



Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*

*Büşra KIRAZ AYVERDİ***
*Mehmet KURUDAYIOĞLU****

Öz

Şiir, Türkçe dersi öğretim programında her sınıf düzeyinde okutulması gerektiği belirtilen, ders kitaplarında da yeri olan bir metin türüdür. Şiir türünün öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalarda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu türe karşı ilgisizliklerinin ve ön yargılarının mevcut olduğu zikredilmektedir. Bu çalışmanın amacı şiir türünün Türkçe Eğitimindeki yerini Türkçe dersi öğretim programı, Türkçe ders kitapları ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Çalışma durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve üçgenleme stratejisinden yararlanılarak çalışmada veri çeşitliliği sağlanmıştır. Çalışmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarından çıkmış 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitapları ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri Google Formlar uygulamasında hazırlanan yarı yapılandırılmış Şiir Öğretimine İlişkin Görüş Formu ile çevrim içi olarak toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda şiirin bir tür olarak Türkçe Eğitimi süreç ve materyalleriyle yeterince bütünleştirilemediği ve Türkçe öğretmenlerinin şiire ve öğretimine önem vermekle birlikte bu alanda birtakım yetersizlikler yaşadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonunda Türkçe Eğitiminde şiir öğretiminin yeri ve önemine ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Şiir, şiir öğretimi, Türkçe Eğitimi

Evaluation of Poetry Teaching in Turkish Language Education in Terms of Curriculum, Textbooks and Teachers' Views

Abstract

Poetry is a type of text that should be taught at every grade level in the Turkish language curriculum and has a place in the textbooks. In the studies on the teaching of poetry, it is mentioned that both teachers and students have indifference and prejudices against this genre. The aim of this study was to evaluate the place of poetry in Turkish Language Education in line with the Turkish language curriculum, Turkish language textbooks and Turkish language teachers' opinions. In the study conducted with the case study method, 2019 Turkish Language Curriculum, textbooks of Grades 5, 6, 7 and 8 published by the Ministry of National Education and the views of Turkish language teachers were examined. The study group consisted of 21 teachers working in lower secondary schools affiliated to the Ministry of National Education, determined by convenience sampling method. Views of teachers were collected online with a semi-structured View Form on Poetry Teaching prepared in Google Forms application. As a result of the study with data diversity

* Bu çalışma 20-22 Ekim 2022 tarihlerinde Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinde düzenlenen XIV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Samsun, busra.kiraz@omu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6855-0752.

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Ankara, mkurudayıoglu@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-0447-5236.

provided, it was understood that poetry as a genre was not sufficiently integrated into Turkish Language Education processes and materials. Some suggestions were made regarding the place and importance of poetry teaching in Turkish Language Education.

Keywords: Poetry, teaching poetry, Turkish language education

Giriş

Bildirişim, seslerin, sözcüklerin ve tümcelerinin münferit varlığından değil, bunların birleşiminden doğar. Dolayısıyla bütün bu unsurların birleşiminin bir neticesi ve dilin en üst düzey birimi olan metin, insan bildirişiminin temel birimi olarak karşımıza çıkar. Bireyler, iletişimsel amaçlarına ve buldukları bağlamın özelliklerine uygun olarak seçtikleri farklı dil öğeleriyle metinler oluştururlar ve bu metinler aracılığıyla bildirişim kurarlar (Dilidüzgün, 2021, s.21). İletişimsel amaç ve bağlam doğrultusunda metnin dilsel ve yapısal özelliklerinin farklılaşmasında ise metin türü etkili olur. Amacı, biçimi ve içeriği ortak bir söylem topluluğunca paylaşılan, iletişimsel bir yapı olan metin türü, iletişimsel işlev doğrultusunda belirginleşerek metnin şematik yapısını şekillendirir (Dilidüzgün, 2021; Swales, 2004). Bir başka deyişle metin türü, bir iletişim amacı ve bağlam doğrultusunda dilsel, dil bilgisel ve metinsel yapı öğelerini şekillendirerek metni bildirişimin temel birimi hâline getirir. Dolayısıyla farklı metin türlerinin ortaya çıkmasında iletişimsel işlev ve bağlamın önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür.

Şiir, iletişimsel işlevi ve yapısal özellikleri bakımından diğer türlerden farklılık arz eden bir metin türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu farklılığın temel kaynaklarından biri şiirin kendine has bir dil dünyasına sahip olmasıdır. Konuşma dili, daha çok iletişime ve bir anlam uzlaşması dahilinde bir şeyleri belli şekilde işaret etmeye yönelik kullanılırken şiir dilinde olağan dil öğeleri orijinal ve yaratıcı bileşimlerle bir araya getirilerek yeni anlam alanları açılır. Şiir, dil öğelerine yeni çağrışımlar yükleyerek meydana getirdiği özgün imge, tasarım, çağrışım ve benzetmelerle yeni bir iletişim yolu oluşturarak dilin zihindeki düz akışına müdahale eder ve kendi gerçeklik düzlemini oluşturur (Aksan, 2016; Doğan, 2022). Bu anlamda şiirde esas anlamın *düzanlam* değil çağrıştırılan anlam, yani *yananlam* olduğunu söylemek mümkündür. Erkman-Akerson (1987), dilde anlamlamanın *düzanlam* ve *yananlam* olmak üzere iki katı bulunduğu bahsetmektedir. Buna göre kavram düzleminde yer alan *düzanlam*, göstergenin göndermede bulunduğu gerçek dünya nesnesini ve olgusunu işaret eden anlam katıdır. *Yananlam* katında ise göstergenin gösterilen boyutu yeni bir göstergenin gösterenine dönüşerek bambaşka bir kavramı işaret eder hâle gelir. Söz konusu iki kavramı Yahya Kemal Beyatlı'nın Sessiz Gemi şiirinde geçen "rıhtım" kelimesi üzerinden aşağıdaki gibi örneklendirmek mümkündür (Erkman-Akerson, 1987):

1. Gösterge:	/r/ /ı/ /h/ /t/ /ı/ /m/	Gösteren
	/RIHTIM/ (Denizle karanın kesiştiği yer)	Gösterilen
	↓	
2. Gösterge:	/RIHTIM/ (İki zıt şeyin kesiştiği yer)	Gösteren
	RIHTIM (Hayatla ölümün kesiştiği yer)	Gösterilen

Şekil 1. Düzanlam ve Yananlam Katları

Şekil 1'de görüldüğü üzere *düzanlam* katında /rıhtım/ sözcüğü, gösterileni "denizle karanın kesiştiği yer" kavramı olan bir göstergedir. *Yananlam* katında ise RIHTIM kavramı, bir göstereni ve gösterileni olan yeni bir gösterge oluşturur. Buna göre birinci göstergenin gösterileni, ikinci göstergede gösteren konumuna geçmekte ve bir boyutu alınarak kavram başka bir şeye dönüştürülmektedir. Kısacası *yananlam* düzeyindeki işleyiş dilde figüratif yapıyı ortaya çıkarmakta, mecazlı ve örtülü anlamlara sahip dil yapılarının üretimi *yananlam* düzeyinde gerçekleşmektedir (Erkman-Akerson,

Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

1987). Böylelikle şairler, şiirlerinde olağan dil öğelerine çağrışımsal anlamlar yükleyerek yeni bir dizge üretebilmektedir. Dolayısıyla şiirin gösteren ve gösterilen arasında kurduğu bu özel bağlantılar açısından hem gündelik dilden hem de diğer yazınsal türlerden ayrılan bir tür olduğunu söylemek mümkündür.

Şiir, kendine has bir dil dünyasına sahip olmanın yanı sıra taşıdığı iletişimsel işlev açısından da farklılık arz eden bir türdür. Aksan'a (2016) göre şiirin esas amacının heyecan verme ve etkileme olduğu düşünülerek iletişimsel bir işlevinin olmadığı kanısına varılması yanlıştır. Esasen şiir, şiirsel ve anlatımsal olmak üzere iki yönlü iletişimsel işleve sahiptir. Sözlü iletişimde gerçekleşen altı temel dil işlevinden biri olan şiirsel işlev, bildirinin kendisine yönelik olduğu, bir başka deyişle dil kullanımının odak noktasının yine mesajın kendisi olduğu bir dil işlevidir. Bütün şiirlerde baskın işlev olan şiirsel işlevde dil göstergelerinin gösteren yanı öne çıkarılarak dinleyicide/okuyucuda çeşitli çağrışımlar uyandırılmaya çalışılır. Diğer bir ifadeyle şiirsel işlevde şairin ne söylediğinden ziyade onu nasıl söylediği önem kazanır (Jakobson, 1960). Öte yandan bir şair, sanatsal kaygısının yanı sıra yaşadığı ruhsal bir durumu, yaşantıyı, duygu ve düşüncelerini okuyucuya/dinleyiciye iletirken şiirsel dili ve şiiri aracı kılar. Dolayısıyla belirli duyguları öznel bir bakış açısıyla ifade etmeyi ve okuyucuda/dinleyicide bu duyguları uyandırmayı amaçlayan şiirlerin -şiirsel işlev baskın olmakla birlikte- anlatımsal bir işlev de yüklendiğini söylemek mümkündür (Aksan, 2016; Dilidüzgün, 2021; Günay, 2017). Buna göre şair, şiir aracılığıyla okuyucularla iletişime geçerek onlara bir şeyler anlatır ve bu iletişimin bir neticesi olarak onlarda bir heyecan ve duygulanım etkisi yaratır. Yani okuyucuda ortaya çıkan heyecan ve duygulanım şiirin tek amacı değil, bir nevi şiirsel iletişimin ortaya çıkardığı bir sonuç olarak karşımıza çıkar.

İnsan zihni ve düşünce sistemi açısından değerlendirildiğinde şiir, temeli beynin mecazlı dili işleme ve üretme kapasitesine dayanan bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Aguasaco (2014, s.7-9), insanlık tarihinde şiirin ortaya çıkışının nörolojik temellerini akustik taklide dayandırmaktadır. Buna göre organizma, tehlikeli bir duruma düştüğünde, örneğin bir saldırıya uğradığında hissettiği korku ve acıyla saldırganı uzaklaştırmak için keskin bir çığlık atar. Bu keskin çığlık, saldırgan tarafından tehlike işareti olarak anlaşıldığı andan itibaren -kazara da olsa- ön metafor doğar. Tehlikeden kurtulan organizma ve türü, daha sonrasında acı duymayı beklemeksizin tehlikeyi önlemek amacıyla gürültüden yararlandığında, yani gerekli tepkiyi etki anından önce verebildiğinde, bu durum ilgili tecrübeyi sembolik bir araca dönüştürebildiklerini, yani ifade edici iradeyle bir metafor oluşturabildiklerini gösterir. Etki ve tepki arasındaki bağlantıda yaşanan bu kopuş, dil sistemlerinin, dolayısıyla şiirin büyük patlamasıdır. Hominidler, gırtlak kaslarının da gelişmesiyle birlikte ses üretimi ve manipülasyonu yaparak hafıza, müzik ve şiiri bütünleştirirler. Yani şiir, işlevi muhafaza ve aktarım olan, meta-sinyallerin ve sembolik araçların ritim ve tekrar yoluyla hafızada muhafaza edildiği ve zihinler arası aktarımının sağlandığı kolaylaştırıcı bir iletişim biçimi olarak ortaya çıkar (Aguasaco, 2014, s.7-9). Öte yandan Ramachandran (2022), şiir dilinin temel unsurları olan eğretileme kullanımı ve örtülü analogileri çözebilme becerilerimizin beynimizdeki farklı birimler arasında yapılan çapraz duyuşal soyutlamalara dayandığını, söz konusu soyutlamalarda ise beynin evrimsel sürecinin mühim bir etkisi olduğunu öne sürmektedir. Buna göre arboreal primat atalarımızın birbirleriyle iletişim kurabilmeleri ve ağaç dallarını kavrayabilmeleri için ağaçların gövde ve dallarıyla ilgili göze ulaşan dikey görsel verilerin kaslar ve eklemelerden gelen veriler ve bedenin mekânda nerede bulunduğu algısı gibi verilerle uyum sağlamaları gerekmiştir. Bu bağlamda duyuşal ve motor haritalar arasındaki uyumu sağlamak üzere yapılan bu düzenlemelerin birimler arası soyutlama yetimizin evrimleşmesini tetiklemiş olabileceği düşünülmektedir. Ramachandran'a (2022) göre beyinde görme, dokunma ve işitme lobları arasında, tüm duyuşal birimlerden veri alınabilecek stratejik bir alanda konumlanan Inferior Parietal Lobcuk (IPL), bu üç duyu arasında kurulan çapraz duyuşal soyutlamaları mümkün kılıyor olabilir. Buna göre IPL'deki görme, dokunma ve işitme alanları arasında kurulan birimler arası soyutlama mekanizması, hem çapraz-duyuşal eğretilemelerin (acı söz, çiğ renk vb.) hem de genel olarak eğretileme üretmenin önünü açmış olabilir. Öyle ki beyinlerinin sol IPL bölgesinde hasar olan kişilerin eğretilemeleri anlama yetilerini kaybettiği, ayrıca son derece yalın ve düz bir düşünme biçimine sahip oldukları bilinmektedir. Bu durum, IPL'nin ve angular girusun çapraz duyuşal çağrışımları ve soyutlamaları kontrol etmek ve çağrışımsal düşünce üretimini sağlamak üzere evrimleşmiş olabileceğini işaret etmektedir (Ramachandran, 2022, s.148-184). Diğer taraftan dilin doğanın temsilini sağlayan bir sistem olması

