seviyede olsa da erkek öğrencilere göre zayıf seviyededir. Bununla birlikte kız öğrencilerin orta seviyenin alt sınırında olmasından hareketle metnin öğrencilerin seviyelerine göre zor olduğu söylenebilir.

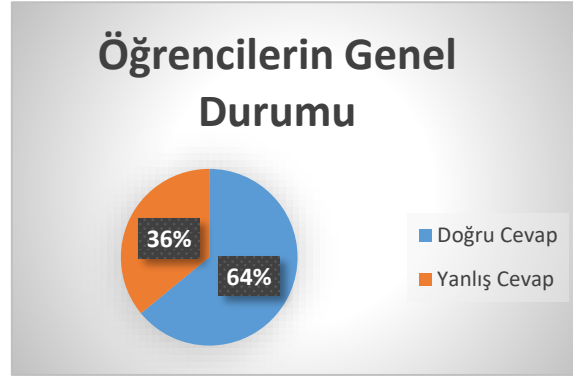


Şekil 9. Bilgilendirici Dinleme Metinlerinin Cinsiyetlere Göre Durumu

Şekil-9'da görüldüğü gibi uygulama okullarının tamamında bilgilendirici metinlere verilen cevaplara genel olarak bakıldığında erkek öğrencilerden toplam 720 cevap alınmıştır. Alınan bu cevapların 443'ünün doğru olduğu tespit edilmiştir. Doğru cevapların toplam cevaplara oranına bakıldığında ise erkek öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki başarı oranı %61,52 olarak düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerde bilgilendirici metinlerde toplam 624 cevap alınmıştır. Alınan bu cevapların 418'inin doğru olduğu tespit edilmiştir. Doğru cevapların toplam cevaplara oranına bakıldığında da kız öğrencilerin bilgilendirici metinlerde başarı oranı %66,98 olarak yine düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Görüldüğü gibi kız öğrencilerin anlama düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olmasına rağmen her iki grubun da anlama seviyeleri zayıf düzey olarak çıkmıştır.

Bilgilendirici türdeki dinleme metinlerine yönelik olarak yapılan CDT sonuçlarına göre öğrencilerin tamamına ilişkin veriler Şekil-10'da verilmiştir.



Şekil 10. Öğrencilerin Genelinin Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyi

Bilgilendirici metinlere yönelik uygulamaya katılan öğrencilerin cinsiyet farklılıklarına bakılmaksızın öğrenciler bir bütün olarak değerlendirildiğinde toplamda 1344 cevap alınmıştır. Alınan cevapların da 861 tanesinin doğru cevap ve 483 tanesinin yanlış cevap olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen doğru cevapların toplam cevaplara oranı da %64,06 düşük düzey olarak hesaplanmış ve bütün öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki başarı durumu zayıf seviye olarak tespit edilmiştir.

Bu oranlardan hareketle 5 sınıf Türkçe ders kitabında yer alan ve bu araştırma kapsamında incelenen bilgilendirici türdeki dinleme metninin uygulamaya katılan öğrencilerin anlama düzeylerine göre zor olduğu dolayısıyla da öğrenci seviyesine uygun olmadığı söylenebilir.

Sonuç

Öğrencilerin metinler üzerinden dil bilgisi ve metinler üzerinden dil becerilerini kazandıklarını düşünecek olursak metinler dil eğitimi açısından öğrencilerin zihni, sosyal ve zihni bağımsızlık becerilerini geliştirmek için birer araçtır (Güneş, 2013: 623); fakat bu metinler öğrencilerin seviyelerinin üstünde olursa öğrencilerde metinlere karşı isteksizlik yaşanmasına ve olumsuz tutum geliştirilmesine neden olabilecektir. Bütün bunlar göz önünde bulundurularak öğrencilerin önüne servis edilen metinlerin öğrencilerin seviyesine ait olması gerektiği tartışılmaz bir gerçektir. Bu yüzden ders kitaplarına seçilen metinlerin seviyeleri ön uygulamalar yapılarak değerlendirilmeli ve öğrenci seviyesine uygunluğu kanıtlanmış metinlere ders kitaplarında yer verilmelidir. Araştırmada kullanılan ölçek de ders kitapları için seçilen metinlerin seçilme aşamasında kullanılabilir bir ölçek olarak tavsiye edilmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre hikâye edici metinlerde erkek öğrencilerin başarı oranı %80 ve kız öğrencilerin başarı oranı da %79,16 olarak görülmektedir. Bilgilendirici metinlerde ise erkek

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi

öğrencilerin başarı oranı %61,52 ve kız öğrencilerin başarı oranı da %66,98 olarak tespit edilmiştir. Cümle doğrulama tekniğinde %70 altındaki başarı oranları zayıf, 70-79 arası orta düzey ve 80 üzeri iyi düzey olduğu (Royer, 2001: 39-40) göz önünde bulundurulacak olursa hikâye edici metinlerde hem erkek öğrenciler hem de kız öğrenciler açısından metin seviyeleri iyi durumda bulunmaktadır. Bilgilendirici metinler ise hem erkek öğrenciler hem de kız öğrenciler açısından zor metinler olarak görülmektedir. Sonuç olarak beşinci sınıf ders kitaplarında bulunan dinleme metinleri iki ayrı başlık altında incelendiğinde hikâye edici metinler öğrencilerin seviyesi açısından iyi düzeyde bulunmaktadır. Bilgilendirici metinler ise öğrencilerin ve özellikle de erkek öğrencilerin seviyelerine göre zor anlaşılır seviyede bulunmaktadır.

Beşinci sınıf metinlerinin altıncı sınıf başındaki öğrencilere uygulandığı da göz önünde bulundurulacak olursa metinler daha kolay olarak hazırlanabilir. Hikâye edici metinler iyi düzey seviyesinin sınırları içerisinde iken bilgilendirici metinlerin düşük düzey (başarısız) olması münasebetiyle öğrencilere seviyelerine daha uygun bilgilendirici metinler sunulabilir.

Öğretmenler de gerek dersler gerekse ders harici çalışmalar için öğrencilere dinleme metinleri belirlerken metin seviyesinin sınıf seviyesine uygunluğunu değerlendirilmeleri açısından CDT tekniğini uygulayabilirler. Böylelikle öğrencilere sunulan etkinlik dinleme metinlerinin de öğrencilerin seviyesine ait metinlerden oluşması sağlanabilecektir.

Kitap hazırlanma aşamasında ise Türkçe öğretim programındaki kazanımlardan hareket edilerek ve cümle doğrulama tekniği kullanılarak hem öğrencilerin ulaşılması istenen kazanımlara ulaşılması hedeflenebilir hem de öğrencilerin bu seviyelere ulaşım ulaşılamadığı denetlenebilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. Yıldırım, K. Ateş, S. Çetinkaya, Ç. Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clauson, G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteen century Turkish*. Oxford: Oxford University Press.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 261-286.
- Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergin, A. Birol C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: An Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6, 11, 603-637.
- Hall, K. M., Sabey, B. L., Mcgellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers Use Expository Texts to Full Advantage. *Reading Psychology*: 26, 211-234.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı

- MEB (2017) *Türkçe dersi öğretim programı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı,
- MEB EBA (2017), *Vergibilir 2*, <http://www.eba.gov.tr/video/izle/1954f162dc41c274e4e5cb3c671ac40c4ad57c76b8007>, 30 Eylül 2017 Cumartesi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü* (Terimlerin Almanca, Fransızca, İngilizce ve Eski Terim Karşılıkları ile). İstanbul: MEB Yayınları.
- Royer, J. M. (2001). Developing reading and listening comprehension tests based on the sentence verification technique (SVT). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45 (1), 30-41.
- Royer, J. M., Hastings, C. N., Hook C. (1979a). A sentence verification technique for measuring reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 11 (4), 355-263.
- Shaughnessy, M. F. (2005). An interview with James M. Royer about reading and comprehension. *Educational Psychology Review*, 17 (3), 273-283.
- Sulak, S. (2016). *Anlamdaş kelimelerde anlam ve kullanım farklılıkları*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulusoy, M., Çetinkaya, Ç. (2012). Cümle doğrulama tekniğinin okuma ve dinlemenin ölçülmesinde kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 460-471.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi

