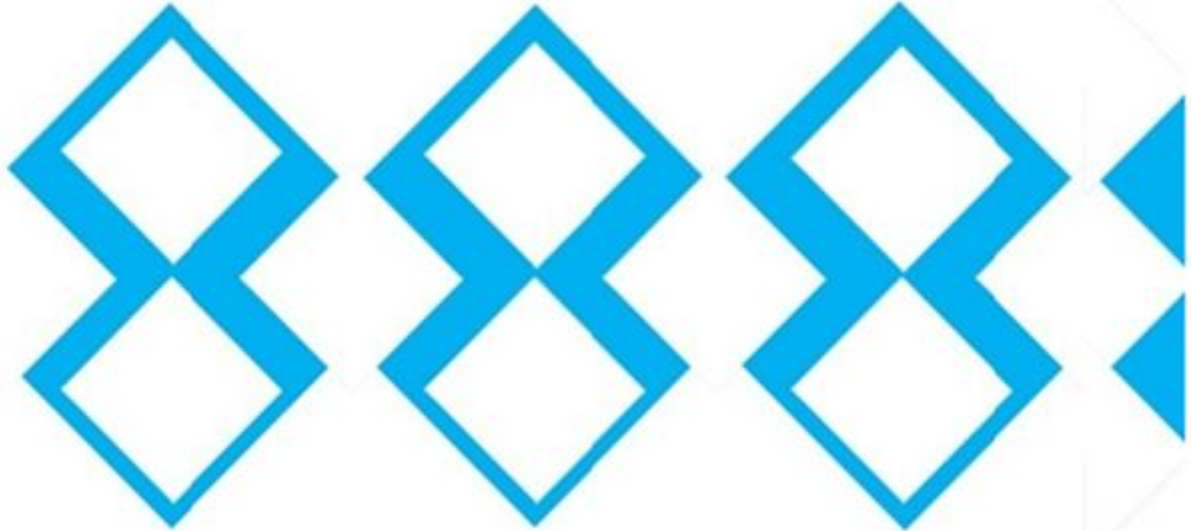


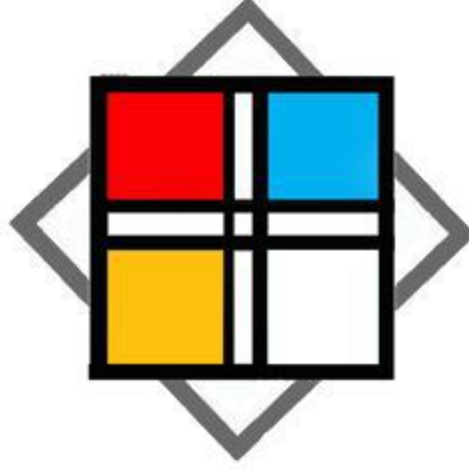
ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ
Journal of Mother Tongue Education

ISSN:2147-6020



Temmuz 2018 Cilt:6 Sayı:3

July 2018 Volume:6 Issue:3



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

2018 Yaz, Cilt: 6 Sayı:3
2018 Summer, Volume: 6 Issue: 3

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

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

English Language Editor
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL

Yayın Yönetmeni Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Osman TURHAN

Indexed by,



Dergimiz Tübitak Ulakbim (TR DİZİN), Türk Eğitim İndeksi (TEİ), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Index Copernicus (IC), Modern Language Association (MLA) ve ERIHPLUS tarafından dizinlenmektedir

Yayın Danışma Kurulu / Advisory Board

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

Bu Sayının Hakemleri

Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Ali GÖÇER
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN (İki makale hakemi)
Prof. Dr. Halit KARATAY
Doç. Dr. Başak UYSAL (Üç makale hakemi)
Doç. Dr. Bayram BAŞ
Doç. Dr. Bilginer ONAN (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Derya ARSLAN ÖZER
Doç. Dr. Ferhat ENSAR
Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Doç. Dr. Halit KARATAY
Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN
Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
Doç. Dr. Kelime ERDAL
Doç. Dr. Keziban TEKŞAN (İki makale hakemi)
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ
Doç. Dr. Özay KARADAĞ (Üç makale hakemi)
Doç. Dr. Süheyla YÜKSEL
Doç. Dr. Ülker ŞEN
Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK
Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK
Dr. Öğr. Üyesi Funda Öрге YAŞAR (İki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL (Üç makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Mehtap ÖZDEN (İki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Nigar İpek EĞİLMEZ
Dr. Öğr. Üyesi Nilay Çağlayan DİLBER
Dr. Öğr. Üyesi Nurşat BİÇER
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf KASIMI (İki makale hakemi)
Dr. Ferah Burgul ADIGÜZEL
Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU
Dr. Tuğba DEMİRTAŞ

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi <i>Self-Efficacy Perceptions of Teachers who teach Turkish as a Foreign Language</i> Kübra ŞENGÜL	538-552
Beyin Araştırmaları Işığında Yabancı Dil Sınıflarında Anadili Kullanımı <i>An Investigation of L1 Use in Foreign Language Classrooms: Evidence from Brain Research</i> Filiz MERGEN	553-568
Yaratıcı Dramanın Şiir Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi <i>The Effect of Creative Drama on the Attitude towards Poetry Writing</i> Mahmut ARPAĞ	569-590
Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi <i>A Way in Screen Reading: Improving the Reading Comprehension Ability of Fourth Grade Students through WebQuest-based Teaching</i> Hacer ULU, Mustafa ULUSOY	591-635
Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Development of the Attitude Scale towards Grammar: A Validity and Reliability Study</i> Perihan Gülce ÖZKAYA, Mustafa Volkan COŞKUN	636-651
Yazma Becerisi Etkinliklerinde Algısal Öğrenme ve Drama İlişkisi <i>Relationship between Perceptual Learning and Drama in Writing Skill Activities</i> Işıl Terzioğlu Ünveren	652-669
İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabının Öğretim Programındaki Temel Beceriler Açısından İncelenmesi Örneği <i>Examination of the First Grade Turkish Coursebook in terms of its Relevance to the Basic Skills in Turkish Language Curriculum</i> Mehmet KURUDAYIOĞLU, Taşkın SOYSAL	670-683
Türkçe Öğretiminde Kaynak Metinlerin Kullanılmasına Uygun Durumların Oluşturulması <i>Creating Suitable Conditions to Use Resource Texts in Teaching Turkish</i> Mehtap ÖZDEN	684-713
Okulöncesi Dönem Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Seçme Ölçütü Olarak Yazınsal Karakterlere Yükledikleri Anlam <i>Meanings Preschool Teachers Attribute to Literary Characters as the Criterion in Selecting Children's Literature Books</i> Sevilay BULUT	714-729

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

An Analysis of the Accusative Case Use of Learners of Turkish as a Foreign Language <i>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Belirtme Durumu Kullanımlarının İncelenmesi</i> Nalan KIZILTAN, Işıl ATLI	730-746
Okuma Çemberleri: Niçin ve Nasıl? Örnek Bir Uygulama <i>Literature Circles: Why and How? An Example of Implementation</i> Birsen DOĞAN, Kasım YILDIRIM, Hülya ÇERMİK, Seyit ATEŞ	747-765
Peyami Safa'nın Server Bedi Adıyla Yazdığı Masallarının Genel Bir Değerlendirmesi <i>A General Evaluation of Tales Written by Peyami Safa Using the Pen Name Server Bedi</i> Keziban TEKŞAN, Derya Yeşim ALTAŞ	766-801
Çocuklar İçin Hazırlanan Masal Kitaplarındaki Dil Dışı Göstergelerin İncelenmesi <i>A Semiotic Analysis of Extralinguistic Signs in Fairytale Books for Children</i> Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER, Meltem Merve KONU	802-812
Okuma-Yazma Bilmeyen Yetişkinlerin Okuma-Yazma Öğrenme Nedenlerinin İncelenmesi <i>Investigation of Illiterate Adults' Reasons for Learning Literacy</i> Özgür BABAYİĞİT, Ayhan GÖKÇE	813-826
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonu <i>Technology Integration in Teaching Turkish as a Foreign Language</i> Bayram BAŞ, Tuğba YILDIRIM	827-839
Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Özel Durumlarda" Kullandıkları Kalıp Sözlür <i>Formulaic Expressions Used by Prospective Turkish Teachers on "Special Occasions"</i> Nigar İPEK EĞİLMEZ	840-858
İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi <i>Investigating the Opinions of Second Grade Elementary School Students on Process- Based Writing Practices</i> Ömer Faruk TAVŞANLI, Abdullah KALDIRIM	859-876
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Duygu Durumu Bildiren İfadelerin Öğrenilme Düzeyi <i>Emotional Expressions Acquisition Level in Teaching Turkish as a Foreign Language</i> Nezir TEMUR, Hatice ARSLAN	877-893



Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi*

*Kübra ŞENGÜL***

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarını cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, öğrenim düzeyi ve deneyim süresine göre incelemektir. Araştırmada Nicel Yaklaşımlardan Kesitsel Tarama Yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından 2001 yılında geliştirilen; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. 24 maddeden oluşan ölçek üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterliktir. Araştırmada; Atatürk, Aydın, Dokuz Eylül, Gazi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli, Uludağ Üniversiteleri, Yunus Emre Enstitüsü ve Ankara ile İstanbul'daki özel kurslarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 118 kişiye ulaşılmıştır. Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak mezun olunan lisans programı, öğrenim düzeyi ve deneyim süresine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlik algısı, öğretmen öz yeterliği, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Self-Efficacy Perceptions of Teachers who teach Turkish as a Foreign Language

Abstract

The purpose of this research is to examine the self-efficacy perceptions of teachers who teach Turkish as a foreign language in terms of gender, age, undergraduate major, level of education and experience. Cross-sectional survey which is one of the quantitative research methods was used in this study. As the data collection tool, the "Teacher Self-Efficacy Scale", developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) and adapted by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005), was used. The scale which consists of 24 items has three dimensions. These are self-efficacy for student participation, self-efficacy for teaching strategies and self-efficacy for classroom management. The participants in this study were 118 teachers who taught Turkish as a foreign language at the universities of Atatürk, Aydın, Dokuz Eylül, Gazi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli, and Uludağ, the Yunus Emre Institute, and private teaching institutions in Ankara and İstanbul. In the study, the self-efficacy perceptions of teachers did not differ significantly in terms of gender and age, but meaningful differences appeared in terms of teachers' undergraduate major, level of education and experience.

Keywords: Self-efficacy perception, Teacher self-efficacy, Teaching Turkish as a foreign language

*17-19 Mayıs 2017 tarihlerinde Bursa'da düzenlenen I. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleninde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Dr. Öğr. Ü. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, kubratursengul@gmail.com

Giriş

Öğrenmenin doğası üzerine yapılan çalışmalar davranışçı öğrenme yaklaşımdan (Klasik Koşullanma, Edimsel Koşullanma, Bitişiklik, Bağlaşımçılık Kuramı) davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar arasında kalan öğrenme modellerine (Sosyal Öğrenme, İşaret Gestalt Kuramı) ve son olarak bilişsel öğrenme yaklaşımlarının vurguladığı (Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, Bilgi İşleme Kuramı, Gestalt Kuramı) kuramlara doğru yön kazanmıştır. Bandura'nın 1960'lı yıllarda yaptığı araştırmalar (Bandura, ve Huston, 1961; Bandura, Ross ve Ross, 1963; Bandura, 1965) çocukların filmlerde geçen ya da doğrudan gösterilen rol modellerin yaşantılarının sonuçlarından etkilenerek öğrenebildiğini göstermiştir. Böylelikle Bandura, birey, çevre ve davranış faktörlerine dayalı olan Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramını geliştirmiştir. Bu kurama göre birey, sosyal çevresinde yaşanan olayları gözlemleyerek dolaylı yaşantılar yolu ile öğrenme sürecine girmektedir. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında temelini attığı; dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı duygu, dolaylı güdülenme, model özellikleri, karşılıklı belirleyicilik, öngörü, sembolleştirme, dolaylı öğrenme, öz yargılama kapasitesi, öz düzenleme ve öz yeterlik gibi bazı ilke ve kavramlar öğrenme psikolojisinde güçlü bir şekilde yerini almıştır. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının belirttiği bu ilke ve kavramlar, hem davranışçı yaklaşımın iddia ettiği basit düzeydeki uyarıcı tepki bağının insan öğrenmelerini açıklayamayacağını hem de doğrudan yaşantıların söz konusu olmadığı durumlarda bireyin bilişsel etkinliklerle öğrenme sürecine girebileceğini belirtmiştir. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının vurguladığı bir diğer kavram da öz yeterlik algısıdır. Bandura'ya (1982) göre bireyin, öğrenme gerçekleştirebilmede, öz yeterlik algısı yani bireyin davranışı yapabileceğine dair kendisine ilişkin algısı büyük öneme sahiptir.

Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramını, Bandura (2001) bireyin belli bir davranışı göstermek için gerekli işleri düzenleyip başarılı bir şekilde yapma durumuna ilişkin kendi yargısı olarak tanımlamaktadır. Bireyler öz yeterlik algılarını göreve yönelik kendi tecrübelerinden, dolaylı yaşantılardan, çevrenin bireye yönlendirdiği sözel iknalardan ve psikolojik durumlarından etkilenerek oluşturmaktadır (Bandura, 1982; Schunk, 1987). "Algılanan öz yeterlik, bireyin göreve yaklaşımını ve performansın sonuçlarını etkilediğinden göreve yönelik motivasyon derecesini de etkilemektedir" (Bandura, 1999, s. 28). Bireyin göreve yönelik gerçekleştirdiği geçmiş başarıları, görevi başarmaya yönelik öz yeterlik algısını beslerken, çevrenin bu görevi yapabileceğine dair teşvikleri ve bireyin kendi psikolojik durumu (cesaret, öz güven vb.) öz yeterlik algılarını güçlendirmektedir. Bandura (1982), öz yeterlik algısının bireyin göreve yönelik göstereceği sebatı da etkilediğini vurgulamaktadır.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Algılanan öz-yeterlik, Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında merkezi bir rol oynamaktadır. Çünkü yeterlik algısı, sadece ilgili davranışın sonucunu değil aynı zamanda diğer değişkenler üzerindeki isteği, analitik ve stratejik düşünmeyi, olumsuzluklara karşı direnci ve motivasyonu da etkilemektedir (Bandura, 1999; Bandura, Barbaranelli, Caprara, ve Pastorelli, 2001). Dolayısıyla bireyin sahip olduğu öz yeterlik algısı onun davranışlarına yön vermekle kalmamakta aynı zamanda farklı görevlere ilişkin kararlarını da etkilemektedir (Bandura, 1999).

Öğretmen Öz Yeterliği

Öğretmen yeterliklerine ilişkin çalışmaların ilk olarak 70'li yıllarda Rotter'ın (1966) çalışmalarını teorik bir temel olarak alan RAND araştırmacıları tarafından yapıldığı görülmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Bu araştırmalarda, motive olmayan öğrencilerin bile öğrenmelerini daha iyi etkileyebileceğine dair öğretmenlerin geliştirdikleri inanç ya da kanaatler, öğretmen yeterlik algısı olarak tanımlanmıştır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Daha genel anlamda öğretmenin, öğretim sürecindeki görevlerle baş edebileceğine ilişkin kendisine yönelik algısına öğretmen öz yeterliği denmektedir. Öğretmen öz yeterliği, öğretim sürecinde öğrencileri etkinliğe yönlendirmede, öğretim stratejilerini kullanmada ve sınıf yönetimini sağlamada kendilerini nasıl algıladıklarına işaret ettiğinden öğretmen yetiştirme araştırmalarının merkez konularından da biri olmuştur. Bilişsel yaklaşımın etkisiyle öğrenci rolünün değişmesi, öğretmenin sınıf içindeki konumunun da değişmesini, böylelikle öğretmenin taşıması gereken yeterliklerin belirlenmesini sağlamıştır. Bu doğrultuda öğretim sürecinin önemli bir ögesini oluşturan öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde öz yeterlik algılarının araştırıldığı çalışmalar önem kazanmıştır.