günlük dili hem deyimsel hem de yeni metaforlarla doldurmaktadır. Çünkü insanın düşünme süreci, kendileriyle düşündüğü ve eylemde bulunduğu kavramlar sistemi büyük ölçüde metaforiktir. Linguistik bir ifade olarak metaforlar da kişinin kavram sisteminde halihazırda bulunduğu için mümkün olmaktadır. Bir başka deyişle dilin metafor üretebilme kapasitesi vardır çünkü dil, temsilî doğası hasebiyle, zaten mecazlı bir yapı teşkil eder (Lakoff ve Johnson, 2005; Daşcıoğlu, 2015; Riddell, 2016). Mecazi dili beynimizde nasıl işlemediğimize yönelik yapılan çalışmalarda metaforların yorumlanması sürecinde beyindeki semantik veya dilsel alanlara ek olarak sensorimotor alanlarının aktive olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, duyuşal dünyada eyleme geçmek için gerekli temsili çerçevelerin duyuşal motor temsilleri olmayan, soyut kavramlara dayandırıldığını gösterir niteliktedir (Riddell, 2016). Dolayısıyla şiirin önemli bir boyutunu teşkil eden metaforların ve eğretilmelerin yalnızca yeteneği olan büyük yazar ve şairler tarafından üretilen, olağan dışı dil unsurları olmadıklarına, her insanın düşünce ve kavram sisteminde bu unsurların, dolayısıyla şiirin doğal bir yeri olduğuna dair yorum getirmek mümkündür.

Dil eğitiminde metinler, dilin farklı kullanım örneklerini teşkil etmek suretiyle dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir bağlam ve uygulama alanı oluştururlar. Bu anlamda Türkçe Eğitimi sürecinde öğrencilerin dil becerilerini, bilişsel ve duyuşsal gelişim özelliklerini destekleyecek nitelikte bilimsel ve edebî metinlere başvurulması önem arz eder. İnsanın duyduğu coşku ve heyecanı dile getirme ihtiyacı doğrultusunda ortaya çıkan şiir (Aktaş, 2011), Türkçe Eğitimi sürecinde mutlaka başvurulması gereken edebî metin türlerinden biridir. Çünkü şiir, dilin en güzel hâliyle kullanıldığı ve öğrencilerin kelimeleriyle, sesleriyle kolayca oynayabildiği bir tür olduğu için dil öğretiminde kullanımı özellikle uygundur (Perfect, 1999). Ana dilimizin zenginliğini ve imkânlarını en estetik hâliyle ortaya koyan şiirler, özellikle öğrencilerde dil farkındalığı oluşturmak açısından kıymetli kaynaklardır. Şiirler, sesleri ve sözleriyle hem kulağa hem göze hem zihne hitap ederek anlama becerilerinin gelişimine, duyuş ve düşünceleri ifade etmenin yeni ve bambaşka bir yolu olarak ise anlatma becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunur. Diğer taraftan şiirin son derece eksilteli bir tür olmasından mütevellit okuyucuların hem bilişsel hem duyuşsal anlama ulaşabilmek için verilen bilgilerin çok daha ötesine geçmeleri, şiirin anlamı hakkında hipotezler geliştirmeleri gerekir (Bailey, 1989). Dolayısıyla dil göstergelerinin mecaz ve metaforlarla yoğrulduğu, kısa ve özlü bir anlatımı içeren bu edebî tür ile meşgul olan öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri olumlu yönde etkilenebilir. Ayrıca şiirin öğrencilere sunduğu estetik duyarlılıklar dünyası hem kendilerine hem de dünyaya yönelik bir farkındalık kazanmalarını sağlayabilir. Kısacası şiir, öğrencilerin hem dil becerilerini hem düşünme becerilerini hem de duyuşsal becerilerini geliştirebilecek kıymetli bir edebî tür olarak değerlendirilebilir.

Şiirin öğretim sürecindeki yerinin anlaşılabilmesi için öğrenci ve öğretmenler açısından değerlendirilmesi gereklidir. Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelendiği bazı çalışmalarda öğrencilerin en az okudukları türlerden birinin şiir olduğu tespit edilmiştir (Deniz, 2015; Bayat ve Çetinkaya, 2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının incelendiği çalışmalarda da diğer türlere nazaran şiirin daha az okunduğu tespit edilmiştir (Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Yıldız, Ceran ve Sevmez, 2015; Altunbay ve Demir, 2020). Öte yandan ortaokul öğrencilerinin serbest yazma çalışmalarında yazmayı en az tercih ettikleri türün de şiir olduğu tespit edilmiştir (Tekşan ve Süğümlü, 2019). Bu durumun ışığında gerek öğretmenlerde gerekse öğrencilerde şiire yönelik ilgisizlik ve isteksizliğin söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Ana dili eğitimi açısından önemli bir kaynak olan şiire yönelik bu olumsuz tutumun sebeplerinin irdelenmesi elzemdir. Öte yandan söz konusu olumsuz tutumun sebeplerinin anlaşılabilmesi için öğretim sürecinin temel materyalleri olan ders kitapları ve Türkçe dersi öğretim programının da şiir türü açısından gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı Türkçe Eğitimi alanında şiir öğretiminin yerini öğretim programı, ders kitapları ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirmektir. Bu doğrultuda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Türkçe dersi öğretim programında şiir türüne yönelik ne tür kazanımlar yer almaktadır?
2. Türkçe ders kitaplarında şiir türüne yönelik ne tür etkinlikler yer almaktadır?
3. Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretimine ilişkin algı ve görüşleri ne yöndedir?
 - a. Türkçe öğretmenleri şiir öğretimi ifadesinden ne anlamaktadır?

Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

- b. Türkçe öğretmenleri şiir okuma/tartışma ve şiir yazma çalışmalarına ne derece önem vermektedir?
- c. Türkçe öğretmenleri şiir çalışmaları ile dil becerileri arasında nasıl bir ilişki kurmaktadır?
- d. Türkçe öğretmenleri derslerinde ne gibi şiir çalışmaları yapmaktadırlar?
- e. Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretimiyle ilgili yaşadıkları sorun ve endişeler nelerdir?
- f. Türkçe öğretmenlerinin lisans ve lisansüstü eğitimleri boyunca şiir öğretimine yönelik eğitim alma durumları ve bu yöndeki değerlendirmeleri nedir?
- g. Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretimi konusundaki öz yeterlilik algıları ne yöndedir?
- h. Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretimini destekleme açısından ders kitaplarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, bir veya daha fazla olaya, duruma, bireye, gruba veya sosyal ortama ilişkin etkenlerin belli amaçlar doğrultusunda, derinlemesine ve sistematik olarak incelendiği bir yöntemdir (Tekindal, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışması, amaçları bakımından üç kategoride ele alınabilir. Bu kategorilerden biri olan değerlendirme odaklı durum çalışması, “ilgili projelerin, eğitim programlarının, sistemlerin veya başka örnek olayların analiz yapıldıktan sonra bu durumlar hakkındaki değerlendirmelerin ilgililerle paylaşılmasını gerektirir” (Tekindal, 2021, s.507). Durum çalışmasının farklı desenleri vardır. Bu desenlerden biri olan iç içe çoklu durum çalışmasında birden fazla ve farklı analiz birimleri vardır, diğer bir ifadeyle bir durum kendi içinde birden fazla alt birime ayrılarak derinlemesine incelenir (Uçan, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada Türkçe Eğitimi alanında şiir öğretiminin yeri ve niteliği öğretim programı, ders kitapları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirileceğinden araştırmanın değerlendirme odaklı, iç içe çoklu durum deseniyle tasarlanması uygun bulunmuştur.

İnceleme Nesnesi/Araştırma Grubu

Çalışmanın inceleme nesnesini Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarından çıkan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitapları oluşturmaktadır. Kitaplara ait künye bilgileri aşağıdaki gibidir:

Tablo 1.

İnceleme Nesnesi

Sınıf Seviyesi	Ders Kitabı
5. Sınıf	Ağın-Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R., Üstün, E. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
6. Sınıf	Erkek, G., Duru, K., Pastutmaz, M., Ceylan, S. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
7. Sınıf	Akgül, A., Uysal, A., Karadaş, D., Gürcan, E., Karahan, İ., Demirer, N. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
8. Sınıf	Eselioğlu, H., Set, S., Yücel, A. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde “araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.123). Çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan 21 Türkçe Öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma grubuna ilişkin betimsel bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.

Çalışma Grubunun Betimsel Özellikleri

Mesleki Tecrübe Süresi (s: Sıklık)	Eğitim Seviyesi (s: Sıklık)	Cinsiyet (s: Sıklık)
1-3 Yıl (s: 8)	Lisans (s: 14)	Kadın (s: 16)
4-6 Yıl (s: 8)	Yüksek Lisans (s: 6)	Erkek: (s: 5)
7-9 Yıl (s: 2)	Doktora (s:1)	
10+ (s: 3)		

Tablo 2'den hareketle öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin 1-3 ve 4-6 sene arasında yoğunlaştığı, öğretmenlerinin çoğunluğunun eğitim seviyesinin lisans düzeyinde olduğu ve katılımcıların çoğunluğunun kadın öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri doküman incelemesi aracılığıyla toplanmıştır. *“Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar”* (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189). Çalışma kapsamında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarından çıkan 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitapları şiir öğretimi bakımından inceleneceğinden doküman incelemesi tekniğine başvurulması uygun bulunmuştur.

Araştırmada başvuru bir diğer veri toplama tekniği standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniğidir. Bu teknikte dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi soru görüşülen her bireye aynı tarzda ve sırada sorulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.132). Çalışma kapsamında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri Google Formlar uygulamasında hazırlanan yarı yapılandırılmış Şiir Öğretimine İlişkin Görüş Formu ile çevrim içi olarak toplanmıştır. Türkçe Eğitimi alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş olan form çalışma grubuna uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, çeşitli bilgi kaynaklarının (sözlü, yazılı, basılı, görüntülü vb.) çözümlenmesi yoluyla toplanan verilerin kavramsallaştırılmasını, ortaya çıkan kavramlar ışığında mantıklı bir şekilde düzenlenmesini ve bu doğrultuda veriyi açıklayan temaların belirlenmesini kapsar (Tekindal, 2021, s.527; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.242). Bir başka deyişle içerik analizinde verilerdeki örüntüleri belirleme, kodlama ve etiketleme işlemleri yapılarak ilgili materyalde neyin veya nelerin önemli olduğu analiz edilir (Tekindal, 2021, s.529). Bu çalışmada hem öğretim materyallerindeki şiir öğretimine ilişkin kazanım ve uygulamalar hem de Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretimine yönelik algı ve görüşleri analiz edilerek Türkçe Eğitiminde şiir öğretiminin yerine ilişkin sonuçlara varılacağından içerik analizi yöntemine başvurulması uygun bulunmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için üçgenleme stratejisinden yararlanılmıştır. Üçgenleme, birden fazla veri toplama yöntemine, birden fazla veri kaynağına, birden fazla araştırmacıya ve birden fazla teoriye başvurularak veri çeşitliliğinin sağlandığı ve araştırmanın güvenilirliği ile iç geçerliliğinin desteklendiği bir stratejidir (Merriam ve Tisdell, 2015, s.245). Bu araştırmada veri çeşitliliğinin sağlanabilmesi için doküman incelemesi tekniğiyle ders kitapları ve öğretim programı incelenmiş, görüşme tekniği aracılığıyla öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Böylelikle veri çeşitliliği sağlanarak araştırmanın bulgu ve yorumları birden fazla veri kaynağıyla desteklenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 26.08.2022
Belge sayı numarası= 2022-735

Bulgular

Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Bulgular

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında metin türleri bilgilendirici, hikâye edici, şiir olmak üzere üç ana biçim altında toplanmıştır (MEB, 2019, s.17). Şiirin sınıf seviyelerine göre dağılımı programda şu şekilde belirlenmiştir:

Tablo 3.