Ek-1: Hikâye Edici Metin Soru ve Cevap Formu

	SORU	DOĞRU	YANLIŞ
1.	Kendisine 'Gecekarası' dendiğinde üzüntü duymuştu.	x	
2.	Bu adla özdeşleşmek için siyahlaşmayı düşündü.		x
3.	Gidip ırmaklara, göllere, denizlere attı kendini.	x	
4.	Karga bu çirkin sesini duymaktan utanıyordu.		x
5.	Fındığı, cevizi, bademi kırmak da ayrı bir sıkıcıydı.		x
6.	İlk heyecan dalından koparılırken başladı.	x	
7.	Görüldüğünüzde ya bir taş hemen yanınızdan geçirdi ya da silahtan fırlayan bir mermi.	x	
8.	Kargada hep bir ölüm korkusu olurdu.		x
9.	Bir fındık, bir ceviz için gün boyu didişen kargaları seyrediyordu.	x	
10.	Musa Emmi çevredeki en tembel insandı.		x
11.	Karga insanlara göre daha uzun yaşıyordu.		x
12.	Herkesin imrenerek baktığı bahçesinin yerini yıllar önce çok az paraya almıştı.	x	
13.	Kargaların fındığı, fıstığı, cevizi yeme isteğiyle Musa Emminin yedirmeme isteği eşitti.	x	
14.	Bu çarpışma azalmış, zamanla bitmişti.		x
15.	Musa Emmi haklıydı, çünkü o bahçeyi o yapmıştı.	x	
16.	Kargalar haklıydı çünkü onlar dünyanın en güzel hayvanıydı.		x

Ek-2: Bilgilendirici Metin Soru ve Cevap Formu

SORU	DOĞRU	YANLIŞ
1. Görüyoruz ki insanların hayatında para tarihin bütün bölümünde önemli bir araç olmuş.	x	
2. Binlerce yıl insanlar mağaralarda yaşam sürdürmüşler.	x	
3. İlk insanlar ekip biçmeyi, üretim yapmayı bildiklerinden avcılık ve toplayıcılık yapmamışlar.		x
4. İlk insanın hayatını kapsayan en büyük duygu nasıl yaşayacağı korkusuydu.		x
5. İnsanlar toprağı işlemeyi, hayvanları evcilleştirmeyi başaramadığı için yerleşik hayata geçmişler.		x
6. Tarihin ilerlemesiyle beraber insanların hayatı da değişmiş.	x	
7. Tekerleğin icadıyla tarım faaliyetlerinin yanı sıra ticaret yaşamı gelişmiş.	x	
8. Tekerleğin icadıyla insanlar arasındaki mesafeler kısalmış.		x
9. Uygarlıkların ilerlemesiyle beraber yazının icadı gerçekleşmiş.		x
10. Yerleşik hayatla beraber kentler de kurulmaya başlamış.	x	
11. Ticaret insanların-ülkelerin arasındaki iletişimi artırmış.		x
12. Ticaret yaşamının hızla ilerlemesi şehirleri ve ülkeleri birbirine bağlayan yolların yapılması ihtiyacını doğurmuş.	x	
13. Kar yağdığı zaman yollardaki karlar temizlenmediğinde okula ulaşmak ne kadar zorlaşıyor.	x	
14. Bilim insanları gelecekte yaşamı zorlaştırmaması için akıllı şehirlerin olmayacağını söylüyorlar.		x
15. Bilim insanları havadan giden arabaların olacağını, evin içinde de dışında da her şeyin otomatik olacağını ve tüm hizmetlerin robotlar tarafından sağlanacağını söylüyorlar.		x
16. Bilim ve teknolojiye hayallerin sınırı yok.	x	



Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Posta Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi

*Hüseyin ÖZÇAKMAK**

*Sakine HAKKOYMAZ***

Öz

Çalışmanın amacı; üniversite birinci sınıf öğrencilerinin elektronik posta yazma becerilerini belli kriterler altında incelemek ve e-posta yazma konusundaki öğrenci görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada, seçkisiz yöntemle belirlenen 50 e-posta incelenmiştir. Ayrıca 3 soruluk yapılandırılmış görüşme formu ile 24 öğrenciden görüş alınmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen E-Posta Yazma Yeterliliği Envanteri ve yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en fazla açıklamalı e-posta gönderme (f=48), dili özenli kullanma (f=38) ve adını soyadını yansıtan bir e-posta hesabı kullanmaya (f=25); en az ise, önemli e-postalara bayrak işareti koyma (f=2), ekli e-posta gönderme (f=2), cc ve bcc seçeneklerini kullanma (f=0) konusuna dikkat ettikleri belirlenmiştir. Görüşme sorularının analizi sonucunda öğrencilerin en çok e-postayı kime göndereceğini belirleme (f=11) ile yazım ve noktalama (f=10) konusuna dikkat ettikleri; e-postayı en çok, iletişim kurma (f=13), dosya paylaşma (f=7) ve ödev gönderme (f=7) amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. E-posta iletişimi sırasında karşılaştıkları sorunların başında belgenin zamanında ulaşmaması (f=7), dosya boyutunun fazla gelmesi (f=5) ve internet kesintisi (f=4) gelmektedir. Sorun yaşamadıklarını ifade eden öğrencilerin sayısının ise 7 olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: e-posta, e -posta yazma yeterliliği, üniversite öğrencileri, öğrenci görüşleri

Evaluation of Electronic Mail Writing Skills of Freshman Students

Abstract

The purpose of the study was to examine the skills of electronic mail writing for freshman students under certain criteria and to identify student opinions on e-mail writing. In the research, document review and content analysis among qualitative research methods and techniques were used. Randomly selected 50 e-mails were examined in the study. In addition, 24 students were interviewed with a structured interview form consisted of 3 questions. The data were collected through the E-mail Writing Competence Inventory developed by the researchers and the structured interview form. As a result of the research, it was determined that the students paid most attention to sending e-mail with descriptions (f=48), using language attentively (f=38) and using an e-mail account that reflects their name and surname (f=25); and least attention to adding flag marks in important e-mails (f=2), sending e-mail with attachments (f=2), and using cc

*Yrd. Doç. Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü. Hatay.
E-posta: h.ozcakmak@mku.edu.tr

** Öğr. Gör., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü. Gaziantep.
E-posta: sakine.hakkoymaz@hku.edu.tr

and bcc options (f=0). As a result of the analysis of the interview questions, the students paid most attention to determining to whom they sent the e-mail (f=11), spelling and punctuation (f = 10), and they used e-mails mostly for communication (f=13), sharing a file (f=7) and homework submission (f=7). The main problems encountered while writing an e-mail were late submission of the document (f=7), too large file size (f=5) and the internet outage (f=4). It was determined that the number of students who expressed that they did not experience any problems was 7.

Keywords: e-mail, e-mail writing competence, university students, student opinions

Giriş

Teknoloji günümüzde oldukça yaygın kullanılmakta ve takip edilmektedir. Eğitimden sağlığa, ulaşımdan madencilığe, tarımdan ekonomiye kadar her alanda teknoloji ve onun getirdiği yenilikleri görmekteyiz. Giderek dijitalleşen bir dünyada yaşıyoruz ve iletişim teknolojileri, insanoglunun yaşamına hiç olmadığı kadar hâkim. Öyle ki, telefonunu evde unutan veya telefonunun şarjı biten bir kişi, tedirginlik yaşamakta, kendisini dünyadan izole olmuş gibi hissedebilmektedir.

2017 Ocak ayında WeAreSocialandHootsuite tarafından yayımlanan “Digital in 2017 Global Overview” adlı rapora göre, dünyada3,8 milyar Türkiye’de 48 milyon internet kullanıcısı bulunmaktadır (URL 1). 2000’li yıllarda Türkiye’de internete nüfusun %3-4’ü erişebilirken (Bengshir, 2000) günümüzde bu oran %60’a (48 milyon) ulaşmıştır. Kısa sayılabilecek bir sürede, internet kullanımının baş döndürücü bir şekilde artmış olması, önümüzdeki yıllarda, dijitalleşmenin insanları birçok konuda derinlemesine etkileyeceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Gelişen teknolojiler, bilgi çağı olarak tanımlanan 21. yüzyılda, birçok alanda olduğu gibi, iletişim alanında da önemli değişiklikler meydana getirmiştir. İletişim alanında yaşanan gelişmelerin en önemli aktörü internet teknolojileridir. Kısa bir geçmişe sahip olmasına rağmeninternet, dünya üzerinde yaygın kullanım alanına erişmiştir. Ticaret, haberleşme, eğlence sektörü, eğitim ve hatta yönetim uygulamalarında bile interneti kullanmak mümkündür (Çakır ve Topçu, 2006).