Öğretmen yetiştirme alanında öğretmen adaylarının (Ekinci, 2013; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Öztürk, 2013; Yaylı ve Kitiş Çınar, 2015; Ülper ve Bağcı, 2012) ve kurum içindeki öğretmenlerin (Korkut ve Babaoğlu 2012; Saracaloğlu, Karasakaloğlu, Evin Gencil, 2010; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009) öz yeterlik algılarının araştırıldığı çalışmalarda öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ilişkisi bulunan ögeler tespit edilmeye çalışılmıştır. Örneğin, Ülper ve Bağcı (2012), çalışmalarında, Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının, başarı notu yüksek olanların lehine anlamlı oranda farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Buna benzer olarak Fackler ve Malmberg (2016), öğretmen öz yeterlik algısı ile öğrencinin öğrenme başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2009) yaptıkları araştırmada da Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları, normal liselerde çalışan öğretmenlere göre anlamlı oranda yüksek çıkmıştır. Alan yazında yapılan bu araştırmalarda elde edilen sonuçlar, başarı ile öz yeterlik algısında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum, hem bireyin kendi başarısı ile öz yeterlik algısı hem de öğrencisinin başarısı ile öğretmenin öz

yeterlik algısı arasındaki ilişki için geçerlidir. Harrison, Rainer, Hochwarter ve Thompson (1997) da öz yeterlik algısı ile gösterilen performans arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Yaylı ve Kitiş Çınar (2015), Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarını boylamsal bir yöntemle inceledikleri çalışmalarında, Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının genel anlamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir şekilde yükseldiğini, böylelikle lisans eğitiminin öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Öztürk (2013), yabancılara Türkçe öğretimi dersini alan öğretmen adaylarının yabancılara Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını inceledikleri çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin yöntem bilgisi değişkenine göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu çalışmalar alınan eğitimin öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Benzer olarak Yoo (2016), 5 haftalık çevrimiçi mesleki gelişim programını alan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının anlamlı oranda yükseldiğini belirlemiştir.

Alan yazınında çeşitli branş öğretmenlerine yönelik yeterlik algısı çalışmalarının 20. yüzyıldan itibaren yapıldığı görülmektedir. Ancak Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yeterlikleri ile yeterlik algılarına ilişkin araştırmalar, 2000'li yıllarla birlikte başlamıştır. Kalkınma Bakanlığının (2015) verilerine göre Türkiye'ye gelen yabancı öğrenci sayısı 2003 yılından itibaren her geçen yıl artış göstermektedir. Bu gelişmeler aynı zamanda çeşitli kurum ve kuruluşlar altında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin faaliyetlerin artış göstermesini de sağlamıştır. Böylelikle alan yazınında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine yönelik çalışmaların (Alyılmaz, 2010; Barın, 2010; Barın, Çangal ve Başar 2017; Karababa, 2009; Mete, 2012; Mete ve Gürsoy, 2013; Şengül, 2015; Yıldız ve Tepeli, 2014) öneminin arttığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme boyutunun Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye yönelik yeterlikler çerçevesinde ele alınmasıyla birlikte hâlihazırda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin sahip oldukları yeterlik algılarının incelenmesi alan yazında önemli bir araştırma konusu olmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarını cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, öğrenim düzeyi ve deneyim süresine göre incelemektir. Bu amaçla çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır.

1- Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2- Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algıları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

3- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algıları mezun olunan lisans programına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algıları öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algıları deneyim süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada Nicel Yaklaşımlardan Kesitsel Tarama Yöntemi kullanılmıştır. “Tarama yöntemi genel olarak bir evrenin kendine has özelliklerini anlayabilmek için yürütülen bilimsel araştırma yöntemidir” (Johnson and Christensen, 2000’den aktaran Özdemir, 2015, s. 79). Tarama araştırmalarında genelleme yapmak esastır. “Herhangi bir olguyu tanımlamak için onun hakkında pek çok bilgi edinmek gerektiğinden tarama araştırmaları, genellikle çok fazla miktarda veriye dayalı olarak gerçekleştirilir” (Özdemir, 2015, s. 79). Tarama Yönteminin çeşitli türleri bulunmaktadır. Bunlar; kesitsel, boylamsal ve geçmişe dönüktür (Büyüköztürk, Kılıç - Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014). Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin veriler tek seferde toplandığı için çalışma, Kesitsel Tarama Yönteminin bir örneğini temsil etmektedir.

Örnekleme

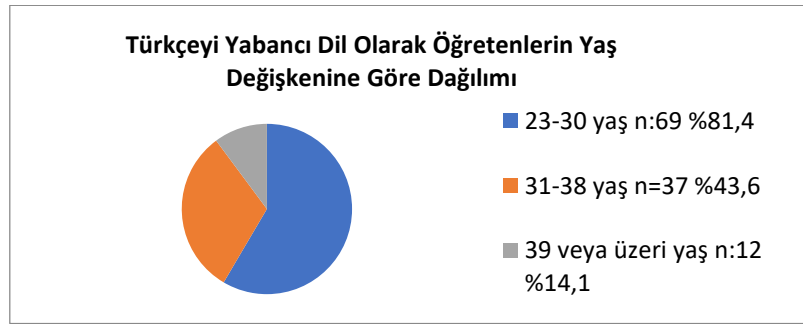
Araştırmada en fazla sayıda örnekleme ulaşılmak amaçlandığı için Seçkisiz Örnekleme Yöntemlerinden Basit Seçkisiz Örnekleme Yöntemi kullanılmıştır. Basit Seçkisiz Örnekleme Yönteminin en belirgin özelliği, evrendekilerin araştırma sürecine dâhil olabilmek için her birinin eşit ve bağımsız bir şansa sahip olmasıdır (Ekiz, 2013). “Basit Seçkisiz Örnekleme Yöntemi, temsil edici bir örneklem seçiminin geçerli ve en iyi yoludur” (Büyüköztürk, vd., 2014, s. 177).

Araştırmada. Atatürk, Aydın, Dokuz Eylül, Gazi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli, Uludağ Üniversiteleri, Yunus Emre Enstitüsü ve Ankara ile İstanbul’daki özel kurslarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 118 kişiye ulaşılmıştır. Örneklemin cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, öğrenim düzeyi ve deneyim süresine ilişkin frekans ve yüzdeler göstermek için pasta grafiği kullanılmıştır.



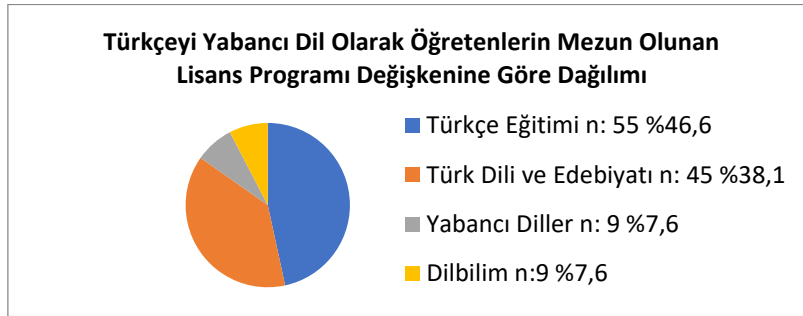
Grafik 1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kadın (n=60) ve erkek (n=58) sayılarının oranlı bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.



Grafik 2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yaş değişkenine göre dağılımı

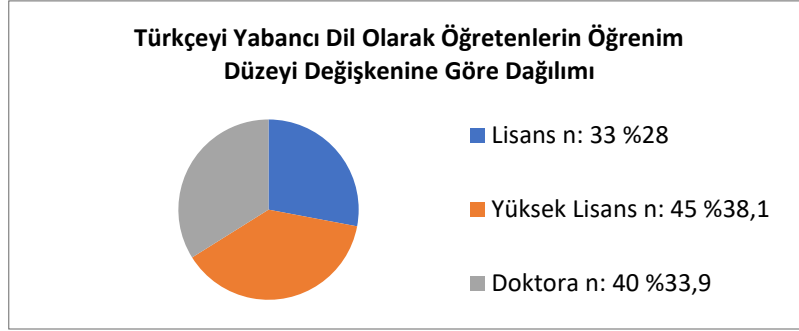
Grafik 2 incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin en çok 23-30 yaş grubunda daha sonra ise 31-38 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Bu da Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin genç bir kesimden oluştuğunu göstermektedir.