Öğretim Programında Şiirin Seviyelere Göre Dağılımı

Şiir	1	2	3	4	5	6	7	8
Mâni/Ninni	+	+	+	+				
Şarkı/Türkü	+	+	+	+	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+	+	+	+	+
Tekerleme/Sayısmaca/Bilmece	+	+	+	+				

Tablo 3 incelendiğinde mâni, ninni, şarkı, türkü, tekerleme, sayısmaca ve bilmece türü olarak kabul edildiği; bunların dışında kalan türlerin ise “şiir” şeklinde isimlendirildiği görülmektedir. Ayrıca mâni, ninni, tekerleme, sayısmaca ve bilmece türlerinin ilköğretim düzeyinde okutulmasının; şarkı, türkü ve şiirin ise tüm sınıf seviyelerinde okutulmasının belirlendiği anlaşılmaktadır. Bu verilerden hareketle şiirin tüm sınıf seviyelerinde okutulması gereken önemli bir tür olarak değerlendirildiği ancak bir tür olarak şiirin kendi içinde sınıflandırılmasında problem yaşandığı anlaşılmaktadır.

Öğretim programında şiire yönelik aşağıdaki kazanımlar yer almaktadır:

Tablo 4.

Şiir Türüne Yönelik Kazanımlar

Sınıf	Kazanım
1-4. Sınıf	T.1.3.8. Şiir okur. (Kısa şiirleri ve İstiklâl Marşı'nın ilk ... kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları -zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.) T.2.3.16. Metin türlerini tanıır. (Örneklerle desteklenerek düzyazı ve şiir hakkında kısa bilgi verilir.) T.2.4.2. Şiir yazar. T.3.3.20. Metin türlerini ayırt eder. (Hikâye edici, bilgilendirici metin ve şiir hakkında örneklerden yararlanılarak genel kısa bilgiler verilir.) T.4.3.4. Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur. (Hikâye edici ve bilgilendirici metinler ile şiir okutulur.) T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır. (Öğrenciler kompozisyon ve şiir yarışmalarına katılmaları için teşvik edilmelidir.)
5-8. Sınıf	T.5.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. (Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.) T.5.4.1. Şiir yazar. T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar. (Şiirde kafiye, redif gibi ahenk unsurları üzerinde durulur, bunların türlerine değinilmez.) T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır. (Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.)

Tablo 4'te yer alan kazanımlar listelenirken öğretim programında her sınıf düzeyinde tekrarlayan kazanımlar ayrıca yazılmamış, farklılık teşkil eden kazanımlara yer verilmiştir. Tablo 4'ten hareketle programda şiir türüne yönelik önerilen çalışmalar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Kısa şiirler ve İstiklal Marşı'nı okuma ve ezberleme (1. Sınıf-4. Sınıf)
- Şiir türünü tanıma ve ayırt etme (2. Sınıf-4. Sınıf)
- Şiir türüne uygun okumalar yapma (4. Sınıf-8. Sınıf)
- Şiirin şekilsel özelliklerini belirleme (6. Sınıf)
- Şiir yazma (2. Sınıf-8. Sınıf)
- Yazılan şiiri paylaşma (4. Sınıf-7. Sınıf-8. Sınıf)

İlgili kazanımlar ve çalışma başlıkları incelendiğinde şiir çalışmalarının okuma ve yazma alanlarına yönelik olduğu, dinleme ve konuşma alanları kapsamında şiire yer verilmediği anlaşılmaktadır. Ayrıca programda kolay bir beceri olmayan şiir yazma becerisine yönelik aşamalı bir öğretim süreci tasarlanmadığı göze çarpmaktadır. İlköğretim ikinci kademedeki şiir okumaya yönelik ayrıca bir kazanıma yer verilmediği, türe uygun okuma kazanımı başlığı altında şiirlere değinildiği görülmektedir. Şiirin şekilsel özelliklerini açıklama ve yazdıklarını paylaşma çalışmalarına ise belli sınıf seviyelerinde yer verildiği anlaşılmaktadır. Bütün bu durumlar Türkçe dersi öğretim programında önemli bir tür olarak değerlendirilse de şiire yönelik bütüncül ve aşamalı bir öğretim sürecinin izlenmediğini düşündürür niteliktedir.

Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Ders kitaplarında şiir öğretimine yönelik nasıl bir yaklaşım izlendiğinin anlaşılması için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış, Talim Terbiye Kurulunca 5 sene süreyle öğretim materyali olarak kabul edilen dört ders kitabı incelenmiştir. Bu kitaplarda yer alan şiir metni sayıları ve hangi şairlerin şiirlerine yer verildiğiyle ilgili bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 5.

Ders Kitaplarında Yer Alan Şiir ve Şairler

Ders Kitabı	Şiir Sayısı	Şairler
5. Sınıf	8	Cahit Sıtkı Tarancı, Cahit Zarifoğlu, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Abdurrahim Karakoç, Mehmet Necati Öngay, Hasan Ali Yücel, Atilla İlhan, Gülten Akın
6. Sınıf	4	Yusuf Yanç, Bestami Yazgan, Rıza Tevfik Bölükbaşı, Bahtiyar Vahpazade
7. Sınıf	5	Aşık Veysel Şatıroğlu, Halit Fahri Ozansoy, Yavuz Bülent Bakiler, Cahit Sıtkı Tarancı, Ziya Osman Saba
8. Sınıf	5	İlhan Geçer, Atilla İlhan, Aşık Veysel Şatıroğlu, Cahit Külebi, Nazım Hikmet

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında 8 tema boyunca yer alması gereken 40 metnin içinde şiir metinlerine görece daha az yer verildiği, şiir metinlerinin tercihinde ise Türk edebiyatının büyük şairlerine başvurulduğu anlaşılmaktadır. Şairlerin arasında yalnızca Cahit Zarifoğlu (Anlamak-5. sınıf) ve Mehmet Necati Öngay'ın (Kitabın Serüveni-5. sınıf) çocuk şairi olduğu anlaşılmaktadır.

Dört seviyedeki ders kitaplarının tamamında şiir metinleri kapsamında yapılan çalışmaların dağılımı aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 6.

Ders Kitaplarındaki Şiir Metni Çalışmalarının Dağılımı

Çalışma	Sıklık
Metin Altı Soruları Cevaplama	20
Söz Varlığı Çalışmaları (Bilinmeyen kelime, bulmaca, kavram alanı, deyimler, yabancı kelimeler, anlam eşleştirme)	19
Ana Duygu, Konu ve Tema Tespiti	13
Şiir Yazma (Kelime ve kavram havuzundan hareketle, görsellerden hareketle, akrostiş)	12
Söz Sanatı Tespiti	7
Başlık Önerme	6
Metinler Arası Çalışma (Başka bir metinle, görselle vb. karşılaştırma, ilişkilendirme)	5
Sözcükte Anlam Çalışmaları (Eş Anlam, Zıt Anlam, Gerçek Anlam, Mecaz Anlam)	3
Şiir Ezberleme ve Seslendirme	2
Çağrışım Listeleme	2
Çıkarımda Bulunma	2
Cümlede Anlam	1
Şiir Dinleme ve Boşlukları Doldurma	1
Noktalama İşaretlerini Tamamlama	1
Şiirin Devamını Tahmin Etme	1
Değerlendirme	1

Tablo 6 incelendiğinde ders kitaplarında şiir metinleri kapsamında en çok metinle ilgili metin altı soruların cevaplanması, söz varlığı çalışmaları, ana duygu, tema ve konu tespiti ve şiir yazma çalışmalarının yapıldığı anlaşılmaktadır. Genel anlamda ders kitaplarında “söz varlığı çalışması, metin altı sorularının cevaplanması, konu, tema ve ana duygu tespiti, söz sanatlarının tespiti (varsa), şiir yazma (varsa)” çalışma düzeninin takip edildiği görülmüştür. Bu düzenden hareketle şiir çalışmalarının yeterince çeşitlendirilemediğini, birbirini tekrarlar nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Şiir Öğretimi İfadesine Yönelik Görüşleri

Katılımcıların Görüşme formunun birinci sorusu olan: “Şiir öğretimi ifadesinden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevapların kategorilere göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 7.

Şiir Öğretimi Nedir?

Kategori	Sıklık
Anlam ve Yapı Çözümleme	7
Duygu ve Düşünceleri İfade Etmeyi Öğretme	3
Estetik Zevk Kazandırma	3
Şiir Ezberleme	2
Şair-Eser-Dönem İlişkisi Kurma	2
Şiir Dilini ve Üslubunu Öğretme	2
Şiire Yönelik Farkındalık ve İlgi Uyandırma	1
Müzikalite Öğretimi	1
Şiirin İnceliklerini Öğretme	1
Şiir Değerlendirme	1
Disiplinler Arası Etkileşim Kurma	1
Şiirden Hedef Odaklı Yararlanma	1
Şiirle İlgili Kazanımları Uygulama	1

Tablo 7’den hareketle öğretmenlerin çoğunluğunun şiir öğretimini şiiri anlamsal ve yapısal olarak çözümlenme, öğrencilere şiir aracılığıyla duygu ve düşüncelerini ifade etme olanağı tanıma ve öğrencilerde estetik zevk uyandırma öğretimi şeklinde tanımladığı söylenebilir.

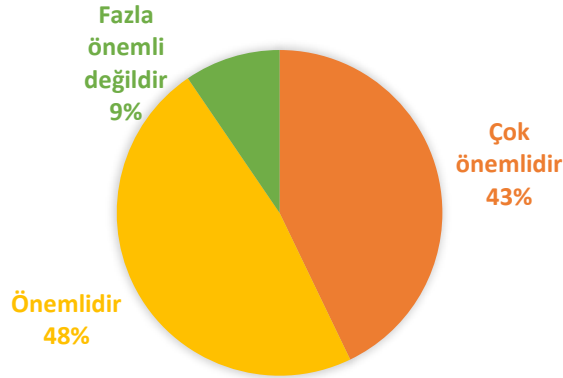
Öğretmenlerin Şiir Okuma ve Yazma Çalışmalarına Yönelik Görüşleri

Katılımcılardan Görüşme formunun ikinci ve üçüncü soruları olarak: “Bana göre ana dili eğitiminde şiir okuma ve tartışma/şiir yazma çalışmaları... (Cümleyi size en uygun seçeneği işaretleyerek tamamlayınız.)” ve “Çünkü... (Bir önceki soruya verdiğiniz cevabı gerekçelendirerek açıklayınız.)” sorularına cevap vermeleri istenmiştir. Katılımcıların şiir okuma ve tartışma çalışmalarını önemli bulma durumları aşağıdaki gibidir:



Şekil 2. Şiir Okuma ve Tartışma Çalışmaları

Şekil 2’den anlaşıldığı üzere öğretmenlerin %57’si (f=12) şiir okuma ve tartışma çalışmalarını çok önemli, %38’i (f=8) önemli bulmakta ve %5’i (f=1) fazla önemli bulmamaktadır. Katılımcıların şiir yazma çalışmalarını önemli bulma durumları aşağıdaki gibidir:



Şekil 3. Şiir Yazma Çalışmaları

Şekil 3’ten anlaşıldığı üzere katılımcıların %48’i (f=10) şiir yazma çalışmalarını önemli, %43’ü (f=9) çok önemli bulmakta, %9’u (f=2) ise fazla önemli bulmamaktadır. Şiir okuma ve tartışma çalışmalarına ilişkin veri de göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin genel anlamda şiir okuma ve tartışma çalışmalarını önemsedikleri ancak şiir okuma ve tartışma çalışmalarını büyük oranda (%57) “çok önemli” bulurken şiir yazma çalışmalarını “önemliye” yakın bulmaları (%48) ilgi çekicidir. Şiir okuma ve tartışma çalışmalarında “önemli” ve “çok önemli” derecelerinin arasında bariz bir fark varken şiir yazma çalışmalarında aradaki bu fark azalmıştır. Ayrıca

Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

şiir yazma çalışmalarını çok önemli bulmayan kişi sayısı daha fazladır. Bu durum öğretmenlerin şiir okuma ve tartışma çalışmalarını şiir yazma çalışmalarına göre daha önemli bulduklarını düşündürür niteliktedir.

Şiir okuma ve tartışma çalışmalarının çok önemli-önemli görülme gerekçeleri aşağıdaki gibi kategorize edilebilir:

Tablo 8.

Şiir Okuma ve Tartışma Çalışmalarının Önemli Görülme Nedenleri

Kategori	Sıklık
Duyguları İfade Etme Olanığı Tanıma	5
Duygu ve Düşünce Dünyasını Şekillendirme	4
Dilin Sanatsal Kullanımını Örneklemeye	4
Dil Becerilerini Geliştirme	3
Estetik ve Edebî Zevk Geliştirme	3
Dil Farkındalığı ve Zevki Kazandırma	2
Farklı Metin Türlerini Tanıma	2
Düzyazıdan Ayırt Etme	1
Karakter Şekillendirme	1
Algısal Farklılıkları Ortaya Çıkarma	1
Kültürü Taşıma	1
Empati Yeteneğini Geliştirme	1

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların şiir okuma ve tartışma çalışmalarının öğrencilere duygu ve düşüncelerini ifade etme olanağının yanı sıra duygu ve düşünce dünyalarını şekillendireceğini; dilin sanatsal kullanımını örneklemek, dil becerilerini desteklemek ve dil farkındalığı ve zevki kazandırmak suretiyle ana dili eğitimine katkıda bulunacağını, edebî ve estetik zevki geliştirerek öğrencilere duyuşsal anlamda bir artı sağlayacağını düşündükleri anlaşılmaktadır. Katılımcılardan bazılarının bu yönde verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

K2: "Öğrencinin ufkunu, estetik dünyasını ve düşünce dünyasını geliştirmektedir."