İnternet teknolojisinin sunduğu, dünya üzerindeki insanların birbirleriyle daha kolay iletişim kurmalarını sağlayan en yaygın hizmetlerden biri de e-postadır (Bradleyve Carvey, 2006: 86). İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte, e-posta kullanımı da artmıştır. Son otuz yılda e-posta, yalnızca teknoloji uzmanları tarafından kullanılan bir uygulama olmaktan çıkarak genel nüfus tarafından da benimsenen ortak bir iletişim aracına dönüşmüştür (HuangveLin, 2014). Başlangıçta bir iletişim tercihi olan e-posta;iş başvurusu yapmak, internetten alışveriş yapmak, sitelere üye olmak, sosyal medya hesabı açmak gibi nedenlerlezorunlu hâle gelmiştir. Hatta günümüzde insanların, farklı sunuculardan eriştikleri birden çok e-posta hesabı bulunmaktadır. Özel işlerle diğer işleriayırarak, adını yansıtan daha ciddi bir e-postahesabı açmak ve daha fazla üyelik hakkı kazanmak, bu durumun sebepleri arasında sayılabilir. Ayrıca e-posta hizmeti sunucularının sağladıkları hizmet kalitesi de (hız, dosya gönderme-alma boyutu vb.) kişilerin birden fazla e-posta hesabı oluşturmalarını tetiklemektedir.

İlk başlarda, e-posta hizmeti sunan belli başlı şirketler varken, artık şirket ve üniversite gibi birçok yerel veya global kurum ve kuruluşun kendi kurumsal e-posta uzantıları bulunmaktadır. Başlangıçta askerî ve bilimsel kullanım için tasarlanmış olan e-posta, 1960'lı ve 70'li yıllarda, başka bir deyişle Soğuk Savaş'ın en yoğun olduğu dönemlerde Amerika'nın ulusal savunmasındaki gelişmeler neticesinde, elektronik mesajlaşma biçimi olarak ortaya çıkmış (Baron, 1998), dünya çapında yaygınlaşmıştır.

İstatistiklere göre dünyada 4 milyardan fazla e-posta hesabı bulunmaktadır. Bu e-posta hesaplarından her gün 200 milyar e-posta alınıp gönderilmektedir (Nawaz, KhanveLee, 2016). 1960'lı yıllarda Amerikan Hükümeti tarafından başlatılan ve akademik olarak geliştirilen e-postanın, kısa bir sürede şehirlerarası telefon görüşmelerine ve yüz yüze konuşmalara alternatif, uluslararası bir iletişim yöntemi (Baron, 1998) olması son derece şaşırtıcıdır. E-posta ya da e-mail olarak adlandırılan bu teknoloji, aslında internet üzerinden gönderilen dijital mektuplardır. İletişim kurma amacı bakımından mektupla benzerlik gösteren elektronik posta; yazı, resim, müzik, video gibi her türlü dosya türünü dünyanın her yerine anlık olarak iletebilmesi yönüyle, mektuptan çok daha üstün bir konuma geçmiştir.

Literatürde e-posta ile ilgili birtakım tanımlamalar bulunmaktadır. Sözelimi, Özbay ve Akyazı (2004: 4) tarafından yapılan tanıma göre e-posta; bir bilgisayardan diğerine/diğerlerine veya bir kişiden diğer kişiye/kişilere gönderilen elektronik mesajlardır. Elektronik posta, Türkçe Sözlük'te (Türk Dil Kurumu, 2011: 785) "bilgisayarlar veya bir ağ içindeki belli gönderim merkezleri arasında elektronik bilgi iletişimi, elmek, e-posta" şeklinde tanımlanmıştır. Sözlükte elektronik mektup kelimesinden türetilen elmek kelimesine de yer verilmiştir (TDK, 2011: 791).

E-postanın birçok avantajı vardır. Hızlı bir iletişime olanak sağlama, dünyanın neresinde olursa olsun, aynı anda birçok kişiye ulaşma, bireysel iletişim yönetimine imkân tanıma, çok çabuk dönüt sağlama, yazışmaların kaydedilmesine imkân verme ve basit bir kullanıma sahip olmabunlardan bazılarıdır (Munter, Rogers, ve Rymer, 2003; DabbaghveBannan-Ritland, 2005). E-posta, yukarıda sayılan avantajları nedeniyle, ticarî ve akademik kurumlarda, kişisel ve kurumsal iletişim için yaygın olarak kullanılmaktadır (Chen, 2006). E-posta eğitime yardımcı bir araç olarak da kullanılmaktadır. Özellikle akademik dünyada, öğretim elemanları ve öğrenciler arasında eş zamansız bir iletişim biçimi sağlama yönüyle e-posta önemli bir işleve sahiptir (FilipponeveSurvinski, 2016).

Elektronik posta, kontrol bilgisi ve içerik olmak üzere iki ana bölümden meydana gelmektedir. Klasik bir postanın zarf kısmı, kontrol bilgisi bölümüne, mektup kısmı da içerik bölümüne benzetilebilir. Genel olarak, mesajın kime gideceği (to), mesajın konusu (subject), aynı mesajın

gideceği diğer adres (carboncopy) gibi bilgiler kontrol bilgisi bölümünü oluşturmaktadır. Mesajın bulunduğu kısım ise içeriktir (Haşiloğlu, 1999: 53).

E-posta iletişimde dikkat edilmesigereken birtakım hususlar vardır. Öncelikle-postaların doğru alıcı/alıcılara gönderilmesi konusunda hassas davranılmalı,gönderilen e-postalar kontrol edilerek içeriğinin tam ve hatasız olmasına itina gösterilmelidir. Aksi durumda, dikkatsiz davranan, işine gereken önemi vermeyen birisi olarak algılanabilir vebirtakım eleştirilere maruz kalabiliriz. Öte yandan gönderilen e-postaların, silinse bile, karşı tarafta kayıtlı kalacağıakıldan çıkarılmamalıdır. Bu nedenle yazılan e-postaların kontrol edilmesi ve emin oluncaya kadar "kime" kısmının doldurulmaması gerekir. E-posta, iyice kontrol edildikten ve düzenlendikten sonra gönderilmelidir (Lamb, 2006).

İnternetle iç içe yaşamaktayız ve çocuklar da bu durumdan paylarını almaktadırlar. Nitekim Aslan (2016) tarafından 9-16 yaş grubu Türk çocuklarının 2010-2015 yılları arasında internet kullanımlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırmada, çocukların internet kullanma yaşlarının giderek düştüğü, internet kullanım sürelerinin ise gittikçe yükseldiği belirlenmiştir.İnternetin yaygınlaşmasıyla,öğrencilerin bilişim teknolojilerini daha etkili ve amacına uygun kullanmaları da önem kazanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 05.09.2012 tarihindealınan 150 sayılı kararla “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım” dersi ortaokul5, 6, 7 ve 8. sınıflar için seçmeli ders olarak kabul edilmiştir (URL 2).Daha sonrasında ise kurulun 17.07.2017 tarihli 78 sayılı kararıyla, bu dersin ortaokul 5 ve 6’ncı sınıflarda zorunlu, 7 ve 8’inci sınıflarda seçmeli ders olarak okutulması kararlaştırılmıştır (URL 3). 2017 yılında yayımlanan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı’nda e-posta öğretimi konusu 5. sınıf seviyesinde ele alınarak “E-posta hesabı oluşturur ve iletişim kurmada kullanır.” kazanımına yer verilmiştir (MEB, 2017: 19). İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte internetin sağladığı teknolojiden faydalanmakta ehemmiyet kazanmıştır. Bu sebeple, e-posta ve diğer bilişim teknolojilerinin ortaokuldan itibaren verilmesi, doğru bir yaklaşım olarak görünmektedir.