Grafik 3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin mezun olunan lisans değişkenine göre dağılımı

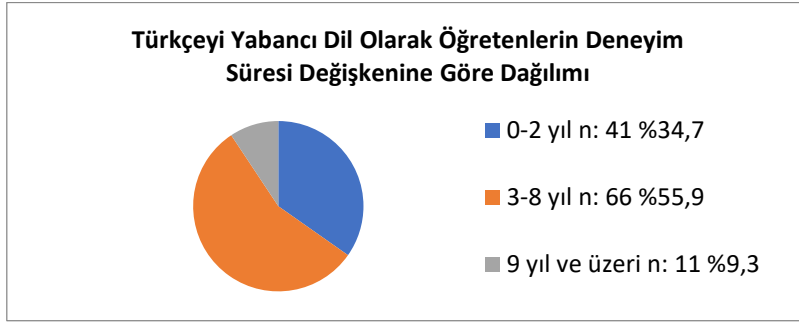
Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin mezun olunan lisans programı değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında en çok Türkçe Eğitimi mezunlarının daha sonra ise Türk Dili ve Edebiyatı mezunlarının görev yaptığı görülmektedir.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi



Grafik 4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin mezun olunan lisans değişkenine göre dağılımı

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında ise lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenim düzeyindekilerin oranlı bir dağılımda oldukları ancak en çok yüksek lisans düzeyinde daha sonra doktora düzeyinde öğrenim düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bu da Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin uzman bir kesim tarafından yürütüldüğünü göstermektedir.



Grafik 5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin deneyim süresi değişkenine göre dağılımı

Grafik 5'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin en çok 3-8 yıl arasında ardından 0-2 yıl arasında deneyimli oldukları görülmektedir. Dolayısıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin çoğunun (% 55,9) orta düzeyde bir deneyime sahip olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'ın 2001 yılında geliştirdikleri; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'nın (2005) Türkçeye uyarladıkları "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve değişkenlerin yüzde ve frekans değerlerini saptamak için kişisel bilgi belgesi kullanılmıştır. Ölçek, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutlarında toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu ölçeğin pek çok çalışmada kullanıldığı görülmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Kavrayıcı ve Bayrak, 2016; Saracaloğlu, Karasakloğlu ve Evin-Gencel, 2010; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Üstün ve Tekin, 2009).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde frekans, yüzde, Levene Homojenlik Testinde homojen çıkan gruplar için Bağımsız Gruplar t-Testi ve Levene Homojenlik Testinde homojen çıkmayan gruplar için Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır.

Bulgular

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları*

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene		t	P
					F	p		
Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	Kadın	60	6,77	1,73	2,71	0,10	-0,70	0,48*
	Erkek	58	6,97	1,43				
Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	Kadın	60	7,12	1,76	2,70	0,10	-1,16	0,24*
	Erkek	58	7,47	1,48				
Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	Kadın	60	7,29	1,42	2,57	0,11	-1,60	0,11*
	Erkek	58	7,68	1,25				

*p>0,05

Tablo 1 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkeninde ölçeğin üç alt boyutunda da anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgular alan yazındaki (Ekinci, 2013; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009) diğer çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algıları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları*

Faktörler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	KWH	P
Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	23-30 yaş	69	59,38	0,38	0,82*
	31-38 yaş	37	61,39		
	39 veya üzeri yaş	12	54,38		
Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	23-30 yaş	69	60,55	1,64	0,44*
	31-38 yaş	37	61,41		
	39 veya üzeri yaş	12	47,58		
Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	23-30 yaş	69	58,96	2,10	0,34*

*p>0,05

Levene homojenlik testi sonucunda homojen çıkmayan veriler üzerinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algıları puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı yönde farklılaşım farklılaşmadığını anlamak için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Tablo 2

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

incelendiğinde ölçeğin üç alt boyutunda da yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın çıkmadığı görülmektedir. Elde edilen bu veriler, yaşın, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarını aralarında farklılık oluşturacak kadar etkilemediğini göstermektedir.

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algıları mezun olunan lisans programına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmektedir. Levene homojenlik testi sonucunda homojen çıkmayan veriler üzerinde Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır

Tablo 3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik ölçeği puanlarının mezun olunan lisans programı değişkenine göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Faktörler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	KWH	p	Farkın Kaynağı
Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	Türkçe Eğitimi	55	62,70	3,994	,262	
	TDE	45	60,90			
	Yabancı Diller	9	53,06			
	Dilbilim	9	39,39			
Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	Türkçe Eğitimi	55	67,24	8,602	,035*	Türkçe Eğitimi -Dilbilim
	TDE	45	57,30			
	Yabancı Diller	9	47,17			
	Dilbilim	9	35,56			
Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	Türkçe Eğitimi	55	66,33	7,648	,054	
	TDE	45	58,40			
	Yabancı Diller	9	46,11			
	Dilbilim	9	36,67			

*p< 0,05

Tablo 3’te ölçeğin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ile sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutlarında mezun olunan lisans programına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak ölçeğin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik alt boyutunda Türkçe Eğitimi ile Dilbilim mezunları arasında Türkçe Eğitimi mezunları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algıları öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik ölçeği puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Faktörler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	KWH	p	Farkın Kaynağı
Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	Lisans	33	34,83	27,72	0,00*	Doktora-Lisans Yüksek Lisans-Lisans
	Yüksek Lisans	45	75,94			
	Doktora	40	61,35			
Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	Lisans	33	34,18	26,02	0,00*	Doktora-Lisans Yüksek Lisans-Lisans
	Yüksek Lisans	45	72,58			
	Doktora	40	65,68			
Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	Lisans	33	38,97	16,77	0,00*	Doktora-Lisans Yüksek Lisans-Lisans
	Yüksek Lisans	45	69,14			
	Doktora	40	65,59			

*p< 0,05

Levene homojenlik testi sonucunda homojen çıkmadığı için veriler üzerinde Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde ölçeğin üç alt boyutunda da anlamlı farklılık bulunmuştur. Her üç alt boyutta da fark, doktora ile lisans düzeyi arasında doktora lehine ve yüksek lisans ile lisans düzeyi arasında yüksek lisans lehine çıkmıştır. Elde edilen bu veriler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olmasının onların öğrenim durumları ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin öz yeterlik algıları deneyim süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği puanlarının deneyim süresi değişkenine göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Faktörler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	KWH	p	Farkın Kaynağı
Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	0-2 yıl	41	47,55	8,434	0,01*	3-8 yıl- 0-2 yıl
	3-8 yıl	66	67,24			
	9 yıl veya üzeri	11	57,59			
Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	0-2 yıl	41	45,63	10,58 9	0,00*	3-8 yıl- 0-2 yıl
	3-8 yıl	66	67,66			
	9 yıl veya üzeri	11	62,23			
Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	0-2 yıl	41	49,45	6,131	0,04*	3-8 yıl- 0-2 yıl
	3-8 yıl	66	66,17			
	9 yıl veya üzeri	11	56,91			

*p< 0,05

Tablo 5 incelendiğinde deneyim süresi değişkenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarını üç alt boyutta da anlamlı olarak etkilediği görülmektedir. Bu anlamlı farklılık üç alt boyutta da 3-8 yıl deneyim süresine sahip olanlar ile 0-2 yıl deneyim süresine sahip olanlar arasında 3-8 yıl deneyim süresine sahip olanlar lehinedir. Elde edilen bu veriler, orta düzeyde deneye sahip olanların mesleğe yeni başlayanlara göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öz yeterlik algısı, Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının, bireylerin öğrenme sürecini etkilediğini iddia ettiği en temel kavramların başında gelmektedir. Bu algı, insanların karar süreçlerini, duygusal, motivasyonel ve bilişsel işlevlerini düzenlemektedir (Bandura ve Locke, 2003). Öz yeterlik algısı, bireyin çeşitli görevleri gerçekleştirmeye ilişkin, kendi performansı hakkındaki algısıdır. Bireyin kendi hakkında oluşturduğu bu algının kaynağı ise çeşitli araştırmalarda, geçmiş deneyimler, başarı öyküsü, çevre ve psikolojik durumlar olarak belirtilmektedir (Bandura, 1982; Schunk, 1987). Bireylerin öz yeterlik algıları ile ilgili yapılan bu çalışmalar, öğretmen yetiştirme sürecine de yansarak daha etkili öğretmen yetiştirme programlarının yapılandırılmasına yön vermiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları; öğretimsel faaliyetleri düzenlemede ve yürütmede, öğrencilerin başarılarını artırmada ve

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

onlara rehber olmada öğretmenlerin kendi performanslarına ilişkin yargılarıdır. Alan yazında öğretmen öz yeterlik algılarının performansta sağlanan başarı ile öğrencilerin sağladıkları başarı ile ilişkisinin olduğu belirtilmektedir (Bandura, 2003; Harrison, vd. 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Bu çalışmada da, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, öğrenim düzeyi ve deneyim süresi ile ilişkisi incelenmiştir.