K15: "Düzyazı düşünceleri, şiir duyguları en iyi ifade biçimidir. Ana dilinde duygularını ifade edebilmek de şiir bilgisiyle gelişir."

K17: "Öğrencilerin ana dillerinde okuduklarını anlamının yanı sıra sanatsal ifadeleri de anlamlandırmaları önemlidir. Edebiyatın yarısı bilimse yarısı sanattır. Sanat olan kısmı tamamlanmazsa kelime toplulukları duyguları ifade etmeye ya da anlatılmak istenen duyguların hissedilmesine yetmeyecektir. Çocukların ne hissettiklerini bilmeleri, duygularını tanımaları ve bunları doğru şekilde ifade etmeleri gerekmektedir. Empati yeteneğini de geliştirdiğini düşündüğüm şiir okuma ve tartışma çalışmaları öğrenciler için bu sebeple önemlidir."

K20: "Şiirde öğrenciler dilin çok daha farklı, sanatlı ve örtük hâliyle karşılaşmaktadırlar."

K21: "Şiir öğretimi bize birçok becerinin kullanılabilirdiği bir eğitim ortamı sağlar. Şiir okunurken okuma ve dinleme becerileri, farklı okuma ve dinleme teknikleri kullanılabilir. Uygun ton ve vurgu ile okumak da ayrı bir beceridir. Sanat eğitimi için bir fırsattır. Öğrenci tarih, müzik, tiyatro, edebiyat vb. farklı disiplinlerle etkileşim hâlinde aktif bir çalışma yapabilir. Günümüzde önemi çok azaltılan ezberleme, ezberden bir şeyler okuma yeteneği ve kapasitesi gelişir. Klasik eğitim için vazgeçilmezdir. Duyguların ve çağrıştırmak istenilen hislerin, kültürün aktarılması içinse olmazsa olmazdır şiir."

Şiir okuma ve tartışma çalışmalarını fazla önemli bulmayan 1 katılımcı ise bu durumun gerekçesi olarak şiirin şahsi bir öğreti niteliği taşımasını sunmuştur.

Şiir yazma çalışmalarının çok önemli-önemli görülme gerekçeleri aşağıdaki gibi kategorize edilebilir:

Tablo 9.

Şiir Yazma Çalışmalarının Önemli Görülme Nedenleri

Kategori	Sıklık
Duygu ve Düşünceleri İfade Etme İmkânı Verme	7
Farklı İfade Biçimlerine İmkân Verme	3
Dil Farkındalığı Kazandırma	3
Yazma Becerisini Geliştirme	3
Ahenk Unsurlarını Kavrama ve Kullanma	2
Kelime Hazinesini Kullandırma	2
Dil Becerilerini Geliştirme	2
Dil Becerilerinin Belli Bir Oranda Kazanıldığını Gösterme	2
Bilişsel ve Duyuşsal Gelişim Sağlama	1
Yazmaya Teşvik Etme	1
Şiir Yazmanın Daha Kolay Olması	1

Tablo 9 incelendiğinde, şiir okuma ve tartışma çalışmaları hakkında verilen cevaplara benzer şekilde, öğretmenlerin şiir yazma çalışmalarını en çok öğrencilere duygu ve düşünceleri ifade etme imkânı verme açısından önemli buldukları anlaşılmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin şiir okuma ve tartışma çalışmalarında şiirin öğrencilere düşüncelerini ifade etme noktasında ilham verdiğini, şiir yazma çalışmalarında ise öğrencilerin duygu ve düşüncelerini şiir kanalıyla anlatma imkânı elde ettiklerini düşündüklerini söylemek yanlış olmayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin şiiri öğrencilere kendilerini farklı bir şekilde ifade etme imkânı tanıyan bir biçim olarak değerlendirdikleri, şiir yazarak dil farkındalıklarının ve yazma becerilerinin kuvvetleneceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Katılımcılardan bazılarının bu yönde verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

K4: *"Ahenk unsurlarını kullanmak için zihin çalışmaları yapılır. Kelime hazinesi kullanılır. Basit bir düşünceyi ya da durumu bambaşka ve sihirli şekilde söylemeye imkân verir."*

K5: *"Duygu ve düşüncenin kâğıda dökülmesinde en güzel tür şiirdir. Şiir yazı yazmaya ilham oluşturur aynı zamanda kelimelerin doğru ve düzgün kullanılmasına da önemli katkı sağlar."*

K6: *"Çocuk ana dilini farklı bir türün kuralları ışığında kullanarak yeni cümleler kurup yeni kavramlar öğrenebilir."*

K10: *"Yazma çalışmaları her tür için önemli. Çocukların kendini yazılı olarak ifade edebilmeleri açısından şiir de önemli bir görev üstleniyor. Dilin zenginliklerinin gösterilebilecek bir tür olması da önemli."*

K14: *"Yazma becerilerini geliştirmek için elbette önemlidir. Bir de bazı öğrenciler şiir yazmayı daha çok sever. Düzyazıda başarılı değildir. Bundan dolayı şiir türünde de yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır."*

K15: *"Düzyazı düşünceleri, şiir duyguları en iyi ifade biçimidir. Ana dilinde duygularını ifade edebilmek de şiir bilgisiyile gelişir. Yazabilmek ise kendini dökebilmek denektir."*

K21: *"Şiir yazmak öğrenciler için düzyazıdan daha kolay gelmektedir. Maalesef bu genelde pek özenilmediği içindir ama yine de "bir, sıfırdan büyüktür" mantığıyla hiç yazılmamasındansa kısa şiirler yazılması daha iyidir. Şiir diğer türlere göre daha soyut kavramlar, kapalı ve süslü bir anlatımda olduğu için düzyazıda yapılamayacak şeyler yapılabilir."*

Şiir yazma çalışmalarını önemli bulmayan katılımcılardan biri şiirin şahsi bir öğreti niteliği taşıdığını belirtirken diğeri şu yönde bir açıklama yapmıştır:

K2: *"Ortaokul öğrencilerinin gelişim dönemlerinde şiir yazmaktan ziyade bol bol şiir okuyup değerlendirmenin daha önemli olduğuna inanıyorum. İyi şiir yazmak isteyen öğrencinin öncesinde sık sık nitelikli şiirlerle karşılaşmalıdır. Bu aşamayı iyi bir şekilde tamamlayan öğrenci ilerleyen dönemlerde yazma girişimlerinde bulunacaktır zaten."*

Anlaşılağı üzere katılımcı şiir okuma ve tartışma çalışmalarını şiir yazma çalışmalarının bir nevi ön koşulu olarak değerlendirmektedir.

Öğretmenlerin Şiir ve Dil Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

Görüşme formunun altıncı maddesinde katılımcılara: “Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri arasında size göre şiir çalışmalarıyla en çok ilgili olan dil becerisinden en az ilgili olan dil becerisine doğru bir sıralama yapınız.” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların şiir çalışmaları açısından dil becerileri arasında yaptıkları sıralama aşağıdaki gibidir:

Tablo 10.

Dil Becerilerinin Şiir Çalışmalarıyla İlgili Olma Dereceleri

Sıra/Beceri	Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
1. Sıra	7	13*	1	X
2. Sıra	8*	4	3	6
3. Sıra	5	3	2	10*
4. Sıra	1	1	13*	4

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin birinci sıraya en çok okuma becerisini, sonrasında dinleme becerisini koydukları görülmektedir. Öğretmenlerin hiçbirinin birinci sıraya yazma becerisini koymaması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin ikinci sıraya en çok dinleme becerisini, sonrasında yazma becerisini koydukları görülmektedir. Üçüncü sıraya en çok yazma çalışmalarını, sonrasında dinleme çalışmalarını koydukları görülmektedir. Son sıraya ise en çok konuşma becerisini, sonrasında ise dinleme ve okuma becerisini koydukları görülmektedir. Tablo 10’dan hareketle öğretmenlerin şiir çalışmalarını sırasıyla okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileriyle ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle öğretmenler, şiir çalışmalarında anlatma becerilerinden çok anlama becerilerinin önemi üzerinde durmaktadır.

Öğretmenlerin Derslerinde Gerçekleştirdikleri Şiir Öğretimi Etkinlikleri

Görüşme formunun yedinci maddesinde katılımcılara: “Derslerinizde şiir öğretimiyle ilgili ne gibi etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz? Örneklerle açıklayınız” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre öğretmenlerin derslerinde şiir öğretimine yönelik yaptıkları uygulamalar aşağıdaki gibidir:

Tablo 11.

Öğretmenlerin Gerçekleştirdiği Şiir Öğretimi Etkinlikleri

Çalışma	Sıklık
Şiir Seslendirme	11
Şiir Dinleme/Şiir Dinletisi	7
Şiir Yazma (Yeni)	7
Şiir Ezberleme	5
Farklı Yöntem ve Tekniklerle Çalışma (Yaratıcı drama, istasyon, eğitsel oyun, bölerek okuma, grupla okuma, söz korusu vb.)	5
Şiir Anlama ve Yorumlama	4
Şiir Düzenleme (Kelime veya cümle düzenleme, ekleme yapma vb.)	3
Şiir Oluşturma (Akrostiş, Kelime ve kavram havuzu)	2
Şiir Çevirme (Şiiri bir formdan başka bir forma çevirme, bir formu şiire çevirme)	2
Söz Sanatları Üzerine Çalışma	2
Şiir Örnekleriyle Karşılaşma	1
Şair ve Şiir Hikâyeleri Araştırma	1
Şiir Tarama	1
Şarkılarla Çalışma	1

Tablo 11’den hareketle öğretmenlerin en çok şiir seslendirme, şiir dinleme/şiir dinletisi düzenleme, şiir yazma ve şiir ezberleme çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Şiir anlama ve yorumlama çalışmaları bu cevapların gerisinde kalmıştır. Öğretmenlerin şiir çalışmalarında anlama

becerilerini öncelikledikleri hatırlanırsa bu durum ilgi çekicidir ve öğretmenlerin anlama ve yorumlama çalışmalarından kaçındıklarını düşündürür niteliktedir. Öğretmenlerin şiir öğretiminde sıklıkla yararlandıklarını zikrettikleri yöntemler ve teknikler ise yaratıcı drama, istasyon, eğitsel oyun, bölerek okuma, grupta okuma ve söz korosudur. Öğretmenlerin şiir yazma çalışmalarını sıfırdan yeni şiir yazma, var olan şiirin kelime ve cümlelerini düzenleme, ekleme/çıkarma yapma, kelime ve kavram havuzundan veyahut bir kelimenin baş harflerinden hareketle şiir oluşturma, bir şiiri başka bir forma veya bir formu şiire çevirme şeklinde yapılandıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Şiir Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlar ve Endişeler

Katılımcılara Görüşme formunun sekizinci maddesinde: “Şiir öğretilmesiyle ilgili yaşadığınız sorun ve endişeler nelerdir? Açıklayınız” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre öğretmenlerin şiir öğretilmesiyle ilgili yaşadıkları sorun ve endişeler aşağıdaki gibidir:

Tablo 12.

Öğretmenlerin Şiir Öğretilmesiyle İlgili Sorun ve Endişeleri

Sorun	Sıklık
	7
Öğrencilerin Şiire Karşı İsteksiz ve Ön Yargılı Oluşu	
Öğrencilerin Şiir Yazmakta Zorlanmaları	4
Soyut Şiirlerin Anlaşılmaması	3
Öğrencilere Uygun Şiir Bulamama	2
Ders Kitaplarındaki Şiirlerin Öğrencilere Uygun Olmaması ve İlgiğini Çekmemesi	2
Öğrencilerin Öz Güvensiz Olmaları	2
Öğrencilerin Sınırlı Sayıda Şiir Örneğiyle Karşılaşmaları	1
Öğrencilerin Seslendirme Hataları Yapmaları	1
Şiir ve Edebiyatın Bilim Olarak Görülmesi	1
Eğitimin Teorik Kalması	1
Öğrencilerin Duygu Dünyalarının Yeterince Gelişmemiş Olması	1
Öğretmenin Bakış Açısının Dar Olması	1
Sınıf Kalabalıklığı	1
Müfredat Yoğunluğu	1

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin şiir öğretilmesiyle ilgili endişelerini çoğunlukla öğrencilerle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin şiire karşı isteksiz, ön yargılı davranmaları, şiiri anlamakta ve şiir yazmakta zorlanmaları öğretmenlere göre şiir öğretilmesinin esas endişe verici sorunlarıdır. Ders kitapları, müfredat yoğunluğu ve sınıf kalabalıklığı gibi faktörler öğretmenlerin belirledikleri diğer dış faktörlerdir. Öğretmenlerin öz eleştiri yaparak verdikleri cevaplar ise sınırlıdır: Öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun şiir bulamama, şiirle ilgili verdikleri eğitimin teorik kalması ve öğretmenin bakış açısının dar olması. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

K4: “Her şiir bir olay içermiyor. Çocuklar bu tarz şiirleri okurken anlamadıklarını söylüyorlar. Şiirdeki anlamı çıkarmak için uğraşıyorlar. Şiire karşı mesafeli davranmaları bir sorun. Ayrıca ders kitaplarında çocukların beğeneceği ve ilgileneceği tarzda şiirlere çok fazla yer verilmemesi endişe verici.”