Yurtdışında bu konuda birçok çalışma yapılmıştır. Sözelimi, Stockwell ve Levy tarafından (2001) gerçekleştirilen çalışmada, e-posta yazarken fazla sayıda mesaj üreten öğrencilerin daha başarılı oldukları, yüksek dil yeterliliğine sahip öğrencilerin düşük olanlara kıyasla e-posta yazma konusunda daha üretken oldukları saptanmıştır. Shang (2007) tarafından Tayvan’da İngilizce öğrenimi gören üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ise öğrencilerin yazdıkları e-postalar incelenmiştir. Çalışmada,e-posta yazmanın, öğrencilerin yabancı dillerini geliştirmeye yardımcı olduğu; akranları ile en az dört kez e-posta alışverişi yapan öğrencilerin e-posta yazma performanslarında genel bir iyileşme olduğu ortaya konmuştur.

Hani ve Alghonaim'in (2014) yaptığı çalışmada, e-posta yoluyla diyalog kurulmasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen, zayıf yazma yeterliliğine sahip öğrencilerin yazma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Çalışma, Ürdün'de üniversite birinci sınıfta okuyan 40 kız öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada daha önceden belirlenen materyal, deney grubunda e-posta yoluyla, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle (kalem-kâğıt kullanarak) çalışılmıştır. Sonuçta, e-posta yoluyla diyalog kurarak çalışan öğrencilerin kalem-kâğıt kullanarak çalışan öğrencilere göre daha iyi yazdıkları belirlenmiştir. Son olarak, Zarepour ve Saidloo (2016) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin e-posta yazma becerileri incelenmiştir. 61 e-postanın analiz edildiği çalışmada, İranlı öğrencilerin isteme, kabul etme, reddetme gibi doğrudan stratejileri daha fazla kullandıkları ancak e-posta metinlerinin, sosyal ve kültürel unsurları kapsayan pragmatik öğeler konusunda eksik olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye'de ise e-posta konusunda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Literatürde, birkaç tez ve makale dışında (Gürkaya, 1999; Erkan, 2004; Güler, 2007; Eliçin, 2011; Erkan, 2013; Bayır, 2014) herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmalarda ise, internet ve elektronik postanın yazı derslerinde kullanımı (Gürkaya, 1999); İngilizce yazma becerisini geliştirmede elektronik posta (Erkan, 2004); uzaktan öğrenenlerin e-postayla etkileşime girme ve yüz yüze ortamlarda iletişime girme isteklilikleri arasındaki ilişki (Güler, 2007); yabancı dil öğrencilerinin rica ve özür dileme stratejileri (Eliçin, 2011); kültürlerarası elektronik posta yoluyla yazışmanın öğrencilerin yazma özyeterkinliğini geliştirmeye etkisi (Erkan, 2013) ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında sohbet ve e-posta kullanımının öğrencilerin işlemsel uzaklık algılarına etkisi (Bayır, 2014) konuları ele alınmıştır. Adı geçen çalışmalarda, e-posta yazma becerisi başka disiplinlerle birlikte ele alınmış, öğrencilerin e-posta yazma becerilerini tek başına irdeleyen ve e-posta konusunda ne düşündükleri araştıran çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin elektronik postayazma yeterliliklerini belirlemek ve e-posta yazma konusundaki görüşlerini tespit etmektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma, betimsel tarama modelindedir. Çalışmadanitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin öğretim elemanlarına göndermiş oldukları elektronik postalar doküman incelemesiyle; e-posta yazmaya dair öğrenci görüşleri ise içerik analiziyle irdelenmiştir.

Çalışma Grubu ve Materyali

Çalışma grubu, e-posta yazımı ve kullanımı konusunda görüşleri alınan 24 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma materyali ise, bir vakıf üniversitesinin farklı fakülte ve bölümlerinde okuyan birinci sınıf öğrencilerinin yazdığı 50 e-postadan meydana gelmektedir. E-postalar,

öğrencilerin son bir yılda araştırmacıya gönderdikleri e-postalar arasından seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. Görüşmeler, gönüllü öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılarla çalışma materyalinin toplandığı katılımcılar farklı öğrencilerdir.

Verilerin Toplanması

Veriler, E-Posta Yazma Yeterliliği Envanteri ve yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öğrencilerin son bir yıl içinde gönderdikleri elektronik posta metinleri, veri havuzu olarak kabul edilmiştir. Bu veri havuzunun içinden seçkisiz yöntemle alınan 50 e-posta, E-Posta Yazma Yeterliliği Envanteri ile analiz edilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamış, e-postalar, öğrenciler tarafından, eğitim öğretimin doğal akışı içinde gönderilmiştir.

Seçilen e-postaların toplanması ve analizi için kullanılan envanter araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilme sürecinde, ilgili literatür gözden geçirilmiş, e-posta yazarken dikkat edilmesi gereken kuralları ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrenciler tarafından yazılan e-postaların hangi çerçeveye göre incelenmesi gerektiği konusunda kritikler yapılmış, bilgisayar ve teknoloji uzmanı bir kişinin görüşlerindeki alınması neticesinde, 10 maddelik bir envanter ortaya konmuştur. Öğrencilerin e-postaları arasından seçilen 50 e-postanın sınıflaması bu envanter çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada kullanılan diğer veri toplama aracı 3 soruluk yapılandırılmış görüşme formudur. Yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulma sürecine iki araştırmacı ve bir uzman katkıda bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen E-Posta Yazma Yeterliliği Envanteri (Tablo 1) kullanılarak çözümlenmiştir. Envanter aracılığıyla 50 e-posta; “adres, konu, selamlama, yazım ve noktalama, dil kullanımı, yazı tipi ve punto, öncelik, cc ve bcc, açıklama, ek dosya” nitelikleri bakımından analiz edilmiştir.

Tablo 1. E-Posta Yazma Yeterliliği Envanteri

	E-Posta Unsurları	Unsurların Taşınması Gereken Nitelikler
1	E-posta adresi	Kişinin adını yansıtan e-posta hesabı tercih edilmelidir.
2	Konu	Her e-postada konu başlığı olmalıdır.
3	Selamlama	E-postaya selamlama ile başlanması, e-postanın iyi dileklerle bitirilmesi gerekir. Hitap kalıpları muhabata uygun seçilmelidir.
4	Yazım ve noktalama	E-posta yazarken yazım kurallarına uyulması, noktalama işaretlerinin yerinde kullanılması gerekir.
5	Dil kullanımı	Dilgünlük konuşma kalıplarından arındırılmalıdır. E-postalarda duyguların ifadesi amacıyla emoji kullanılmamalıdır.
6	Yazı tipi ve punto	Çok büyük veya küçük puntolar, okumakta zorluk çekilebilecek yazı tipleri seçilmemelidir.

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Posta Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi

7	Öncelik	Sadece önemli e-postalara bayrak işareti konması
8	Cc ve bcc	Cc ve Bcc seçeneklerinin bilinçli kullanılması gerekir. Toplu e-posta gönderimlerinde, gönderilen kişilerin birbirlerinden haberdar olması isteniyorsa cc, istenmiyorsa bcc yapılarak gönderilmelidir.
9	Açıklama	Eki olup, herhangi bir açıklaması olmayan e-postalar gönderilmemelidir.
10	Ek dosya	İlgili ek dosyalar yüklenmeli, e-posta eksiz gönderilmemelidir.

Tablo 1’de, e-posta unsurları ve bu unsurların taşınması gereken nitelikler belirtilmiştir. Yazı tipi ve puntonun değerlendirilmesinde, 2 Şubat 2015 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan 29255 sayılı “Resmî Yazışmalarda Uygulanacak Usul Ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” (URL 4) göz önüne alınmıştır.

Ayrıca çalışmada, 24 öğrencinin e-posta yazmayla ilgili görüşleri çözümlenmiştir. Öğrencilerin görüşleri 3 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Görüşme formunda öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- 1) Elektronik posta yazarken nelere dikkat ediyorsunuz?
- 2) Elektronik postayı hangi amaçla kullanıyorsunuz?
- 3) Elektronik posta yazarken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Bu sorular kapsamında alınan cevaplar içerik analizi ile çözümlenerek ifade edilen görüşlerin sıklık ve yüzdeleri tablolara aktarılmıştır.

Bulgular

Bulgular kısmında öncelikle 50 e-postanın çözümlenmesiyle elde edilen sonuçlar verilmiş, ardından 24 öğrencinin e-posta yazma konusundaki görüşlerine dair tablolar ortaya konmuştur.