Yabancılarla Türkçe öğretimi alanına görülen talep, son yıllarda bu alanda görev yapan öğretmen sayısını da artırmıştır. Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi projesi ile Millî Eğitim Bakanlığının 2016-2017 yıllarında toplam 5.468 Türkçe öğreticisini istihdam etmesi¹, Yunus Emre Enstitüsünün 43 ülkede kurduğu 54 Kültür Merkezinde Türkçe öğretimi faaliyetlerini sürdürmesi² Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sayısının gün geçtikçe arttığını göstermektedir. Bu bakımdan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hem demografik yapısının hem de öz yeterlik algılarına ilişkin betimsel bulguların alan yazına ışık tutacağı öngörülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Elde edilen bulgular bazı çalışmalarla desteklenmektedir (Ekinci, 2013; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencil, 2010; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Ancak bazı çalışmalarda kadınlar lehine (Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Öztürk, 2013; Ülper ve Bağcı, 2012) ve erkekler lehine (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Korkut ve Babaoğlu, 2012) anlamlı düzeyde farklılıklar da görülmektedir. Yaş değişkeninde de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algılarının anlamlı oranda farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular Çimen'in (2007) yaptığı çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu doğrultuda daha sonraki araştırmalarda yaş ve cinsiyet değişkenini tespit etmede örnekleme oluşturan grupların Tipik Örnekleme Yöntemi ile seçilmesi önerilebilir.

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algılarının, mezun olunan lisans programına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik boyutunda Türkçe Eğitimi mezunlarının Dilbilim mezunlarına göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları yönündedir. Elde edilen bu farklılık, Türkçe eğitimi mezunlarının lisans eğitimi boyunca eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri, özel öğretim yöntemleri gibi dersleri almalarından kaynaklı olarak; öğretim stratejilerini uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının yüksek çıkmasını sağlayan bir etken olabilir. Çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Dilbilim mezunlarına hizmet içi eğitimler verilebilir.

¹ <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Faaliyetler/TurkceOgretimi#>

² www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/bulten_40_turkce.pdf

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten Dilbilim mezunlarının eğitim öncesi ve sonrası öz yeterlik algılarındaki değişimler incelenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yüksek lisans ve doktora programlarında öğrenim gören çeşitli branşlardan (Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim, Çağdaş Türk Lehçeleri, Yabancı dil vs.) gelen bireyler dikkate alınarak yüksek lisans ve doktora ders içeriklerinde öğretim uygulamalarına yer verilebilir.

Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu anlamlı farklılık öz yeterlik algısını oluşturan üç boyutta da doktora düzeyinin lisans mezunlarından, yüksek lisans düzeyinin lisans mezunlarından daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları yönündedir. Elde edilen bu veriler, öğrenim düzeyinin yüksek olmasının Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarına olumlu yönde etki ettiğini göstermiştir. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin istihdam sürecinde, öğrenim düzeyi kriterinin önemszenmesi gerektiği söylenebilir. Yüksek lisans ve doktora öğrenimi düzeyinde bulunanların öz yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenebilir.

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algıları deneyim süresine göre incelendiğinde, öz yeterlik algılarının deneyim süresine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Bu anlamlı farklılık öz yeterlik algısını oluşturan üç boyutta da 3-8 yıl arasında deneyim sahibi olanların, 0-2 yıl arasında deneyim sahibi olanlara göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu yönündedir. Buna benzer olarak Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencil (2010), Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının meslekteki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bu bulgular, orta seviyede deneyim sahibi olanların mesleğe yeni başlayanlara göre daha yüksek öz yeterlik algılarına sahip olduklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle mesleğe yeni başlayan öğreticiler, hizmet içi eğitimlerle desteklenebilir. Gelecekteki çalışmalarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin mesleki kıdemleri, öz yeterlik algıları ve tükenmişlik duyguları arasındaki korelasyon incelenebilir. Genel olarak ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öğretim hizmeti verilen öğrenci grupları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenerek alana katkı sunulabilir.

Kaynaklar

- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 589-595.
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299.
- Bandura, A. and Huston, A. C. (1961). Identification as a process of incidental learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(2), 311-318.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

- Bandura, A., Ross, D. and Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3-11.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. and Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Bandura, A. and Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Barın, E. (Nisan, 2010). *Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliği ve yardımcı öğretmen kavramı*. II. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kongresi, İzmir. Erişim Adresi: www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/194-yabancilara-turkce-ogretiminde-ogretmen-yeterligi-ve-yardimci-ogretmen-kavrami.html
- Barın, E., Çangal, Ö. ve Başar, U. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında göre yapacak öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin bir öneri. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 81-98.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, M. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çapa, Y., Çakıroğlu J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları: Müzik, resim ve beden eğitimi. *Turkish Studies*, 8(3), 189-196.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Fackler, S. and Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effect. *Teaching and teacher education*, 56, 185-195.
- Harrison, A. W., Rainer, R. K., Hochwarter W. A. and Thompson K. R. (1997). Testing the self-efficacy-performance linkage of social-cognitive theory. *The Journal of Social Psychology*, 137(1), 79-87.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Kavrayıcı, C. ve Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 623-658.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- Mete, F. (2012). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterlikleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Özdemir, E. (2015). Tarama yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı) içinde (77-97). Ankara: Pegem Akademi.
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N. ve Evin Gencil, İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 265-283.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H. ve Öztürk, Y. A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılar Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik özyeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.

- Şengül, K. (Haziran, 2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapanların özel alan yeterlikleri üzerine. *EJER Kongresi Eğitimde İnovasyon ve Profesyonelleşme*, Ankara. Erişim Adresi: ejercongress.org/pdf/BildiriKitabi2015.pdf. (Sayfa No: 364-370).
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2015). *Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi*. Ankara: Kalkınma Araştırma Merkezi, Yayın No: 2936.
- Tschannen-Moran M. and Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Üstün, A. ve Tekin, S. (2009). Amasya eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Yaylı, D. ve Kitiş Çınar, E. (2015). Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin özyeterlilik inançları üzerine boylamsal bir çalışma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-4.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlikleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 564-578.
- Yoo, J. H. (2016), The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84-94.

Extended Abstract

Introduction

Teachers' self-perception that they can deal with the tasks in the teaching process is called self-efficacy. In particular, the self-efficacy perceptions of prospective teachers (Ekinci, 2013, Demirtaş, Cömert and Özer, 2011, Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel and Öztürk, 2013, Yaylı and Kitiş Çınar, 2015, Ülper ve Bağcı, 2012) and in-service teachers (Korkut and Babaoğlu 2012; Saracaloglu, Karasakaloglu, Evin Gencel, 2010; Üstüner, Demirtaş, Cömert and Özer, 2009) have been investigated and the findings have been discussed. It is only recently that research on the qualifications and self-efficacy perceptions of teachers who teach Turkish as a foreign language has started. According to the data by the Ministry of Development (2015) the number of foreign students coming to Turkey has increased annually since 2003. This has also led to an increase in the number of organizations that teach Turkish as a foreign language. Hence, in teaching Turkish as a foreign language, studies on teacher competencies seems to increase.

The purpose of this research is to examine the self-efficacy perceptions of teachers who teach Turkish as a foreign language in terms of gender, age, undergraduate major, level of education and experience. For this purpose, the following questions were formulated in the study.

- 1- Do the self-efficacy perceptions of teachers who teach Turkish as a foreign language differ at a significant level in terms of their genders?
- 2- Do the self-efficacy perceptions of teachers who teach Turkish as a foreign language display a significant difference in terms of their ages?
- 3- Do the self-efficacy perceptions of teachers who teach Turkish as a foreign language show a significant difference in terms of their undergraduate majors?
- 4- Do the self-efficacy perceptions of teachers who teach Turkish as a foreign language differ significantly in terms of their level of education?
- 5- Do the self-efficacy perceptions of teachers who teach Turkish as a foreign language differ significantly in terms of professional experience?

Method

Cross-sectional survey method was used in the study. 118 teachers who taught Turkish as a foreign language in various educational institutions in Turkey participated in the study. As data collection tools, the "Teacher Self-efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) and adapted by Çapı,

Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) and a “personal information form” were used. In the analysis of the data frequency, percentage, Independent Groups t-Test and Kruskal-Wallis Tests were used.