K6: “Çocuğa göre şiirlerin sınırlı sayıda olması. Genelde Mehmet Akif, Arif Nihat gibi sanatçıların şiirleri ile karşı karşıya kalıyorlar. Şiirin farklı birçok içerikle oluşacağını öğrenciler bu nedenle göremiyor.”

K7: “Öğrencilerin genel olarak yazma korkuları var söz konusu şiir olunca daha zormuş gibi bir tavırları oluyor. Ön yargılı yaklaşımları en büyük sorunlardan biri.”

K14: “Bazı öğrenciler isteksiz davranıyor şiir çalışmalarında. Yazmak veya okumak istemiyor. Bunun dışında şiir bilgisi anlatırken çok teorik geliyor bilgileri.”

Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

K17: “Öğrencilerin kendilerini vezin uydurmak zorunda hissetmeleri ve kelime hazinesi zengin olmayan öğrencilerin uygun kelimeleri yerine koyamamasından kaynaklı olarak şevklerinin kırılması, buna bağlı olarak da şiir yazamayacaklarını düşünmeleri.”

K18: “Tek bir ekole hapsolan öğretmenle karşılaşma şanssızlığı”

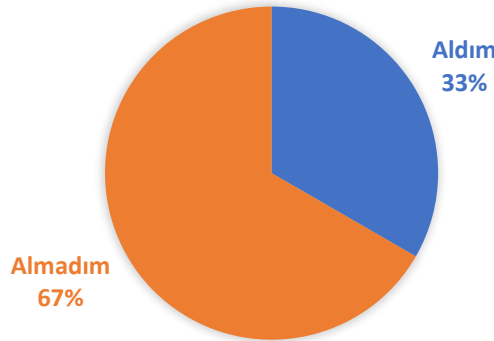
K21: “En önemlisi öğrencilerin ilgisini çekecek, beğenilecek şiir ve şiir kitapları bulmanın zorluğu. Daha sonra ise öğrencilerin (birçok başka şey gibi) şiiri ciddiye almayı umursamamaları. Bu umursamazlık şiir okuma etkinlikleri uzadıkça eğitim ortamında sorunlara yol açıyor. Genelde her öğrenci sadece kendi şiirini okuyup süreçten kopmaya meyilli. Etkinliklerin dinleme kısmı çok zorlu geçiyor. Tabii ki bunların temelinde yer alan toplumumuzun ve ailelerin şiire bakış açısı ve oluşan ön yargılar.”

Öğretmenlerin belirttikleri görüşlerden anlaşılacağı üzere ders kitaplarında öğrencilerin seviyesine uygun, ilgilerini çekecek nitelikte şiirlerin yer almaması öğrencilerin şiire ön yargılı ve mesafeli yaklaşmaları sonucunu doğurmaktadır, bu durum ise Türkçe Eğitimi sürecinde şiir öğretimini zorlaştırmaktadır.

Öğretmenlerin Şiir Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumları

Katılımcılara görüşme formunun dokuzuncu maddesinde: “Üniversite (lisans-lisansüstü) eğitimi sürecimde şiiri ortaokul öğrencilerine nasıl öğretebileceğim ile ilgili ders/dersler... (Aldım-aldım)” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya “aldım” şeklinde cevap verenlere: “Üniversite eğitiminiz boyunca (lisans-lisansüstü) şiiri ortaokul öğrencilerine nasıl öğretebileceğinizle ilgili ders/derslerde ne gibi uygulamalar yapıldı?” sorusu da yöneltilmiştir. Devamında tüm katılımcılara görüşme formunun on birinci sorusu olan: “Üniversite eğitiminiz boyunca (lisans-lisansüstü) aldığınız eğitimi, şiiri ortaokul öğrencilerine nasıl öğretebileceğiniz konusunda yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir.

Buna göre katılımcıların üniversite eğitimleri boyunca şiiri ortaokul öğrencilerine nasıl öğretebilecekleriyle ilgili ders alma durumları aşağıdaki gibidir:



Şekil 4. Öğretmenlerin Şiir Öğretimiyle İlgili Eğitim Alma Durumları

Şekil 4’te görüldüğü üzere katılımcıların %67’si (f=14) şiiri ortaokul öğrencilerine nasıl öğretebilecekleriyle ilgili herhangi bir ders almamıştır. Aldıklarını söyleyen katılımcıların aldıkları derslerde karşılaştıkları uygulamalar ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 13.

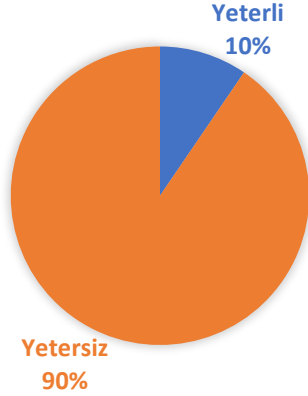
Öğretmenlerin Aldıkları Eğitimde Karşılaştıkları Uygulamalar

Uygulama	Sıklık
Şiir Tahlili	3
Şiir Okuma ve Dinleme	2
Yaratıcı Drama	1

Kitap İnceleme	1
Uygulama Yapılmadı	1

Tablo 13'te görüldüğü üzere katılımcılar en çok şiir tahlili, şiir okuma ve dinleme çalışmaları yaptıklarını dile getirmiştir. Bu çalışmalar, bir Türkçe öğretmeni olarak ortaokul öğrencilerine şiiri nasıl öğretebileceklerine yönelik, özelleşmiş çalışmalar değildir.

Katılımcıların üniversite eğitimleri boyunca aldıkları eğitimi şiir öğretimi açısından yeterli bulma durumları aşağıdaki gibidir:



Şekil 5. Öğretmenlerin Aldıkları Eğitimi Yeterli Bulma Durumları

Şekil 5'te görüldüğü üzere katılımcıların %90'ı (f=19) aldıkları eğitimi yetersiz bulmaktadır. Katılımcılardan bazılarının bu yönde yaptıkları açıklamalar aşağıdaki gibidir:

K1: "Yeterli bulmuyorum. Birkaç şiir dinletisi dışında nasıl öğretileceğine dair bir çalışma yapmadık."

K2: "Pek yeterli değildi. Çocuk edebiyatı ve diğer edebiyat derslerinde şiire çok daha fazla yer verilebilirdi. Bu derslerde şiirle ilgili konular çocuğa indirgenmemiştir. Bu yüzden derslerde şiiri çocuklara indirmeyi sağlamak kolay olmuyor."

K15: "Hayır pek bulmuyorum çünkü üniversitenin genelinde çocuklara nasıl hitap edilebileceği ile ilgili değil de akademik olarak eğitim aldık maalesef."

K20: "Bulmuyorum çünkü lisans eğitiminde üzerinde en az durulan metin türlerinden bir tanesi şiir."

Katılımcıların görüşlerinden anlaşıldığı üzere şiir öğretimine yönelik aldıkları eğitim çocuk edebiyatı ürünleriyle yeterince bütünleştirilemediği ve ortaokul öğrencilerinin seviyesine uyarlanmadığı için yetersiz kalmıştır. Aldıkları eğitimi yeterli bulan katılımcıların açıklamaları ise aşağıdaki gibidir:

K5: "Yeterli buluyorum ancak uygulama alanında her öğretmenin kendi öğrenci yapısına ve durumuna göre aldığı eğitimi uyarlaması gerektiğini düşünüyorum."

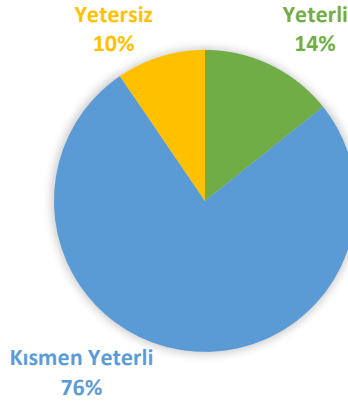
K6: "Dersler sadece yol gösteriyor, ben çeşitli atölye kitapları alarak öğrencilerle nasıl etkinlik yaparım diye araştırma yapıyorum. Bazen kendim etkinlik kurguluyorum."

Belirttikleri görüşlerden hareketle katılımcıların kendilerini geliştirerek şiir öğretimine yönelik aldıkları eğitimi Türkçe Eğitimi sürecinde kullanılabilecek şekilde işlevsel hale getirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Şiir Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik Algıları

Görüşme formunun 12 ve 13. maddelerinde katılımcılara: "Kendimi şiir öğretimi konusunda... (Cümleyi size en uygun seçeneği işaretleyerek tamamlayınız)", "Çünkü... (Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevabı gerekçelendirerek açıklayınız)" soruları yöneltilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kendilerini şiir öğretimi konusunda yeterli görme durumları aşağıdaki gibidir:

Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi



Şekil 6. Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları

Şekil 6 incelendiğinde öğretmenlerin %76'sının (f=16) kendilerini şiir öğretimi konusunda kısmen yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini şiir öğretimi konusunda yetersiz ve kısmen yeterli görme sebepleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 14.

Öğretmenlerin Yeterlilik Algılarının Gerekçeleri

Cevap	Sıklık
Gerekli Eğitime ve Donanıma Sahip Olmama	7
Kendini Geliştirme İhtiyacı Duyma	4
Şiire Yeterince Zaman Ayırmama	2
Şiir Etkinlikleri Geliştiremememe	1
Öğrenci Yetersizliği	1
Kurum İmkânlarının Kısıtlılığı	1
Kararsız	1
Yeterince Ezbere Şiir Bilmeme	1
Şiiri Sevmiyor Olma	1

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların kendilerini kısmen yeterli/yetersiz görmelerinin sebepleri gerekli eğitimi almamış olmaları sebebiyle yeterince donanımlı hissetmemeleri, bu doğrultuda kendilerini geliştirme ihtiyacı duymaları ve şiire yeterince zaman ayırmamalarıdır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

K1: "Daha fazla zaman ayırmalı ve şiir hazzı kazandırmak için nitelikli eserlerle öğrencileri buluşturmalıyım."

K2: "Üniversitede bu alanda donanımlı bir eğitim almadım."

K6: "Çünkü düzyazıda olduğu kadar şiirle ilgili çocukların dikkatini çekecek etkinlikler bulamıyorum."

K7: "Akademik anlamda bu konuda yeterli eğitim almadım. Kendi okuduklarımla yapıyorum"

K15: "Kendimi daha çok geliştirmem ve öğrencilere farklı yollardan ulaşmayı da öğrenmem gerektiğini düşünüyorum."

K16: "Kendi çabalarımla şiir metinlerini okuyup öğrencilerime veriyorum. Kuramsal altyapım zayıf."

K20: "Önceliklerimi daha farklı alanlara ayırdığım ve yeterince iyi bir planlama yapmadığım için şiir öğretimi daha geri plana attığımı düşünüyorum. Bu nedenle de şiir öğretiminde kendimi yeterince geliştiremediğimi hissediyorum."

K21: “Ders planı çıkarıp öğretim sürecinden emin olsam da şiir konusunda kendime çok güvenmemen kısmenin cevabıdır. Ezbere çok şiir bilmiyorum. Ezberden şiir okumanın öğrencileri çok etkilediğine şahit oldum. Daha iyi şiir okuyabilmem gerektiğini düşünüyorum.”

Katılımcıların belirttikleri görüşlerden anlaşıldığı üzere diğer metin türlerine nazaran şiire yeterince vakit ayırmamaları, ön bilgilerinin ve alt yapılarının yetersiz olması sebebiyle şiir metinlerini işlemeye yönelik süreç tasarlamakta zorlanıyor olmaları ve öğrencilerle paylaşmak üzere nitelikli şiirlere ulaşamıyor olmaları öğretmenlerin şiir öğretiminde kendilerini kısmen yeterli hissetmelerine sebebiyet vermektedir. Kendilerini yeterli gören katılımcıların verdikleri cevaplar ise aşağıdaki gibidir:

K4: “Çünkü edebiyata ve şiire ilgim var. Şiire yönelik ilgi oluşturmaya çalışıyorum.”