Tablo 2. Öğrenci E-Postalarının Analizi

Öğrenci E-Postalarının Analizi		f	%
1	Açıklamalı e-posta gönderen öğrenciler	48	96
2	Dil kullanımına özen gösteren öğrenciler	38	76
3	Adını soyadını yansıtan e-posta hesabı kullanan öğrenciler	25	50
4	E-postalarına konu başlığı yazan öğrenciler	20	40
5	E-postasını selamlama ile başlayıp iyi dileklerle bitiren öğrenciler	19	38
6	Uygun yazı tipi ve punto ile yazan öğrenciler	15	30
7	Yazım ve noktalama kurallarına dikkat eden öğrenciler	12	24
8	Öncelikli e-postalara bayrak işareti koyan öğrenciler	2	4
9	Ekli e-posta gönderen öğrenciler	2	4
10	Cc ve Bcc seçeneklerini kullanan öğrenciler	0	0

Tablo 2’ye göre, öğrenciler en fazla, açıklamalı e-posta gönderme konusuna dikkat etmişlerdir (f=48). Bunu, e-posta yazarken dil kullanımına özen gösterme (f=38) ve adını soyadını yansıtan bir e-

posta hesabı kullanma (f=25) takip etmiştir. Öğrenci e-postalarının en az frekansa sahip unsurları ise, öncelikli e-postalara bayrak işareti koyma (f=2), ekli e-posta gönderme (f=2) ve cc ve bcc seçeneklerini kullanma (f=0) başlıklarından oluşmaktadır. *Bayrak işareti koyma, ekli e-posta gönderme, cc ve bcc seçeneklerini kullanma*, daha az bilinen ve kullanılan e-posta unsurları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin bu unsurları az kullanmalarında bu neden etkili olmuş olabilir.

Tablo 3. Öğrenci Görüşlerinin Sorulara Göre Dağılımı

	1.Soru	2.Soru	3.Soru	Toplam
	f	f	f	f
Öğrenci Görüşleri (Σ)	47	51	37	135
Öğrenci Görüşleri (\bar{X})	1,96	2,13	1,54	5,63

Tablo 3'te görüleceği üzere, öğrenciler 1.soru için 47, 2.soru için 51 ve 3.soru için 37 görüş beyan etmişlerdir. Ortalama görüş sayıları ise 1.soru için 1,96 2.soru için 2,13 ve 3.soru için 1,54'tür.

Tablo 4. Öğrencilerin E-Posta Yazarken Dikkat Edilen Hususlar

	Unsurlar	Öğrenciler (n=24)	f	%
Soru 1 Elektronik posta yazarken nelere dikkat edersiniz?	Kime göndereceğimi belirlerim.	4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 21, 22, 24	11	46
	Yazım ve noktalamaya dikkat ederim.	2, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 19, 21, 23	10	42
	Dili düzgün kullanırım.	3, 7, 9, 15, 16	5	21
	Konuyu açık ve anlaşılır yazarım.	1, 8, 10, 11, 17	5	21
	Kullandığım üsluba dikkat ederim.	3, 4, 19	3	13
	Yazı düzenine özen gösteririm.	3, 7, 8	3	13
	Hitap/selam cümlesiyle başlarım.	17, 18, 20	3	13
	Konu başlığını yazarım.	11, 17	2	8
	E-postanın gidip gitmediğini kontrol ederim.	6	1	4
	@ işaretini koymaya dikkat ederim.	13	1	4
	Dosyanın yüklenip yüklenmediğini kontrol ederim.	11	1	4
	İçeriğin konuyla ilgili olmasına özen gösteririm.	4	1	4
	E-postayı iyi dileklerle bitiririm.	19	1	4
	Toplam			47

Tablo 4 gözden geçirildiğinde, öğrencilerin e-posta yazarken en fazla dikkat ettikleri unsurların başında, e-postayı kime göndereceğini belirlemek (f=11) ve yazım ve noktalamaya dikkat etmek (f=10) gelmektedir. Bu konuda en az görüş sunulan unsurlar ise e-postanın gidip gitmediğini kontrol etmek (f=1), @ işaretini koymak (f=1), dosyanın yüklenip yüklenmediğini kontrol etmek (f=1), içeriğin konuyla ilgili olmasına özen göstermek (f=1) ve e-postayı iyi dileklerle bitirmek (f=1) şeklindedir.

Tablo 5. Öğrencilerin E-Posta Kullanma Amaçları

		Unsurlar	Öğrenciler (n=24)	f	%
Soru 2 Elektronik postayı hangi amaçla kullanıyorsunuz?		İletişim kurma	1, 3, 7, 9, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 24	13	54
		Dosya paylaşma	4, 5, 8, 11, 12, 14, 17	7	29
		Ödev gönderme	6, 7, 8, 10, 11, 14, 21	7	29
		Hocalara soru sorma	9, 10, 11, 19, 20	5	21
		Resmî kurumlarla yazışma	3, 4, 5, 11	4	17
		Not paylaşma	6, 9, 15, 23	4	17
		Alışverişlerde	7, 8, 9, 21	4	17
		Bilgi aktarımı	13, 18, 24	3	13
		Fotoğraf ve video paylaşma	2, 3, 5	3	13
		Belge kaydetme	8	1	4
		Toplam		51	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin e-postayı en çok iletişim kurma (f=13), dosya paylaşma (f=7) ve ödev gönderme (f=7) amacıyla, en az ise belge kaydetme (f=1), bilgi aktarımı (f=3) ve fotoğraf ve video paylaşımı (f=3) için kullandıkları görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin E-Posta Yazarken Karşılaştıkları Sorunlar

		Unsurlar	Öğrenciler (n=24)	f	%
Soru 3 Elektronik posta yazarken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?		Belgenin zamanında ulaşmaması	1, 2, 3, 4, 5, 22, 24	7	29
		Dosya boyutunun fazla gelmesi	1, 4, 6, 8, 12	5	21
		İnternet kesintisi	2, 3, 7, 18	4	17
		İnternetin yavaşlaması	6, 7, 11	3	13
		E-postanın eksik gitmesi	2, 3	2	8
		Adres doğru olmasına rağmen postanın gitmemesi	14, 19	2	8
		Dosya yüklemenin zaman alması	6	1	4
		Bazı posta programlarının yüksek boyutlu dosya yüklemeyi desteklememesi	6	1	4
		E-postanın ulaştığına dair dönüt olmaması	16	1	4
		E-postaya gelen gereksiz postalar	7	1	4
		Girişte kullanıcı adı yazarken	24	1	4
		E-postanın yanlış adrese gitmesi	10	1	4
		Yabancı sözcüklerin yazımı	13	1	4
		Genellikle sorun yaşamıyorum.	9, 11, 15, 16, 17, 20, 21	7	29
		Toplam		37	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğrencilerin e-posta yazarken karşılaştıkları sorunların başında sırasıyla belgenin zamanında ulaşmaması (f=7), dosya boyutunun fazla gelmesi (f=5) ve internet kesintisi (f=4) gelmektedir. En az sorun ise dosya yüklemenin zaman alması (f=1), e-postaya gelen gereksiz postalar (f=1) ve e-postanın yanlış adrese gitmesi (f=1) gibi konularda yaşanmaktadır. Bunun yanı sıra, sorun yaşamadıklarını ifade edenlerin sayısı 7'dir.

Sonuç

50 e-postanın analizi sonrası ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

Öğrenciler, en fazla açıklamalı e-posta gönderme konusuna dikkat etmiştir (f=48), bunu sırasıyla e-posta yazarken dil kullanımına özen gösterme (f=38) ve adını soyadını yansıtan bir e-posta hesaba sahip olma (f=25) takip etmiştir. Eksiz veya açıklamasız e-postalar boş e-postalardır. Bazen hem ekin gönderilmediği hem de açıklamanın yazılmadığı e-postalar da gönderilmektedir. Bu konuda daha temkinli davranılması, e-posta ekliyse dosya ve açıklamasının eklenmesi, eksiz bir e-posta ise açıklamasının tam yapılıp yapılmadığının kontrol edilmesi gerekir. Çünkü e-posta yoluyla gönderilen dosyalar genellikle açıklamaya muhtaçtır ve ilk başta anlaşılabilirler. Bir diğer husus da adını soyadını yansıtan bir e-posta hesabına sahip olmaktır. Her ne kadar literatürde e-posta hesabının sahip olması gereken niteliklerle ilgili bir çalışmaya rastlanmasa da e-posta hesabının tıpkı imza gibi kişiyi temsil etmesi beklenir. E-posta hesabı, mümkünse isim ve soy ismi barındırmalıdır; bu mümkün değilse, ismin baş harfi ve soy isimden oluşan hesap adı tercih edilebilir. İstenilen e-posta hesabının bir başkası tarafından alınmış olması durumunda ise, ismin baş harfiyle soy isim arasına (.), (-), (_) gibi işaretlerden biri konulabilir.