Result and Discussion

Findings showed that the self-efficacy perceptions of teachers who teach Turkish as a foreign language did not differ significantly in terms of gender. This finding is also supported by some studies (Ekinci, 2013, Saracaloglu, Karasakaloglu and Evin Gencil, 2010, Üstüner, Demirtaş, Cömert and Özer, 2009). However, in some studies, significant differences exist, favoring women (Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel and Öztürk, 2013; Ülper ve Bağcı, 2012) and in some, favoring men (Demirtaş, Cömert and Özer, 2011, Korkut and Babaoğlu 2012). It has been determined that the self-efficacy perceptions of those who teach Turkish as a foreign language do not differ significantly in terms of age. The findings obtained are also consistent with the findings of Çimen (2007).

In the study, it has been determined that the self-efficacy perceptions of teachers who teach Turkish as a foreign language differ significantly in terms of their undergraduate majors. This difference suggests that Turkish teacher education major graduates have a higher self-efficacy perception than graduates of other majors in the dimension of self-efficacy towards instructional strategies. This difference is due to the fact that graduates of Turkish teacher education take courses such as educational psychology, teaching principles and methods, and special teaching methods during their undergraduate education; this may be a factor that provides a high self-efficacy perception in applying teaching strategies. According to the results obtained, in-service training may be provided for teachers who are graduates of other majors. Research may be done to capture the changes in those teachers' in self-efficacy perceptions before and after such training.

In the study, it was seen that the self-efficacy perceptions of teachers teaching Turkish as a foreign language differed significantly in terms of their level of education. Teachers who hold a doctoral degree have higher self-efficacy perceptions than others. The obtained data show that the high level of education has a positive effect on the self-efficacy perceptions of teachers who Turkish as a foreign language. In this respect, it can be said that the education level criterion should be given importance in the process of employing teachers who will teach Turkish as a foreign language.

When the self-efficacy perceptions of teachers who teach Turkish as a foreign language were examined in terms of the length of professional experience, it was concluded that teachers' self-efficacy perceptions differed significantly in terms of that variable. This significant difference suggests that those who have 3-8 years of experience in the three dimensions have higher self-efficacy perceptions than those who have professional experience of 0-2 years. Similarly, Saracaloglu, Karasakaloglu and Evin Gencil (2010) found that Turkish teachers' self-efficacy perceptions differed significantly in relation to their seniority in the profession. These findings show that those with moderate experience have higher self-efficacy perceptions than those who are new to the profession.



Beyin Araştırmaları Işığında Yabancı Dil Sınıflarında Anadili Kullanımı

*Filiz MERGEN**

Öz

Anadili edinimi hızlı ve zahmetsiz ilerleyen bir süreç olmasına rağmen, sonradan öğrenilen dil, birçok birey için birtakım zorluklar teşkil etmektedir. Özellikle, geç yaşta öğrenilen dilde iletişim kurabilmek bireyler için son derece uzun ve yorucu olabilmektedir. Sınıf ortamında bu zorlukları ortadan kaldırmayı amaçlayan görüşler, özellikle teknoloji ve bilgi paylaşımının ilerlemesiyle önemli ölçüde başarılı olmuşlardır. Ancak, bu süreçte anadilin rolü tartışma konusu olmuştur. Bu makalede, öğrencilere öğrendikleri yabancı dilde iletişim kurabilmelerini sağlamak için sadece hedef dilin kullanılmasını öngören görüşlerin dil öğrenimi üzerindeki etkilerinin beyin ve dil açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Duygusal (afektif), bilişsel ve psikodilbilimsel ve beyindilbilimsel çalışmalardan elde edilen verilere dayanarak, anadili kullanımının dil eğitiminin her aşamasında tamamen kısıtlanması olası görülmemekte ve dil öğrenme başarısını da olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil eğitimi, anadili, duygular, psikodilbilim, beyindilbilim

An Investigation of L1 Use in Foreign Language Classrooms: Evidence from Brain Research

Abstract

First language acquisition (L1) proceeds quickly and effortlessly. The acquisition of a second language (L2) - later in life, however, poses some difficulties. Age and context of acquisition determine the extent of success of ultimate attainment in the later-learned language. Extensive research into what lies behind this difficulty has led to many views aiming to facilitate the learning process. One view, the use of mother tongue has always been a matter of controversy during the learning process. There has been a range of views, both for and against, particularly in the context of teaching a foreign language in formal education. This article assesses the consequences of the views that favor target-language-only approach in teaching in the light of brain research. It puts forward an argument based on the data obtained from affective, cognitive and psycholinguistic/neurolinguistic literature that banishing L1 from the classroom is not only impossible for practical reasons, but also acts as a deterrent to successful language learning.

Keywords: Foreign language teaching, Mother tongue, Emotions, Psycholinguistics, Neurolinguistics

Giriş

Günümüzde yabancı dil öğrenmenin zorunluluğu tartışılmazdır. Ancak, anadili ediniminden sonra ikinci bir dili öğrenmek, özellikle de çocukluk döneminden sonra, çoğu birey için zor ilerleyen bir süreçtir. Birçok etkenin rol aldığı yabancı dil öğrenimi bu alanda çalışan araştırmacılar tarafından

*Dr., İzmir Ekonomi Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik Programı.
İzmir

çeşitli boyutlarıyla ele alınmış, bu zorlu süreci dil öğrenen bireyler adına daha kolay hale getirme yolunda birçok görüş ortaya atılmıştır. Her bir yeni öğretim metodunun bir öncekinin eksiklerini kapatacağı varsayılmış, öğrencilere bu yöntemlerle dil öğretimi hedeflenmiştir. Bunlardan en sonuncusu olan ve 1980’lerde başlayan İletişimsel Dil Öğretimi hala güncelliğini korumaktadır. Bu ve bundan önce yabancı dilde iletişime öncelik veren yaklaşımların hedefi, bireyleri öğrendikleri yabancı dili bir iletişim aracı olarak kullanabilmelerini sağlayacak şekilde eğitmektir. Bunun gereği olarak, dil sınıflarında hedef dil, eğitim ve iletişim aracı olarak kullanılmaktadır. Bu süreçte anadilin kullanılması söz konusu değildir, zira bu durumda dil öğrenen bireylerin öğrendikleri yabancı dilde yeterince dil girdisine maruz kalmaları engellenmiş olacaktır. Bu görüşü destekleyen eğitimciler ve eğitim bilimciler anadilin kullanılmasını adeta “yasaklamış”, sınıf içinde her tür eğitimin hedef dilde gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Yabancı bir dili sınıf ortamında öğrenen öğrencilerin mümkün olduğu kadar fazla dil girdisine maruz kalmalarının, o dili öğrenmede ve o dili kullanarak iletişim kurmada onlara önemli bir katkı sağladığı tartışılmazdır. Ancak, bunu sağlamak için hem dil öğretmenin hem de öğrencilerin anadili kullanımının kısıtlanması, özellikle de, ülkemizde adeta yasaklanması çok gerçekçi bir yaklaşım olarak görünmemektedir. Littlewood ve Yu (2011), alan yazında, yabancı dil sınıflarında anadili kullanımını destekleyen ve karşı çıkan görüşleri ele aldıkları makalelerinde, anadili kullanımı kısıtlanmasının hedef dil kullanımının önüne geçebileceği endişesinden kaynaklandığını aktarmışlardır. Yazarlar, aynı zamanda birçok çalışmanın, öğrenci ve öğretmen arasında sosyal ve duygusal etkileşim kurma, karmaşık dil yapılarının açıklanması ve sınıfta disiplinin sağlanması gibi durumlarda anadili kullanımının kaçınılmaz olduğu görüşünün hakim olduğunu bildirmişlerdir. Özellikle duygusal açıdan, anadilin öğrencilerde bir güven duygusu oluşturduğunu vurgulamışlardır. 1990’lı yıllardan beri hızla ilerleyen beyin araştırmalarından elde edilen veriler ise, yabancı dil sınıflarında anadili kullanımıyla ilgili kısıtlamaların tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bu makalede, yabancı dil sınıfında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin anadili kullanımının kaçınılmazlığı beyin dilbilimi alanında elde edilen gelişmeler ışığında tartışılacak, duygusal, bilişsel ve psikodilbilimsel / beyindilbilimsel açıdan incelenecektir.