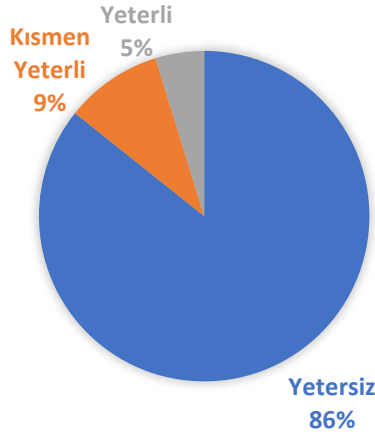
K5: “Kullandığım teknik ve yöntemlerin aldığı dönütlerine bakarak işe yaradığını görüyorum.”

K11: “Endişelerim olsa da genel olarak konuya hâkimim ve kendini bu konuda geliştirmeye çalışıyorum.”

Verdikleri cevaplardan hareketle katılımcıların edebiyata ve şiire olan ilgileri doğrultusunda kendilerini geliştirip şiir öğretiminde yeterli hale gelmek üzere çaba sarf ettikleri yorumunda bulunmak mümkündür.

Öğretmenlerin Ders Kitaplarına Yönelik Görüşleri

Anketin on dördüncü sorusunda katılımcılara: “Ders kitaplarını şiir öğretimini destekleme bakımından nasıl değerlendirirsiniz? Açıklayınız” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin değerlendirmeleri aşağıdaki gibidir:



Şekil 7. Öğretmenlerin Ders Kitaplarına Yönelik Görüşleri

Şekil 7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin %86’sı (f=18) ders kitaplarını şiir öğretimini destekleme bakımından yetersiz bulmaktadır. Katılımcıların ders kitaplarını yetersiz bulma sebepleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 15.

Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Yetersiz Bulma Sebepleri

Cevap	Sıklık
Etkinliklerin Yetersiz ve Niteliksiz Olması	5
Yeterli Kapsam ve Sayıda Şiire Yer Verilmemesi	3
Seçilen Metinlerin Niteliksiz Olması	3
Öğrenci Seviyesine Uygun Olmayan Şiirlere Yer Verilmesi	2

Öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz bulma durumlarıyla ilgili yaptıkları açıklamalar aşağıdaki gibidir:

Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

K2: “Kesinlikle yetersiz. Ders kitaplarında yer alan şiirlerin çoğu öğrencinin anlamakta zorlandığı ileri seviye şiirler.”

K5: “Ders kitaplarında her temada bir tane şiire yer verilir. Bu şiir öğretimi için yeterli değildir. Öğretmenin kesinlikle ders kitabını destekleyici çalışmalar yapması gerekmektedir.”

K6: “Önceki sorularda da belirttiğim gibi hep aynı şairlerin aynı şiirleri ele alınıyor. Öyle olmasa dahi tema bakımından şiirler biraz yavan kalıyor. Anne sevgisi, vatan sevgisi, bayrak sevgisi evet önemli ancak çocuk okurun farklı alanlarda da çevreye duyarlılığının arttırılması gerektiğini düşünüyorum. “

K7: “Belli başlı temalarda şiirleri veriyorlar örneğin dostluk, vatan gibi. Bilimle ilgili bir şiir göremedim hiç, öğrencileri konu olarak sınırlandıran bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum. Ve nicelik olarak az şiir bulunuyor”

K11: “Yetersiz. Öğretmene en ufak ipucu vermiyor. Şiire başlık yazdırıp geçiyor.”

K15: “Ders kitaplarında seçilen şiirler temalara uygun buluyorum. Seçkin şairlerden seçiliyor ancak etkinlikler bazen şiiri öğrenciye özümsetebilme konusunda yetersiz kalabiliyor bana göre.”

K20: “Ders kitaplarında kesinlikle niteliksiz şiir metinleri bulunmakta. Öncelikle metin seçiminde değişikliğe gidilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca şiir türündeki metin etkinliklerinin öykülerini metin türündeki etkinliklerden çok fazla ayırmadığını, etkinliklerin metin türünün özelliklerine göre farklılaşmadığı görüşündeyim. Etkinliklerin; aynı sorular ekseninde dönüp durması yerine metne göre özelleştirilmesi, öğrencilerin daha farklı ve daha üstbilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerektiği görüşündeyim.”

K21: “Ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler çok kötü olduğu için şiir metinleri de başarısız. Öğrencileri hiçbir şekilde içine alamıyor, heyecanlandırmıyor. Duyuşsal olarak öğrenci hazır olmadıktan sonra gerisinin bir önemi kalmıyor. Etkinlikler ve metinler çocuklar için çok basit ve yetersiz kalıyor.”

Verilen cevaplardan anlaşılacağı üzere ders kitaplarındaki şiirlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmaması, kitaplardaki şiirlerin nitelik ve nicelik bakımından yetersiz kalması, aynı şairlerin tekrarlayan şiirlerinin kitaplarda yer alması, tema ve konu açısından farklılık arz eden şiirlere yer verilmemesi, kitapların öğretmene şiir metinlerini işleme süreci açısından rehberlik etmiyor olması, şiire özgü ve bu türün özelliklerine uygun etkinliklerin tasarlanmamış olması, şiir metni etkinliklerinin tek düze ve kendini tekrarlar bir durumda olması ve metin ve etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmiyor olması ders kitaplarını şiir öğretimi açısından etkisiz bir hale getirmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretimine yönelik algı ve görüşlerini ortaya çıkarmanın amaçlandığı bu araştırmanın sonunda özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Türkçe dersi öğretim programında şiirin tüm sınıf seviyelerinde okutulması gereken bir tür olarak ele alındığı ancak şiirin türsel olarak sınıflandırılmasında problem yaşandığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğretim programında şiir türünün daha çok okuma ve yazma alanlarıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Özellikle 2. sınıftan itibaren tekrarlanan şiir yazma ile ilgili kazanımın yeterince detaylandırılmadığı, programda bir şiirin nasıl yazılabileceğine ilişkin öğretimsel bir süreç tasarlanmadığı tespit edilmiştir. Bütün bu durumların ışığında programda şiir türüne yönelik bütüncül, aşamalı ve planlı bir öğretim sürecinin izlenmediği kanısına varılmıştır.
- Tüm sınıf seviyelerine ait Türkçe ders kitaplarında 8 tema boyunca yer alması gereken 40 metnin içinde şiir metinlerine görece daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Tercih edilen şiirlerin ise daha çok Türk edebiyatının büyük şairlerine ait olduğu, çocuk şairlerinin şiirlerine neredeyse hiç yer verilmediği anlaşılmıştır. Diğer taraftan ders kitaplarında şiirlerin çoğunun metin altı çalışmalarında “söz varlığı çalışması, metin altı sorularının cevaplanması, konu, tema ve ana duygu tespiti, söz sanatlarının tespiti (varsa), şiir yazma (varsa)” düzeninin takip edildiği görülmüştür. Bu bağlamda ders kitaplarındaki şiir çalışmalarının yeterince çeşitlendirilemediği, birbirini tekrarlar nitelikte olduğunu kanısına varılmıştır.
- Türkçe öğretmenlerinin şiir öğretimi: “Şiiri anlamsal ve yapısal olarak çözümleme, öğrencilere şiirden hareketle ve şiir aracılığıyla duygu ve düşüncelerini ifade etme olanağı tanıma ve öğrencilerde estetik zevk uyandırma öğretimi” olarak gördükleri anlaşılmıştır.

- Öğretmenlerin şiir okuma ve tartışma çalışmalarını da şiir yazma çalışmalarını da önemli buldukları ancak okuma ve tartışma çalışmalarını yazma çalışmalarına göre daha önemli buldukları anlaşılmıştır. Öğretmenler hem şiir okuma ve tartışma hem de yazma çalışmalarını önemli bulmalarının en temel gerekçesi olarak duygu ve düşüncelerin ifade edilmesine olanak tanıyor olmasını göstermişlerdir. Bu durum öğretmenlerin şiiri hem öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin açığa çıkarılabileceği, ilham verici bir edebî tür hem de bu duygu ve düşünceleri ifade etmede başvurulabilecek bir araç olarak gördüklerini gösterir niteliktedir.
- Öğretmenlerin şiir çalışmalarını sırasıyla okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin şiir yazma veyahut şiirden hareketle sözlü üretime geçme çalışmalarından ziyade şiiri okuma/dinleme ve anlamlandırma çalışmalarına daha çok önem verdiklerini gösterir niteliktedir. Bu sonuç öğretmenlerin şiir okuma ve tartışma çalışmalarını şiir yazma çalışmalarına kıyasla daha önemli bulmalarıyla uyumludur. Ancak öğretmenlerin şiir okuma, tartışma ve yazma çalışmalarını öncelikli olarak duygu ve düşüncelerin ifadesini teşvik etme bakımından önemli buldukları düşünüldüğünde ulaşılan iki sonuç arasında bir zıtlık oluşmaktadır.
- Öğretmenlerin sınıflarında en çok şiir seslendirme, şiir dinleme/şiir dinletisi düzenleme ve şiir yazma çalışmaları yaptırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Şiir anlama ve yorumlama çalışmalarının ise bu çalışmaların gerisinde kaldığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin şiir çalışmalarını en çok anlama becerileriyle ilişkilendirmeleriyle ve şiir okuma ve tartışma çalışmalarına daha çok önem vermeleriyle çelişir niteliktedir. Öğretmenlerin şiir anlama ve yorumlamaya önem vermekle birlikte sınıf ortamında bu uygulamayı yapmaktan kaçındıkları söylenebilir.
- Öğretmenlerin şiir öğretimiyle ilgili yaşadıkları sorun ve endişelerin çoğunlukla öğrencilerle ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre öğrencilerin şiire karşı isteksiz, ön yargılı davranmaları, şiiri anlamakta ve şiir yazmakta zorlanmaları şiir öğretiminde yaşadıkları esas sorunlardır. Öğretmenler ikincil olarak ders kitaplarının yetersizliği, müfredat yoğunluğu ve sınıf kalabalıklığı gibi dış faktörleri yaşadıkları sorunlar olarak sıralamışlardır. Kendilerine yönelik dile getirdikleri sorun ve endişeler ise öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun şiir bulamamaları, şiirle ilgili verdikleri eğitimin teorik kalması ve öğretmenin bakış açısının dar olması olmuştur. Bu anlamda öğretmenlerin sorunu kendilerinden çok öğrenci ve öğretim materyallerinde aradıklarını söylemek mümkündür.
- Öğretmenlerin %67'sinin (f=14) üniversite eğitimleri boyunca şiiri ortaokul öğrencilerine nasıl öğretecekleriyle ilgili bir ders almadıkları, ders aldıklarını ifade eden öğretmenlerin ise bu derslerde şiir tahlili, şiir okuma ve dinleme çalışmalarıyla karşılaştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin %90'ının (f=19) şiiri ortaokul öğrencilerine öğretme konusunda üniversitede aldıkları eğitimi yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin aldıkları eğitim açısından kendilerini yetersiz gördüklerini söylemek mümkündür.
- Öğretmenlerin %76'sının (f=16) kendini şiir öğretimi konusunda kısmen yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini bu hususta tamamen yetkin görememelerinin temel sebeplerinin ise gerekli eğitime, donanımına sahip olmamaları ve kendilerini bu alanda geliştirme ihtiyacı duymaları olduğu anlaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, öğretmenlerin üniversitede şiir öğretimiyle ilgili aldıkları eğitimi yetersiz görmeleriyle paralel niteliktedir.
- Öğretmenlerin %86'sı (f=18) Türkçe ders kitaplarını şiir öğretimine kaynaklık etme bakımından yetersiz bulmaktadır. Bu durum öğretmenlerin şiir öğretiminde yaşadıkları sorunlarla ilgili materyal eksikliğini işaret etmeleriyle paraleldir.