Çalışmamızda öğrencilerin e-posta yazarken en az kullandıkları unsurlar; önemli e-postalara bayrak işareti koyma (f=2), ekli e-posta gönderme (f=2) ve cc ve bcc seçeneklerini kullanma (f=0) başlıklarından oluşmaktadır. Bu sonuç, çoğu öğrencinin e-posta yazarken bayrak işareti koyma, ekli e-posta gönderme, cc ve bcc seçeneklerini tercih etme gibi özellikler bilmedikleri veya kullanmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğrencilerin, e-posta hizmeti sunan sağlayıcıların e-posta gönderme programlarında hangi özelliklerin bulunduğu konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir.

24 görüşün çözümlenmesiyle ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

E-posta yazarken öğrencilerin en çok e-postayı kime göndereceğini belirleme (f=11) ve yazım ve noktalama (f=10) konusundaki dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Bu konuda en az görüş sunulan unsurların ise e-postanın gidip gitmediğini kontrol etme (f=1), @ işaretini (kuyruklu a) koyma (f=1), dosyanın yüklenip yüklenmediğini kontrol etme (f=1), içeriğin konuyla ilgili olmasına özen gösterme (f=1) ve e-postayı iyi dileklerle bitirme (f=1) şeklinde sıralandığı belirlenmiştir. Çalışmamızda her ne kadar öğrencilerin, e-postayı kime göndereceğini belirleme ve yazım ve noktalama konularına dikkat ettikleri belirlenmiş olsa da, 24 öğrencinin görüş bildirdiği göz önüne alındığında bu sayının yetersiz olduğu göze çarpmaktadır. Bu sonuç, az frekansa sahip diğer unsurlarla birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin e-posta yazarken nelere dikkat edeceklerini tam olarak bilmediklerini göstermektedir.

Çalışmamızda öğrencilerin e-postayı en çok iletişim kurma (f=13), dosya paylaşma (f=7) ve ödev gönderme (f=7) amacıyla kullandıkları; en az ise belge kaydetme (f=1), bilgi aktarımı (f=3) ve fotoğraf ve video paylaşımı (f=3) için tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrencilerin e-posta kullanma gerekçelerinin en fazla iletişim üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin e-posta oluşturma süreci konusunda bilinçlendirilmesi, onlarda farkındalık yaratarak e-postayı kullanma amaçlarının çeşitlenmesini sağlayacaktır.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre e-posta yazma sürecinde karşılaşılan sorunların başında belgenin zamanında ulaşmaması (f=7), dosya boyutunun fazla gelmesi (f=5) ve internet kesintisi (f=4) gelmektedir. En az sorun belirtilen durumlar ise dosya yüklemenin zaman alması (f=1), e-postaya gelen gereksiz postalar (f=1) ve e-postanın yanlış adrese gitmesi (f=1) gibi konulardır. Bunun yanı sıra, e-posta yazarken genellikle sorun yaşamadıklarını ifade edenlerin sayısının 7 olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamızda, sorun yaşadığını ifade eden öğrencilerin azımsanmayacak kadar fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilere e-postanın ne olduğu, hangi amaçla yazıldığı ve en önemlisi nasıl yazıldığı konusunda eğitim verilmesi gerekmektedir. Nitekim yapılan bir çalışmada, öğretmenleri tarafından arka plan bilgisi sağlanan öğrencilerin e-posta yazma becerilerinin önemli ölçüde geliştiğinin (Nazari ve Niknejad, 2015) saptanmış olması, öğrencilerin e-posta yazmayı kendi kendilerine değil, bu konuda uzmanlaşmış olan bir öğreticiden destek alarak öğrenmelerini gerektiğini göstermektedir.

Öneriler

Çalışmamızda e-posta yazma sürecinin hangi unsurlar çerçevesinde gerçekleştiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Literatürde e-posta iletişiminin nasıl olması gerektiğine dair bir çalışmaya rastlanmamış olması, öğrencilerin e-posta yazmayı tam olarak bilememelerinin bir gerekçesini oluşturabilir. Bu nedenle, e-posta iletişiminin; ne olduğuna, hangi unsurlardan oluştuğuna, ne tür imkânlar ve yararlar sağladığına dair ayrıntılı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişim konusunda ciddi mesafeler alınmıştır. Öyle ki iletişim daha hızlı bir şekilde kurulabilmekte, belge, resim, müzik, video gibi dosyalar internet üzerinden kolaylıkla alınıp gönderilebilmektedir. Öğretmen adaylarının bu teknolojik gelişmelere ayak uydurarak e-posta iletişimini iyi öğrenmesi beklenmektedir. Çalışmamız üniversite öğrencilerinin e-posta yazma ve gönderme konusunda daha fazla bilgilendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle özellikle birinci sınıfta verilen yazılı anlatım derslerinde, e-posta türünün öğretilmesine özen gösterilmeli, öğrencilere uygulamalı çalışmalar yaptırılmalıdır.

Bu çalışmada farklı fakültelerde okuyan üniversite birinci sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu alanda fakültelertemel alınarak ayrı ayrı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğrencilerin e-posta yazma becerileri farklı sınıf seviyeleri dikkate alınarak da incelenebilir.

Kaynaklar

- Aslan, A. (2016). *Türkiye’de çocukların güvenli internet kullanımında 2010-2015 yılları arasındaki değişimler ve uygulamaların yansımaları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Baron, N. S. (1998). Lettersbyphoneorspeechbyothermeans: Thelinguistics of email. *Language & Communication, 18*(2), 133-170.
- Bayır, E. A. (2014). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sohbet ve e-posta kullanımının öğrencilerin işlemsel uzaklık algılarına etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Bengshir, T. K. (2000). Devlet-vatandaş iletişiminde e-posta. *Ammé İdaresi Dergisi, 33*(4), 49-61.
- Bradley, T. & Carvey, H. (2006). *Essential computer security: everyone's guide to email, internet, and wireless security*. Canada: Syngress Publishing.
- Chen, C. F. E. (2006). Thedevelopment of e-mail literacy: Fromwritingtopeerstowritingtoauthorityfigures. *Language Learning & Technology, 10*(2), 35-55.
- Çakır, H. ve Topçu, H. (2006). Bir iletişim dili olarak internet. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 71-96.
- Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and application*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Eliçin, C. (2011). Thestrategies in requestsandapologies of Turkishfldstudents: A comparison of electronicmailsand DCT data. Unpublished Master Thesis. Boğaziçi UniversitySocialScienceInstitute, İstanbul.
- Erkan, D. Y. (2004). *Efficact of cross-cultural e-mail exchangeforenhancing EFL writing: A perspectivefortertiary-levelTurkish EFL learners*. Adana: Çukurova Teknik University, Unpublished Doctorate Thesis.
- Erkan, D. Y. (2013). Kültürler arası elektronik posta yolu ile yazışmanın İngilizce yazma becerisinde özyeklinliğe etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*(1), 25-42.
- Filippone, M., & Survinski, M. (2016). Theimportance of etiquette in schoolemail. *AmericanSecondaryEducation, 45*(1), 22-27.
- Güler, C. (2007). *Uzaktan öğrenenlerin e-postayla etkileşime girme sıklıklarıyla yüz yüze ortamlarda iletişime girme isteklilikleri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gürkaya, B. D. (1999). *Using the internet andelectronic mail in writingclasses: A study on thereactionsandsuccess of preparatorystudents at Işık University*. Ankara: Orta Doğu Teknik University, Unpublished Master Thesis.
- Hani, N. A. B., & Alghonaim, A. S. (2014). Theutilization of e-mail technology in developingwritingskillstofreshman EFL learners. *InstructionalTechnology, 11*(8), 43-53.
- Haşiloğlu, S. B. (1999). *Elektronik ticaret ve stratejileri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Huang, E. Y. & Lin, S. W. (2014). How does e-mail useaffectperceivedcontrol of time? *Information & Management, 51*(6), 679-687.
- Lamb, S. E. (2006). Office e-mailsandvoicemessaging. *Business & EconomicReview, October-December, 30-31*.
- MEB. (2017). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı (Ortaokul 5 ve 6. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Munter, M., Rogers, P. S., & Rymer, J. (2003). Business e-mail: Guidelinesforusers. *Business CommunicationQuarterly, 66*(1), 26-40.