Duygusalılık

Sağlıklı olarak dünyaya gelen her bebek, ilk dört yılın sonunda içinde büyüdüğü toplumun konuştuğu dili anadili olarak edinir. Aslında yeni doğmuş bir bebeğin, çevresinde konuşulan dillerin tümünü eş zamanlı olarak öğrenme potansiyeli vardır (Kuhl, 2004; 2010), ancak tek dilin konuşulduğu bir ortamda büyüyen bir bebek tekdilli, birden fazla dilin konuşulduğu bir ortamda büyüyen bir bebek ise çokdilli olur. Dil edinimi, herkesin bildiği gibi sorunsuz ilerleyen bir süreçtir. Tüm bebekler benzer aşamalardan geçerek anadillerini konuşmaya başlarlar. Beynin tüm sistemlerinin eş zamanlı olgunlaşmaya başladığı erken dönemde gerçekleşen dil edinimi, kuşkusuz anadilini o dilin

konuşucuları için ikinci dilden farklı bir konuma getirmektedir. Aslında bu farklılık, gerçek anlamda bir “ayrıcalık” olarak görülebilir, zira özellikle duygu sistemiyle eş zamanlı gelişen dil sisteminin anadili konuşucuları için farklı bir yeri vardır. Evrim boyunca insanoğlunun hayatta kalma çabalarıyla şekillenen duygu sistemi, beyinde bebeklik döneminde olgunlaşmaktadır (Lewis, 2004: 276). Bebeğin büyüdüğü ortamdaki duygusal deneyimleriyle olgunlaşan bu sistem, içinde bulunduğu toplumun diliyle anlam kazanmaktadır. Daha sonra bu deneyimlerin aktarılması, ifade edilmesi ya da benzer deneyimlerin yaşanması durumunda anadili önemli bir rol oynamaktadır. Pavlenko (2004) ocukluk döneminde duygusal deneyimlerle şekillenen anadilinin daha zengin bir anlam ağında temsil edildiğini bildirmiştir. Bu süreçten sonra ikinci bir dil öğrenilmesi durumunda, duygu sistemi ve dil sistemi iki ayrı olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir başka deyişle, bebeklik ve erken çocuklukta duygusal deneyimlerle desteklenen dil sistemi, ikinci bir dilin edinilmesine tam olarak destek vermemektedir. Bu durum, en azından, alan yazında “temel duygular” olarak adlandırılan duyguların (Ekman, 1992) deneyimi ve aktarımı için geçerlidir. Alan yazında bu görüşü destekleyen birçok çalışma mevcuttur. Hem deneysel çalışmalar, hem de ikinci dilini anadilinden sonra öğrenen bireylerin duygusal deneyimleriyle ilgili verdikleri bilgilere dayanarak, duyguların ifade edilmesi ve algısında anadilinin tercih sebebi olduğunu görülmektedir. Örneğin, duygusal durumlarda bildikleri dillerden hangisini kullandıkları sorulduğunda, ikidilli bireyler anadillerini tercih ettiklerini bildirmişlerdir (Pavlenko, 2004). İki veya daha fazla dili anadillerinden sonra öğrenen bireylerin yer aldığı bir çalışmada Dewaele ve Nakano (2013), katılımcıların bildikleri dillerdeki duygusallık algısını incelemişlerdir. Katılımcıların ilk öğrendikleri dili (anadili), bildikleri diğer dil ve dillerden daha duygusal buldukları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, kendilerini ifade ederken anadillerini “daha gerçekçi, ciddi ve mantıklı” bulduklarını dile getirmişlerdir.

Sınıf ortamında yabancı dil eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalar da bu fikri desteklemektedir. Pavlenko ve Driagina (2007) anadili İngilizce olan ve Rusça’yı formal eğitimle öğrenen ve dil yeterliliği yüksek olan bireylerin izledikleri bir filmi, öğrendikleri yabancı dilde anlatmalarını istemişler ve sonuçları Rusça’nın anadili konuşucuları ile karşılaştırmışlardır. Sonuçlar, Rusça’yı yabancı dil olarak öğrenen katılımcıların, diğer gruba göre daha uzun anlatımlar ürettiğini, ancak duygu dili kullanımının yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yazarlar anlatımların uzunluğunu, öğrencilerin yabancı dildeki duygu yükü eksikliğini fazla tekrar ve dolaylı anlatımla kapatma çabası olarak değerlendirmişlerdir. Dewaele (2005) yabancı dil sınıflarındaki duygu içerikli dil kullanımının eksikliğine dikkat çekmektedir. Öğrencilere yabancı dildeki sözcüklerin duygu yükünü iletmenin bir yere kadar mümkün olduğunu söylemekle birlikte, bunun etik olarak önemli sonuçlar doğurabileceğine dikkat çekmektedir. Dewaele ve Pavlenko (2002) ise, duygu içerikli dil üretimi söz konusu olduğunda, öğrencilerin biimsdzimsel olarak daha fazla hatalı cmler ürettiklerini aktarmaktadır. Segalowitz vd. (2008) ise anadili İngilizce

olan ve Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen katılımcılarla yaptıkları çalışmada, katılımcılardan her iki dilde ekranda gördükleri sözcüklerin olumlu ya da olumsuz olup olmadığına karar vermelerini istemişlerdir. Bu görev sırasında katılımcıların cevap verme süreleri kaydedilmiştir. Elde edilen bulgular, anadilden sonra öğrenilen dildeki duygu içeriğinin değerlendirilmesinin anadildekinden daha yavaş gerçekleştiğini, sözcük tanıma hızının sözcüklerin duygu içeriklerini tanıma hızıyla aynı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, Opitz ve Degner (2012) anadilden sonra öğrenilen dilde duygu içerikli sözcükleri tanıma görevini kullanarak, katılımcıların beyin aktivitelerini kaydetmişlerdir. Olaya ilişkin Potansiyeller (ERP) yöntemiyle kaydedilen verilerin analizi, sonradan öğrenilen dildeki duygu sözcüklerinin daha geç algılandığını ortaya çıkarmıştır. Dewaele ve Pavlenko (2002) ise, aradildeki duygu sözcüklerinin kullanımını inceledikleri çalışmalarında İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen bir grupta, geç öğrenen ancak A.B.D.'de yaşayan bireyleri karşılaştırmışlardır. Bireylerin içe dönük ya da dışa dönük bir kişilik yapısına sahip olmaları ve sosyo-kültürel yeterlilik düzeylerinin duygu dili kullanmalarında etkili olduğunu bildirmişlerdir.

Alanyazında yapılan bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil sınıflarında geçerli olan ve iletişimin sadece hedef dilde yapılması gerekliliği düşüncesi, ilk olarak iletişimin vazgeçilmez bir parçası olan duygu içerikli dilin varlığını göz ardı etmiş gibi görünmektedir. Yabancı dil eğitiminde duygu olgusunu ele alan çalışmalar da, dil öğrenen bireylerin dile olan tutumu, motivasyon düzeyi ve olumlu bir öğrenme ortamının yaratılmasıyla sınırlandırılmış, öğrenilen dilde duygu içerikli dil üretimi ve algısı ele alınmamıştır (Krashen, 1982; Dörnyei, 1994; Ehrman, Leaver ve Oxford, 2003; Lopez ve Aguilar, 2013). Bu noktada, duygularını ifade etmek isteyen bir dil öğrencisi için, sadece hedef dilin kullanılmasını zorunlu kılan bir ortamın dil öğrenme sürecini aksatması kaçınılmazdır. Böyle bir ortamda dilbilgisi ve sözcük bilgisi açısından yeterli olmayan bir öğrencinin duygularını ifade etmekte zorlanması bir öğrencinin motivasyonu olumsuz yönde etkileyecek, buna bağlı olarak da ilerlemesini yavaşlatacaktır. Benzer şekilde, öğretmenin (eğer o yabancı dilin anadili konuşucusu ise) duygularını paylaştığı bir durumda, öğrencilerin bunu tam olarak anlayamaması iletişim adına olumsuz bir durum oluşturacaktır. Aynı durum öğrettiği dilin anadili konuşucusu olmayan bir dil öğretmenini de etkileyecektir. Örneğin, öğrencileri ödüllendirmek, cesaret vermek, hatalarını kırıncı olmadan hatırlatmak, ya da öğrencilerin özel problemleriyle ilgili onlara destek vermek için anadilini tercih edebilir. Bu tercih, dildeki yeterlilik düzeyine göre değil, o dilin birey üzerinde yarattığı etkiye göre belirlenmektedir. Tahmin edilen aksine, anadilden sonra öğrenilen dilde duyguların ifadesi ve algısı, o dildeki yeterlilik düzeyine bağlı değildir. Pavlenko (2004), yeterlilik düzeyi yüksek bireylerin de duyguların ifade ve algısında anadilini tercih ettikleri bildirmiştir. İkinci dillerinde yeterlilik düzeyi yüksek olan birçok ikidilli birey de anadillerini duygusal açıdan daha etkili bulduklarını bildirmişlerdir (Pavlenko, 2004; Dewaele, 2004a; 2004b; 2008; Dewaele ve Nakano,

Beyin Araştırmaları Işığında Yabancı Dil Sınıflarında Anadili Kullanımı

2013). Deneysel alışmalar da bu fikri desteklemektedir (Anooshian ve Hertel, 1994; Harris Ayıeği ve Gleason, 2003; Harris, 2004; Caldwell-Harris ve Ayıeği-Dinn, 2009). Örneğin, Harris Ayıeği ve Gleason (2003), A.B.D.'de yaşayan ve yeterlilik düzeyi yüksek olan ikidilli katılımcıların yer aldığı çalışmalarında, özellikle çocukluk döneminde öğrenilen anadiline ait duygu ifadelerinin katılımcılar üzerinde daha etkili olduğunu bildirmişlerdir.