Şiir türünün Türkçe öğretim programı, Türkçe ders kitapları ve Türkçe öğretmenleri açısından değerlendirildiği bu çalışmadan elde edilen sonuçların ışığında bir tür olarak şiirin Türkçe Eğitimi ortamlarına entegre edilmesinde temel problemler yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu durumun ortaya çıkışında şiirin öğretim ortamında öğretmen tarafından nasıl ele alındığı ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığı etkili olabilir. Şiir, öğretim ortamında diğer metin türlerine göre dezavantajlı başlayan bir türdür çünkü toplum şiiri garip, normal hayatın dışında ve gizemli bulur (HMSO, 1975, s.135). Şiirin büyümlü ve gizemli doğası onu çekici kılan bir şeydir ancak aynı zamanda bu gizem bazı öğretmen ve

Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

öğrencilerin şiirden korkmalarına sebebiyet verebilmektedir. Bu doğrultuda şiirin seçkin bir kesime ait, herkesin erişemeyeceği ve üst düzey bir edebî tür olduğuna dair ön yargılar ortaya çıkmaktadır (Dymoke ve Hughes, 2011). Öte yandan şiire yönelik yapılan etkileyici ve büyük tanımlamalar şiiri değerli, gizemli ve saygı duyulacak bir şey olarak sunmakla birlikte şiire karşı olan ön yargıyı pekiştirmektedir. Bu ön yargılar doğrultusunda şiir, bilinçli bir şekilde kontrol edilebilen düzyazıdan farklı olarak bilinç dışından sızan, yazar tarafından istemsizce salımlanan bir şey olarak görülmektedir (HMSO, 1975). Oysa şiir, yabancı ve bizden çok ötede duran yüce bir edebî tür değildir. Hatta şiirsellik ve şiirselliğe ilişkin kavramlar esasen dil ve düşünme sistemimizin doğal bir boyutudur. Düşünme sistemimizin metaforik olması günlük dilimizi dahi onlarca metaforla doldurmakta, dilimizin şiirsel işlevi yaşamımızın her alanında kendini göstermektedir. Bu sebeple şiirin erişilemez, öğretilemez, kutsal bir tür olduğunun düşünülmesi doğru değildir. Aksine şiir, metaforlar aracılığıyla okuyucunun düşünceye, düşüncenin işleyişine ve dinamiklerine erişimini sağlaması sebebiyle sağlam bir eğitim şekli olarak karşımıza çıkmaktadır (Parini, 2020, s.10). Bir şair olan Melih Cevdet Anday, şiir ve öğretim arasındaki ilişkiye yönelik şu yorumda bulunmuştur:

“Şiirin öğretilmeyeceğini söylerler. Öğretildikten sonra değeri kalmamış. Herkes ozan olurmuş. Ben böyle düşünmüyorum. Bir uğraş, salt öğretildiği için, değerini neden yitirsin? Bilimler öğretilmiyor mu? Ama sanat başka denecek, resim, musiki, yapı öğretilmiyor mu? Yontu öğretilmiyor mu? Herkesin ozan olmasına gelince, şiir sanatının bundan küçüleceğini sanmıyorum. Bizde şiir öğretiliyordu eskiden. Sanayi-i Şiiriye ve İlm-i Bedi adlı bir kitap geçti elime. Başta ozanın ne yolla yetişmesi gerektiği bir bir anlatıldıktan sonra uygulamalara geçiliyor...” (Anday, 1958, s.269)

Melih Cevdet Anday'ın da görüşlerinden hareketle, nasıl ki her türlü bilim ve sanat değerini yitirdiği düşünülmez, her birinden büyük birer sanatçı olmaları beklenmez kitlelere öğretiliyorsa bir şiiri nasıl anlamlandırabileceklerinin, kendilerini şiir aracılığıyla nasıl ifade edebileceklerinin öğrencilere öğretilmesinde de bir sakınca yoktur. Bu anlamda şiiri dokunulmaz ilan etmek onun ana dili eğitimindeki eğitsel değerini ve bir metin türü olarak öğrenci ve öğretmen tarafından işlenebilirliğini zedeleyecektir. İşe her şeyden önce bu ön yargıyı kırarak başlamak gerekmektedir. Yabancı alan yazında hususi olarak şiir öğretiminin nasıl gerçekleştirilebileceğiyle ilgili kıymetli çalışmalar yer almaktadır (Koch, 1990; Wormser ve Cappella, 2000; Dymoke, 2003; Linaberger, 2004; Hunley, 2007; Bowkett, 2009; Hughes ve Dymoke, 2011; Dymoke, Lambirth ve Wilson, 2013; Dymoke, Barrs, Lambirth ve Wilson, 2015). Yerli alan yazında da şiir öğretiminde yararlanılabilecek bazı çalışmalar yer almaktadır (Oral, 2014; Yener, 2017). Söz konusu kaynaklar örnek alınarak tasarlanacak şiir öğretimi etkinlikleri hem öğrenciyi hem öğretmeni şiire yaklaştırmak açısından kıymetli bir adım olacaktır.

Çalışmada ulaşılan en mühim sonuçlardan biri Türkçe dersi öğretim programında yer alan metin türü tasnifinde şiirin tam olarak konumlandırılmamış olmasıdır. Programda şiir bir üst başlık olarak tanımlanıp alt türleri olarak ise mâni, ninni, şarkı, türkü, tekerleme, sayışmaca ve bilmece ve tekrar “şiir” belirlenmiştir. Şiirin hem bir üst başlık olarak hem de bu üst başlığın bir alt türü olarak tanımlanması belirsizlik yaratmaktadır. Bir metin türü olarak şiir, tür tasniflerinde tartışmalı bir konuma sahiptir. Örneğin Bozkurt'a (2018, s.96) göre şiir, bir üst biçim ya da metin türü olarak değerlendirilmemelidir çünkü şiir metinleri şairin üslubuna ve seçimlerine göre betimleyici, anlatsal, yönlendirici ya da açıklayıcı nitelikte olabilir. Ancak araştırmacı, çalışmasında gezi yazısının da anlatsal, betimleyici ve yönlendirici birimlerinin olduğunu belirtmesine rağmen bu türü tasnif dışı bırakmamış, çoklu/karma bir tür olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla şiirin bir metin türü olarak değerlendirilmeyip tasnif dışı bırakılıyor olması düşündürücü görünmektedir. Jakobson'un (1960) sözlü iletişimde gerçekleşen altı temel dil işlevinden biri olarak belirlediği şiirsel işlev, bütün şiirlerde baskın işlevdir ancak bu baskın işleve diğer işlevler de eşlik edebilir. Jakobson (1960), bu durumu şu şekilde izah etmektedir:

“Üçüncü kişiye odaklanan epik şiir, dilin gönderge işlevini güçlü bir şekilde içerir. Birinci kişiye yönelik lirik şiir, anlatımsal işlevle yakından bağlantılıdır. İkinci kişinin şiiri çağrı işleviyle doludur ve birinci kişinin ikinciye veya ikinci kişinin birinciye tabi olma durumuna göre ya rica eder ya teşvik eder.” (Jakobson, 1960, s.6)

Jakobson'un (1960) ifadelerinden anlaşıldığı üzere iletişimde dilin altı işlevinden biri ağır basmakta ve iletişimin anlamı egemen ögeye göre değişmektedir. Bu bağlamda şiirsel işlev, sanatın tek işlevi olmasa da onun baskın, belirleyici işlevidir. Diğer tüm sözlü etkinliklerde yardımcı bir bileşen olarak hareket edebileceği gibi farklı işlevlerle de etkileşebilir. Bu doğrultuda baskın bir şiirsel işlevin yanında diğer işlevlerin farklı oranlarda katılımı şiir türlerini ortaya çıkarabilir. Bozkurt'un (2018) şiirin bir metin türü olamayacağına yönelik eleştirisi bu açıdan değerlendirildiğinde şu sonuca ulaşmak mümkün görünmektedir: Şiir, ortak bir iletişimsel işlevi (şiirsel işlev) olan bir üst yapı olarak ele alınabilir ve farklı dilsel işlevlerle etkileşim düzeyine göre çeşitlenen alt türleri tanımlanabilir. Anlaşıldığı üzere şiirin türsel olarak tanımlanması ve tasnifi geniş kapsamlı bir konudur ve bir başka çalışmanın konusu olabilir. Ancak bütün bu bilgilerin ışığında şiir bir tür olarak doğru tasnif edilmediği ve bu tasnif öğretim programına doğru bir şekilde yansıtılmadığı sürece şiir öğretiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilemeyeceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Türkçe dersi öğretim programında şiirin türsel özelliklerinin tanımlanmasına, alt türlerinin belirlenmesine ve bunların sınıf seviyelerine göre tasnif edilmesine yönelik bir ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür.

Şiir, düzyazıdan farklılaşan bir türdür ve bu farklılığın metin işleme sürecine de yansıtılması gerekmektedir. Söz konusu yansımanın gerçekleşebilmesi içinse şiir anlamlandırma ve üretmenin kendi içinde hangi alt işlemleri gerektirdiğinin tespit edilmesi ve bu alt işlemlere yönelik etkinlikler tasarlanarak bütüncül bir öğretim süreci tasarlanması gerekmektedir. Ders kitaplarında gözlemlendiği üzere öğrencilere diğer bütün metinlerde takip edilen çalışma düzeninin şiirlerde de sunulması, öğrencilerin kendiliğinden gerçekleştiremeyecekleri kadar karmaşık görevleri öğretim süreci tasarlanmaksızın sergilemelerinin beklenmesi hem gerçekçi bir beklentiye teşkil etmemektedir hem de öğrenciye şiir öğretimi adına hiçbir şey kazandırmamakta, aksine öğrenciyi şiirden soğutmaktadır. Dolayısıyla şiir öğretimiyle ilgili edebî ve pedagojik kaynaklar göz önünde bulundurularak şiir öğretimine hususi, aşamalı ve planlı bir öğretim sürecinin tasarlanması önem arz etmektedir.

Öğretmen, şiiri nasıl ele alması gerektiğini bilmeden öğrenciye şiire nasıl yaklaşabileceğini gösteremez. Dolayısıyla şiir öğretimi hususunda öncelikli olarak eğitilmesi gereken grup öğretmenlerdir. Öğretmenlerin metin işleme süreçlerine yönelik dersler kapsamında tüm alt işlemleriyle birlikte şiir öğretiminin gerektirdiği öğretim sürecine vâkıf olmaları, bu öğretim sürecine uygun materyaller seçme ve etkinlikler geliştirme becerilerini edinmeleri şiir öğretimini daha mümkün ve verimli bir hâle getirecektir. Bir şiirle karşılaştığında ne yapması gerektiğini iyi bilen bir öğretmen, duyduğu özgüveni öğrencilerine de yansıtabilecek, dolayısıyla şiir hem öğretmen hem öğrenci açısından korkutucu bir tür olmaktan çıkacaktır. Bu anlamda Türkçe öğretmenlerinin metin bilgisine, metindilbilime hâkim olmalarının ve ortaokul öğrencisini şiirle karşılaştırırken metindilbilimsel verilerden nasıl yararlanılabileceğini bilmelerinin önem arz ettiği söylenebilir. Sadece şiir için değil, tüm metin türleri için hem dilbilimsel hem pedagojik boyutları olan, hususi öğretim süreçlerinin tasarlanması önemlidir. Öğretmenlerin bu bağlamda formal eğitimin yanı sıra yaşam boyu öğrenme ilkesine uygun bir şekilde kendilerini geliştirmeye istekli olmaları, şiir öğretiminde yararlanılabilecek güncel kaynakları takip etmeleri ve öğretim ortamını zenginleştirmeye gönüllü olmaları da mühim bir boyuttur.

Şiir, ahenk ve ritim unsurlarını barındırması açısından dinleme becerisiyle, anlamın katmanlı bir şekilde derinleştiği bir yapısı olması sebebiyle okuduğunu/dinlediğini anlamlandırma becerisiyle, kendini ifade etmenin farklı ve eşsiz bir yolu olması bakımından yazma becerisiyle, dilin ahengini ve akıcılığını sese ve diksiyona sindirmesi ve üzerinde konuşmaya değer mesajlar barındırması sebebiyle konuşma becerisiyle temas hâlinindedir. Şiir, duygu ve düşüncelerin olabildiğince öz ve yoğun bir şekilde ifadesini mümkün kıldığından yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili olacaktır. Şiirin müzikalite değeri ise dinleme ve konuşma becerileri üzerinde olumlu etkiler doğurabilir. Mecazlı dilin en güzel örneklerini ortaya koyan şiir, okuyucusunu/dinleyicisini metni derinlemesine anlamlandırmaya sevk edeceğinden okuma ve dinleme becerileri üzerinde de etkili olabilir. Kısacası gerek dil farkındalığı kazanma gerekse anlama ve anlatma becerilerinde yetkinlik kazanma açısından şiir, Türkçe Eğitimi için önem arz eden bir türdür. Dolayısıyla şiir öğretimi sürecinde temel dil becerilerinin tamamıyla ilişkili çalışmaların tasarlanması önemlidir.

Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenler, şiir öğretiminde endişe sebebi olarak addettikleri sorunlar arasında öğrencilere uygun şiirler bulamamalarından ve ders kitaplarında öğrencilere uygun şiirlerin yer almamasından bahsetmişlerdir. Ders kitaplarına ilişkin yapılan incelemede dört kitap arasında yalnızca beşinci sınıf düzeyinde iki çocuk şairine ait şiirin bulunduğu tespit edilmesi bu bulgularla örtüşür niteliktedir. Alan yazında Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir metinleriyle ilgili bazı çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir (Çevik, 2017; Çolak, 2022; Demirel ve Deniz, 2021). Çevik (2017), 4-8. sınıf seviyeleri arası için yazılmış 7 ders kitabını incelediği çalışmasında kitaplarda yer alan şiirlerin büyük bir kısmının klasik Türk şiirinin örnekleri olduğunu ve kitaplarda aynı şiirlerin tekrar ettiğini tespit etmiş, kitaplarda çocuklara yönelik metin sayısını artırmak adına çocuk şiirlerine de yer verilmesi gerektiğini önermiştir. Çolak (2022), Türkçe ders kitaplarındaki şiirleri çocuğa görelilik ilkelere açısından incelediği çalışmasında şiirlerin çoğunluğunun çocuk şiiri ölçütlerini karşılamada yetersiz kaldığını, özellikle estetik duyarlılık ve düzeye uygunluk ölçütlerinin seçilen metinlerde ihmal edildiğini, şiirlerin kitaptaki sayıları bakımından da yetersiz kaldığını tespit etmiş ve bir çocuk şiirleri seçkisi önerisinde bulunmuştur. Öte yandan Demirel ve Deniz (2021), 5. sınıf ders kitabında yer alan şiirleri çocuğa görelilik ilkesi bakımından inceledikleri çalışmalarında şiirlerin genelinen çocuğa görelilik ölçütlerine göre yeterli düzeyde olduğunu bulgulamışlardır. Görüldüğü üzere ilgili alan yazında da Türkçe ders kitaplarındaki şiirler çocuğa görelilik ve düzeye uygunluk bakımından eleştirilmekle birlikte bu çalışmaların çeşitlendirilmesi ve detaylandırılması gerekmektedir. Ancak bu çalışmanın bulgularından da hareketle öğrencilerin hedef kitlesi çocuklar olan şiirlerle karşılaşmadan önce klasik Türk şiirinin örnekleriyle karşılaşmalarının şiiri onların gözünde erişilemez ve göz korkutucu bir tür hâline getirebileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciyle şiirin etkileşimini mümkün hâle getirebilmek için öncelikle onlar için yazılmış şiirleri sınıfa taşımakta fayda vardır. Bu bağlamda çocuk edebiyatının nitelikli ürünlerinden yararlanılabilir. Necdet Neydim, Yalvaç Ural, Bestami Yazgan, Mustafa Ruhi Şirin, Mavisel Yener, Aytül Akal, Fazıl Hüsnü Dağlarca gibi şairlerin eserlerinden yararlanılması şiir öğretimi öğrenci için daha keyifli bir hâle getirebilir. Bu anlamda Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatının şiir türündeki eserlerini okumaları ve öğrencilerinin gelişim özelliklerine uygun gördükleri şiirleri sınıf ortamına taşımaları önemlidir. Türkçe ders kitaplarına şiir metinlerinin seçilmesi aşamasında ise gerek çocuk şiirlerinin gerekse edebî değeri yüksek şiirlerin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi şiir öğretimi açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Bütün bu önerilerin ötesinde, atılacak ilk ve en mühim adım şiirden kaçmamak, onunla el sıkışmak ve barışmak olacaktır. Çünkü insan şiirden kaçınsa da insan yaşamı ve düşüncesi şiirsellikten sıyrılamayacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 26.08.2022

Belge sayı numarası= 2022-735

Yazarların Katkı Oranı

Makaleye birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Aguasaco, C. (2014). *On the origin and future of poetry: Notes towards an investigation*. City University of New York (CUNY) Academic Works.
- Aksan, D. (2016). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, Ş. (2011). *Şiir tahlili – teori ve uygulama*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Altunbay, M., & Demir, E. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının şiir türüne yönelik ilgileri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 41-54.
- Anday, M. C. (1958). *Şiir öğretimi*. Tercüman Gazetesi.
- Bailey, N. M. (1989). The importance of teaching poetry. *Journal of Aesthetic Education*, 23(4), 51-62.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001.
- Benton, P. (1984). Teaching poetry: The rhetoric and the reality. *Oxford Review of Education*, 10(3), 319-327.
- Bowkett, S. (2009). *Countdown to poetry writing*. United Kingdom: Routledge.
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Okuma ve yazma eğitiminde metin türlerini sınıflama sorunsalı ve çoklu/karma türlerin öğretimiyle ilgili öneriler, N. E. Uzun, B. Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçenin eğitimi öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar-10* içinde (s.75-99). İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları.
- Çevik, A. (2017). Dil öğretiminde edebî metin olarak şiir seçimi. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 141-151.
- Çolak, M. T. (2022). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa görelilik ilkeleri açısından incelenmesi ve tavsiye şiirler seçkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Daşcıoğlu, Y. (2015). Dilin içinde dil, doğanın içinde perde: Şiirde metafor ve imge. *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi*, 109, 167-173.
- Demirel, Ş. ve Deniz, H. (2021). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerin çocuğa görelilik ölçütlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 720-740.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Dilidüzgün, Ş. (2021). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, M. C. (2022). *Şiirin retoriği*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dymoke, S. (2003). *Drafting and assessing poetry: A guide for teachers*. New York: Sage.
- Dymoke, S., Barrs, M., Lambirth, A., & Wilson, A. (Eds.). (2013). *Making poetry happen: Transforming the poetry classroom*. London: Bloomsbury Publishing.
- Dymoke, S., Lambirth, A., & Wilson, A. (Eds.). (2015). *Making poetry matter: International research on poetry pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Erkman-Akerson, F. (1987). *Göstergebilime giriş*. İstanbul: Alan Yayınları.
- Günay, V. D. (2017). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Bilim Yayıncılık.
- HMSO. (1975). *A Language For Life, The Report Of Bullock Committee*. (London, HMSO)
- Hughes, J., & Dymoke, S. (2011). "Wiki-ed poetry": transforming preservice teachers' preconceptions about poetry and poetry teaching. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 46-56.
- Hunley, T. (2007). *Teaching poetry writing*. In *teaching poetry writing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In *Style in language* (pp. 350-377). Cambridge: MIT Press.
- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.
- Koch, K. (1990). *Rose, where did you get that red?: Teaching great poetry to children*. New York: Vintage.
- Kuş, Z., & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar (Hayat, Anlam ve Dil)*, çev. Demir, G. Y. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Linaberger, M. (2004). Poetry top 10: A foolproof formula for teaching poetry. *The Reading Teacher*, 58(4), 366-372.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

- Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Parini, J. (2020). *Şiir neden önemlidir*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Perfect, K. A. (1999). Rhyme and reason: poetry for the heart and head. *The Reading Teacher*, 52(7), 728-737.
- Ramachandran, V. S. (2022). *Öykücü beyin*. İstanbul: Alfa Bilim.
- Riddell, P. (2016). Metaphor, simile, analogy and the brain. *Changing English*, 23(4), 363-374.
- Swales, J. M. (2004). *The concept of genre, genre analysis*, UK: Cambridge University Press, s. 33-67.
- Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tekşan, K., & Süğümlü, Ü. (2019). Ortaokul öğrencilerinin serbest yazma çalışmalarındaki yazı türü eğilimlerinin belirlenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 475-483.
- Uçan, S. (2019). Durum çalışması araştırması, S. Şen, İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s.227-248). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Wormser, B., & Cappella, A. D. (2000). *Teaching the art of poetry: The moves*. United Kingdom: Routledge.
- Yener, M. (2017). *Şiir atölyesi*. İzmir: Tudem Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. Ç., Ceran, D., & Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166.

Extended Abstract

Introduction

Poetry is one the striking text types in terms of its communicative function through which the poet attempts to communicate and convey expressions, thus producing the effect of excitement and emotion among the readers. As a result, the language of poetry manifests itself as embodying commicative function. Yet, poetic communication differs from other literary genres in that it has an aesthetic function and a special language that serves to fulfill the communicative task (Cohen, 1966; Posner, 1980, cited in Aksan, 2016). While the poet transfers what is in his mind into words or writing, he brings together the elements of the ordinary language with new combinations and assigns new meanings and connotations to these combinations; thus, revealing enthusiasm and effect (Aksan, 2016, p.30).

Although poetry stands apart from other genres with its unique language world, it is not as peculiar as we think. According to Jakobson (1960), the poetic function is one of the six basic language functions realized in verbal communication. The fact that one of the main functions of language and verbal communication is poetry makes us think that our lives are intertwined with poetry.

As an emergence of the need to express the enthusiasm and excitement of people (Aktaş, 2011), poetry is one of the literary text types that must be taught in the process of Turkish Language Education. Because language is rhetorically used in poetry where students can easily play with words and sounds, poetry is particularly suitable for teaching use of language (Perfect, 1999). In order to understand the place of poetry in the teaching process, it should be evaluated from the perspectives of students and teachers. In some studies examining the reading habits of lower secondary school students, it was determined that poetry was one of the genres that students read least (Deniz, 2015; Bayat & Çetinkaya, 2018). In studies examining the reading habits of Turkish language teachers, it was found out that poetry was read less than other genres (Kuş & Türkyılmaz, 2010; Yıldız, Ceran & Sevmez, 2015; Altunbay & Demir, 2020). On the other hand, it was determined that the type that lower secondary school students preferred to write the least in their free writing activities was poetry (Tekşan & Söğümlü, 2019). In the light of these findings, it was understood that there was a lack of interest and reluctance towards poetry among both teachers and students. It occurred to be essential to examine the reasons for this negative attitude towards poetry, which is an important resource in terms of Turkish language education. On the other hand, in order to understand the reasons for the

negative attitude in question, the textbooks as the basic materials of the teaching process as well as the Turkish language curriculum should be reviewed in terms of poetry.

Method

In the study, since the place and quality of poetry teaching in the field of Turkish language education was evaluated in line with the curriculum, textbooks and teacher views, it was found appropriate to design the research with an evaluation-oriented, nested multiple case design. The object of the study consisted of Turkish Language Textbooks of Grades 5, 6, 7 and 8 published by the Ministry of National Education. The study group was determined by convenient sampling method. The study group consisted of 21 Turkish language teachers working in lower secondary schools affiliated to the Ministry of National Education. Within the scope of the study, since the 2019 Turkish Language Curriculum and textbooks of Grades 5, 6, 7 and 8 published by the Ministry of National Education were examined in terms of poetry teaching, it was found appropriate to use the document analysis technique. Another data collection technique used in the research was the standardized open-ended interview technique. Within the scope of the study, it was collected online with the semi-structured View Form on Teaching Poetry formulated in the Google Forms application. The form arranged in line with the opinions of the experts in the field of Turkish Language Education was administered to the study group. The data of the research were analyzed by content analysis method. Triangulation strategy was used to ensure the validity and reliability of the study.

Result and Discussion

At the end of this research, which aimed to reveal the perceptions and views of Turkish language teachers about teaching poetry, the following conclusions were reached in brief:

- It was understood that poetry was considered as a genre that should be taught at all grade levels in the Turkish language course curriculum, but there was a problem of classifying poetry as genre.
- It was determined that poetry texts were relatively less included among 40 texts that should be included along 8 themes in Turkish language textbooks for all grade levels. It was understood that the preferred poems mostly belonged to the great poets of Turkish literature, and the poems of children's poets were hardly included. On the other hand, it was seen that most of the poems in the textbooks were followed in the order of "studying vocabulary , answering the subtext questions, inferring the topic, theme and mood, determining the figures of speech (if any), producing a poem (if any)".
- It was understood that Turkish language teachers perceived poetry teaching as "teaching to analyze poetry semantically and structurally, to give students the opportunity to express their feelings and thoughts based on, and through poetry, and to arouse aesthetic pleasure in students".
- It was understood that the teachers found both reading and discussing poetry and writing poetry important, but they found reading and discussion activities more important than writing.
- It was observed that teachers associated poetry studies with reading, listening, writing and speaking skills, respectively.
- It was concluded that the teachers mostly had poetry vocalization, poetry listening/poetry recitals and poetry writing activities in their classrooms. It was determined that poetry comprehension and interpretation studies lagged behind these studies.
- It was concluded that the problems and concerns experienced by the teachers about teaching poetry were mostly related to the students. According to the teachers, students' reluctance and prejudice towards poetry, difficulties in understanding poetry and writing poetry were the main problems they experienced in teaching poetry. Secondly, teachers listed external factors such as inadequate textbooks, dense curriculum and crowded classrooms as problems they experienced.

Türkçe Eğitiminde Şiir Öğretiminin Öğretim Programı, Ders Kitapları ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

- It was understood that 67% of the teachers (f=14) did not take a training on how to teach poetry to lower secondary school students during their university education, and the remaining teachers with that training stated that they were taught poetry analysis along with poetry reading and listening activities in these lessons. It was determined that 90% of the teachers (f=19) found the education they received at the university insufficient in teaching poetry to lower secondary school students.
- It was concluded that 76% (f=16) of the teachers perceived themselves partially qualified for teaching poetry. It was understood that the main reasons why the teachers did not perceive themselves as fully qualified in this matter were related to their failure to be well-equipped and trained, causing the need to improve themselves in this field.
- 86% of the teachers (f=18) found Turkish language textbooks insufficient in terms of being a source for teaching poetry.