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Posta Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi

- Nawaz, W., Khan, K. U., & Lee, Y. K. (2016). A multi-user perspective for personalized email communities. *Expert Systems with Applications*, 54, 265-283.
- Nazari, B., & Niknejad, S. (2015). E-mail Writing: Providing Background Information in the Core of Computer Assisted Instruction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(1), 193-211.
- Özbay, S. ve Akyazı, S. (2004). *Elektronik ticaret*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Shang, H. F. (2007). An exploratory study of e-mail application on FL writing performance. *Computer Assisted Language Learning*, 20(1), 79-96.
- Stockwell, G. & Levy, M. (2001). Sustainability of e-mail interactions between native speakers and nonnative speakers, *Computer Assisted Language Learning*, 14(5), 419-442.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük (11. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- URL 1: <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview> (Erişim Tarihi: 15.03.2017).
- URL 2: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (Erişim Tarihi: 18.06.2017).
- URL 3: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=152> (Erişim Tarihi: 20.08.2017).
- URL 4: <http://www.resmigazete.gov.tr/default.aspx> (Erişim Tarihi: 07.10.2017).
- Zarepour, F., & Saidloo, M. I. (2016). An analysis of Iranian EFL learners' English written requestive e-mails. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), 579-585.



Gençlik Edebiyatı

*Osman KARA**

Eser: Doç. Dr. Aliye Uslu Üstten, Gençlik Edebiyatı, Grafiker Yayınları, Ankara, 2014.

Öz

Bu çalışmada Doç. Dr. Aliye Uslu Üstten'in yazarı olduğu "Gençlik Edebiyatı" adlı eser tanıtılmıştır.

Anahtar Kelimeler: gençlik, gençlik edebiyatı, gençlik sorunları

Youth Literature

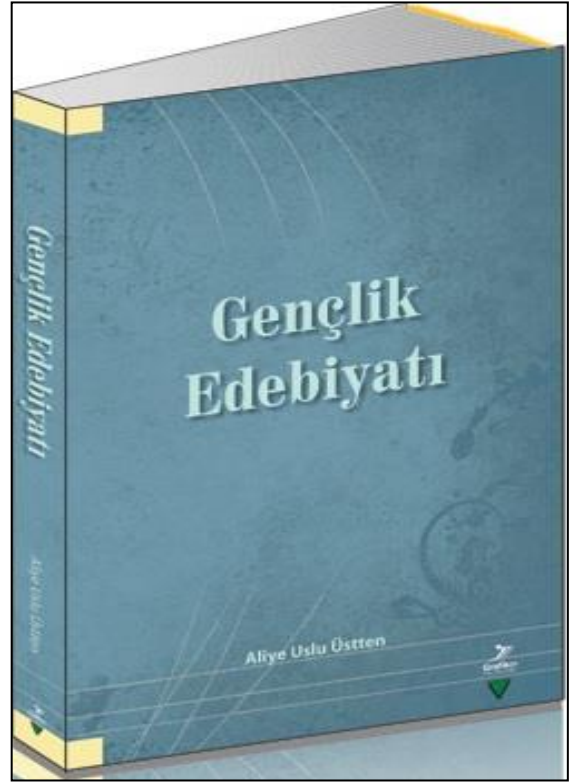
Abstract

In this study, the book entitled "Youth Literature" and written by Assoc. Prof. Aliye Uslu Üstten is introduced.

Keywords: youth, youth literature, youth problems

Giriş

Gençlere yönelik hazırlanan, estetik değeri yüksek bütün edebî eserler gençlik edebiyatını oluşturmaktadır. Çocuk edebiyatı ve yetişkin edebiyatı arasında bir geçiş dönemi edebiyatı olan gençlik edebiyatı, yeni ortaya çıkmış bir alandır. Türkiye'de bu alana yönelik ilk çalışmalar "Birleşmiş Milletlerin 1985 yılını Uluslararası Gençlik yılı ilan" (Özyer, 2006: 485-487) etmesiyle başlar. Bu durum gençlik edebiyatının, edebiyat bilimi içerisinde ne kadar yeni bir alan olduğunun göstergesidir. Gençlik edebiyatının yeni bir alan olmasının sebebi "kitapların doğrudan gençlere yönelik yazılmamış olması, hatta buna ihtiyaç olmadığı görüşüdür" (Üstten, 2014: 9).



*Yüksek Lisans Öğrencisi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü. Giresun. osman_kara20@hotmail.com

Bilindiği gibi her yüzyılda çocuklara ve gençlere bakış açısı farklı olmuş, bu farklılık gençlik kavramının şekillenmesinde rol oynamıştır. Özellikle Tanzimat dönemine kadar gençliğin temeli olan çocukluğun toplumda ayrı bir yer teşkil ettiği dahi düşünülmemiştir. Çocuklar ve gençler yetişkinlerle bir tutulmuş, ağırlıklı olarak aynı eserleri okumuş, aynı kaynaktan beslenmişlerdir. Bu durum, uzun bir dönem tıpkı çocuklar gibi gençlerin de ilgi ve ihtiyacına uygun eserlerin verilememesine neden olmuştur. Günümüzde ise özellikle bilim, teknoloji ve sanat alanlarındaki gelişmeler neticesinde gençlerin bilişsel, duyuşsal özelliklerinin farklı olduğu tespit edilmiş, böylelikle gençlere yönelik eserlerin hazırlanmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle gençlik edebiyatının gençlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine yönelik ürünler vermesi, onların psikolojik ve bilişsel gelişmelerine katkı sunması ve yetişkinliğe hazırlanmalarına kaynak oluşturması bakımından önemli ve bir o kadar yeni bir alan olduğu ifade edilebilir.

Bir geçiş dönemi olan gençlik edebiyatının sınırları, henüz çizilememiştir. Bu sebeple gelişmemiş, çocuk ve yetişkin edebiyatının gölgesinde kalmıştır. Gençlik edebiyatının edebiyat alanında yerini alması için sınırlarının belirlenmesi ve hitap ettiği hedef kitlenin özelliklerine uygun, estetik zevk kazandıracak eserlerin hazırlanıp gençler sunulması gerekmektedir. Gençlere yönelik eserlerin hazırlanmasında özellikle bu alana yönelik hazırlanan ve bilimsel verilerle, güncel çalışmalarla desteklenen teorik eserlerin katkısı göz ardı edilemez. Yeni bir alan olan gençlik edebiyatına yönelik hazırlanan eserlerden biri Doç. Dr. Aliye Uslu Üstten tarafından kaleme alınan “Gençlik Edebiyatı” adlı çalışmadır.

Bu çalışmada Doç. Dr. Aliye Uslu Üstten’in yazarı olduğu “Gençlik Edebiyatı” adlı eserin içerik ve alana sunduğu katkı açısından tanıtılması amaçlanmıştır.

Eser, Söz Başı ve Giriş bölümlerinin ardından dokuz temel başlık altında hazırlanmıştır. Bu başlıklar şunlardır: Ergenlik ve Genç Yetişkinlik Dönemleri, Gençlik Edebiyatı, Gençlik Edebiyatı Eserlerinde Bulunması Gereken Özellikler, Gençlik Edebiyatında Konu, Gençlik Edebiyatında Türler, Çocuk ve Gençlere Yönelik Süreli Yayınlar, Gençlik Edebiyatı ve Edebiyat Eğitimi, Sonuç ve Ekler.

Birinci bölüm olan “Ergenlik ve Genç Yetişkinlik Dönemleri” bölümünde bireyin, çocukluktan yaşlılığa doğru geçirdiği süreçteki gelişim evreleri anlatılmıştır. Bireysel farklılıklara bağlı olarak bu evrelerin çocuktan çocuga değişebildiği üzerinde durulmuştur. Bölümde bu evreler ve evrelerin özellikleri; ergenlik dönemi, genç yetişkinlik dönemi, gençlerde fiziksel, bilişsel ve ahlaki gelişim, gençlik ve gençlik sosyolojisi şeklinde alt başlıklarda ele alınarak gençlik kavramına yönelik bilimsel bilgiler verilmiştir.

İkinci bölüm olan “Gençlik Edebiyatı” bölümü iki tane alt başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar: “Tanımı, Kapsamı ve Nitelikleri” ile “Dünyada ve Türkiye’de Gençlik Edebiyatı” şeklindedir. Birinci alt başlık olan “Tanımı, Kapsamı ve Nitelikleri” bölümünde, gençlik edebiyatının tanımı, alanı, hitap ettiği

kesim ve edebî eserlerde bulunması gereken özellikler anlatılmıştır. İkinci alt başlık olan “Dünya’da ve Türkiye’de Gençlik Edebiyatı” bölümünde ise dünyada gençlik edebiyatı olarak İngiltere, Amerika, Avustralya ve Almanya ülkeleri örneklem olarak incelenmiştir. Bu bölümde dünyada ve Türkiye’de gençlik edebiyatının nasıl başladığı ve ne tür çalışmalar yapıldığına dair bilgiler yer almaktadır.

Üçüncü bölüm olan “Gençlik Edebiyatı Eserlerinde Bulunması Gereken Özellikler” bölümü kendi içerisinde üç tane alt başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar; “Biçim ve İç Yapı Özellikleri”, “Gençlik Edebiyatı Eserlerinde Söz Varlığı” ve “Okuyucu Kesim Özellikleri” şeklindedir. “Biçim ve İç Yapı Özellikleri” bölümünde kitabın boyutu, cildi, kapağı, rengi, kâğıt kalitesi, sayfa düzeni, yazı karakterleri, yazı boyutu, resimleri ve kitabın hedef kitlesi gibi dış unsurlar ile kitabın konusu, teması, mesajı, kahramanı, içerdiği çevre, dil ve anlatım gibi içeriğe dair unsurlar hakkında bilgiler yer almaktadır. “Gençlik Edebiyatı Eserlerinde Söz Varlığı” bölümünde, gençlerin söz varlığını geliştirmeye yönelik edebî eserler üretilmesi gerektiğine değinilmektedir. Gençlerin anlamını bildikleri kelimelerin fazla olmasına rağmen bu kelimeleri yeterince kullanamadıklarına dikkat çekilmektedir. Ayrıca söz varlığı konusuna dair bilgilerin de yer aldığı eserde, aktif söz varlığına değinilmiş ve gençlerin söz varlıklarını geliştirmeye yönelik eserlerde neler yapılabileceğine yönelik bilgilere yer verilmiştir. “Okuyucu Kesim Özellikleri” bölümünde ise okuyucu özelliklerine göre gençlik kavramı, dönemlere ayrılmıştır. Bu dönemlerdeki bireylerde olması gereken özelliklerden bahsedilmiştir.

Dördüncü bölüm olan “Gençlik Edebiyatında Konu” bölümünde gençlik edebiyatının kapsadığı hedef kitle ele alınmıştır. Bu hedef kitlenin yaşadığı bunalım, çatışmalar ve sorunlar ile bu sorunların edebiyata yansımaları örneklendirilerek sunulmuştur.

Beşinci bölüm olan “Gençlik Edebiyatında Türler” bölümünde masal, destan, efsane(söylence), fabl, hikâye, roman, çizgi roman, deneme, sohbet, köşe yazısı, biyografi, gezi yazısı, tiyatro ve şiir gibi edebî türlerin özellikleri üzerinde durulmuştur. Bu türlerin gençler üzerinde etkisi ele alınmıştır. Ayrıca teknolojik değişimin hayatın her alanına etki ettiği gibi edebiyata etki ettiğine değinilmiş, mevcut teknolojik gelişmeler sonucu yeni türlerin ortaya çıktığı ifade edilmiştir. İlaveten bu bölümde son yıllarda gençler arasında bir hayli kabul gören ve ilgiyle takip edilen *Wattpad*, *Pucca* ve *Yer Altı Edebiyatı* gibi yazın çalışmalarından ve bunların özelliklerinden bahsedilmiştir.

Altıncı bölüm olan “Çocuk ve Gençlere Yönelik Süreli Yayınlar” bölümünde ise gazete ve dergi yayınlarında çocuk ve gençlik kavramı üzerinde durulmuştur. Türkiye’de gazete ve dergi yayınlarının çocuklara ve gençlere yönelik ilk çalışmalarından detaylı olarak bahsedilmiş, bu çalışmaların özellikleri ele alınarak örnekler verilmiştir.

Yedinci bölüm olan “Gençlik Edebiyatı ve Edebiyat Eğitimi” bölümü dört alt başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıklar “Gençlik ve Edebiyat Eğitimi”, “Popüler Kültürün Gençlik Edebiyatı Eğitimine Etkisi”, “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Tarihi Gelişimi” ve “Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Gençlik

Edebiyatının Yeri” şeklindedir. “Gençlik ve Edebiyat Eğitimi” bölümünde gençlik edebiyatının bireyin gelişimine katkısı, “Popüler Kültürün Gençlik Edebiyatı Eğitimine Etkisi” bölümünde ise popüler kültürün sunduğu hayatın gençler üzerindeki etkisi ve gençlere hazır kimlikler sunması ele alınmıştır. Bununla birlikte gençlerin kendi kültürlerinin öğrenilip yaşatılmasındaki rolüne, kültür aktarımında gençlerin etkisine ilişkin bilgilere de yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde edebiyat ve kültürlerarası karşılaştırma açısından da gençlik edebiyatının önemli bir yeri olduğundan bahsedilmiştir. “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Tarihi Gelişimi” bölümünde Türk dili ve edebiyatına yönelik çalışmalarla ilgili bilgiler verilmiştir. Osmanlı Devletinin İznik Orhaniye Medresesinden başlayarak, Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programına kadar olan süreçte yaşanan Türk dili ve edebiyatı alanındaki gelişmeler anlatılmıştır. Bu süreçte başta önemli yazarların, eğitimcilerin ve Atatürk’ün konu ile ilgili çalışmaları üzerinde durulmuştur.

Sekizinci bölüm olan “Sonuç” bölümünde gençlik edebiyatının şekillenip belli bir sınırının olmayışına değinilmiştir. Çocuk edebiyatı ve yetişkin edebiyatı sınırları belli olarak edebiyatta kendine yer edinirken, gençlik edebiyatının bu şekilde kendine bir yer bulamayışından bahsedilmiştir. Bu nedenle öncelikli olarak gençlik edebiyatının sınırlarının belirlenmesinin önem arz ettiği ifade edilmiştir. Ayrıca gençlik edebiyatının hak ettiği yeri bulabilmesi için yazarların ve eğitim fakültelerinin yapması gereken çalışmalar üzerinde durulmuştur.

Dokuzuncu bölüm “Ekler” bölümüdür. Bu bölümde edebî eserlerin kelime sayıları ile Türkçede en sık kullanılan kelimeler listeler hâlinde yer almaktadır.

Doç. Dr. Aliye Uslu Üstten tarafından kaleme alınan “Gençlik Edebiyatı” adlı eserde, gençlik kavramının ne olduğu, gençlik edebiyatının tanımı, özellikleri, tarihçesi, gelişimi, bu alanda yaşanan sorunlar, hitap ettiği hedef kitle ve bu kitleye etkisi vb. konular ele alınmaktadır. Bu bağlamda eser “*Gençlik Edebiyatı*” gibi edebiyat dünyasında kendine yer edinmeye çalışan bir alana yönelik hazırlanan ilk eserlerden biri olması hasebiyle ayrıca önem taşımaktadır.

Gençlik edebiyatına yönelik ilk çalışmalar arasındaki bu eser, alana yönelik kuramsal bilgiler ve örnekler içermektedir. Başta çocuk ve gençlik edebiyatı alanında akademik çalışmalar yapan bilim insanlarına, araştırmacılara ve eğitimcilere olmak üzere bu alana ilgi duyan tüm edebiyatseverlere katkı sunacak bir eserdir.

Kaynaklar

Özyer, N.(2006) Türkiye’de Gençlik Edebiyatı. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Sempozyum Kitabı* (s.485-487). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Uslu Üstten, A. (2014). *Gençlik edebiyatı*. Ankara: Grafiker Yayınları.