Dil sınıflarında iletişimin sadece hedef dille yapılması zorunluğunu savunan görüşlerin, duygu içerikli dil kullanımının yanı sıra, öğrencilerin stres ve endişeyle baş edebilme becerilerinin de dil öğrenimi üzerindeki etkisini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Örneğin, endişeyle baş edebilme ve belirsizliğe olan tolerans öğrencilerin başarısını etkileyebilecek bir faktördür. Bu görüşü destekleyen bir çalışmada öğrencilerin sınıfta yaşadıkları endişe düzeyi ile belirsizlik ortamında gösterdikleri tolerans düzeyi arasındaki ilişki ele alınmıştır (Dewaele ve Ip, 2013). Çalışmadan elde edilen veriler, sözü edilen bu iki durum arasında negatif bir korelasyon olduğuna işaret etmektedir. Dil yeterliliğinin artmasıyla toleransın artıp, endişe oranının düşmesi de dikkat çekicidir. Yabancı dil sınıflarında öğrencileri bireysel olarak değil, bir grup olarak ele alan bir yaklaşım, özellikle dil eğitiminin başlangıç aşamalarında hedef dilde iletişim kurma zorunluluğu koyarak öğrencilerin başarısı olumsuz yönde etkileyecektir.

Sınıf disiplinini sağlamak için de bazı durumlarda anadilinin kullanılması kaçınılmazdır. Daha nceki bölümlerde bahsedilen deneysel araştırmaların sonuçlarına dayanarak, anadilinin insanın duygu sistemini doğrudan harekete geçirmesiyle sonradan öğrenilen dile göre ayrıcalıklı bir konumda olduğu görülmektedir. Özellikle kalabalık sınıflarda sessizliğin sağlanması, öğrencilerin bir konuya dikkat çekilmesi ya da öğrenciye geribildirim verilmesi gibi durumlarda anadili kullanılması hem dersi veren öğretmenin işini büyük lde kolaylaştıracak, hem de öğrenciye fayda sağlayacaktır. Ayrıca, geribildirim vermek, öğretmenler için öğrenciyle birebir iletişim kurmak, öğrenciyi motive etmek ya da disiplin sorunlarını zmek için önemli birer fırsattır. Böyle bir fırsatı anadilinde geerleştirmek kaçınılması gereken bir durum değil, öğretmenin öğrencileri yararına kullanabileceği bir ayrıcalık olarak görülmelidir. Sınıfta anadili kullanımının disiplin açısından pragmatik sonuçlarına dikkat çeken Littlewood ve Yu (2011), anadili kullanımının, hem öğretmene zaman kazandırarak işini kolaylaştıracadığını, hem de isteksiz öğrencilerin dikkatini çekerek onları da öğrenme ortamına dahil edebileceğini bildirmişlerdir.

Bilişsel Kaynaklar

Yabancı dil sınıfında her tür iletişimin anadili yerine sadece hedef dille yapılması gerekliliği beynin bilişsel kaynaklarını etkili kullanması açıdan da tekrar düşünülmesi gereken bir durumdur. Zira, yabancı dil öğrenen bireylerin anadillerinden farklı bir yeterlilik düzeyinde olan bir dilde, anadili

etkinliğinde konuşabilmelerini beklemek imkansızdır. Alanyazında bu fikri destekleyen çalışmalardan edinilen verilere göre, anadilinden sonra öğrenilen dilde beyinde dil işlemlerde farklı stratejiler kullanılmaktadır (Guo vd., 2009). Daha önceden belirtildiği gibi, beyinde birçok işlevi yerine getiren sistemlerin eş zamanlı olgunlaştığı erken çocukluk döneminde, dil sistemi diğer işlevlerle koordineli çalışacak şekilde yerleşir ve otomatik olarak işlemlenmeye başlar (Dehaene-Lambertz vd., 2006). Anadilinden sonra öğrenilen dil ise farklı sistemler tarafından desteklenen ve kontrollü işleyen bir süreçtir. Beyin görüntülerinin alındığı çalışmalarda bunu destekleyen önemli bulgular edinilmiştir (Hasegawa vd., 2002; Indefrey, 2006; Suh vd., 2007). Özellikle dikkat ve bellek sistemlerinin anadilinden sonra öğrenilen dilde, ve özellikle başlangıç aşamalarında, farklı şekilde işlemlendiği ortaya çıkmıştır (Ullman, 2001). Elde edilen veriler katılımcıların anadillerinden sonra öğrendikleri bir dilde verilen faaliyetleri yerine getirirken, beyinlerinde anadillerinde aktive olan alanlardan daha çok beyin alanının aktif olduğunu göstermektedir (Perani ve Abutalebi, 2005; Abutalebi, 2008). Özellikle, dikkat gibi yönetici işlevlerden sorumlu olan frontal lobun (beynin ön bölgesi) aktivasyonu dikkat çekicidir (Wartenburger vd. 2003; Sakai, 2005). Bu bulgular, anadilinden sonra öğrenilen bir dilde yapılan dil faaliyetlerinin beyin için bilişsel bir yük getirdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Bu durum, dil sınıfında anadilinden farklı bir dilde iletişim kurmaya çalışan öğrencilerin, dikkat süreçlerini kontrol eden bilişsel kaynakları daha fazla kullandıkları anlamına gelir. Dikkatin ve buna bağlı olarak konsantrasyonun azalması, öğrencilerin hedef dili algılamaları ve ifade etmelerinde sorun yaşamalarına sebep olabilir. Dikkat sistemi üzerindeki yükün (yorgunluk, stres ve konsantrasyon eksikliği) karmaşık dil yapılarının işlemlenmesinde anadili konuşucularını bile zorladığını ortaya çıkaran çalışmalar mevcuttur (McDonald, 2006). Yeni öğrendiği bir dilde kendini ifade etmeye çalışan bir öğrencinin yaşadığı stres göz önünde bulundurulduğunda, tüm iletişimin aralıksız olarak hedef dilde yürütülmeye çalışılması, özellikle düşük seviyede dil bilgisine sahip öğrencilerin performansını etkileyecek önemli bir faktördür.

Ellis (2005) dil eğitiminde göz önünde bulundurulması gereken prensipler arasında, örtük (işlemsel) dil bilgisinin önemini vurgulamış, dil eğitimi müfredatında öncelikli ve ağırlıklı olarak yer alması gerektiğini bildirmiştir. Buna göre, örtük bilginin öğrenilen dildeki iletişim becerileri ve akıcılığı kuvvetlendirdiği düşünülmektedir. Bu görüşün, bilişsel açıdan tekrar düşünülmesi gerekmektedir. Beyinbilimi çalışmalarından edinilen bilgiler, sınıf ortamında bildirimsel olarak öğrenilen bilginin, tekrarlandıkça örtük bilgiye dönüşemeyeceğini göstermektedir. Bunun sebebi, her iki bilgi türü arasında nitel farklılıklar olması ve farklı beyin alanlarının kontrolünde gerçekleşmeleridir. Ullman'ın (2001; 2004; 2015: 143) Bildirimsel-İşlemsel Bellek modeline göre, bir dile ait sözcüksel bilgi, zihinsel sözlükçede yerleşmiştir ve bildirimsel bellekte saklanan bilgiyi kontrol eden beyin alanlarının sorumluluğundadır. Bu alanlar, evrim sürecinde sonradan gelişmiş neokortikal alanlardır. Bir dile ait

Beyin Araştırmaları Işığında Yabancı Dil Sınıflarında Anadili Kullanımı

dilbilgisi ise işlemsel bellekte yerleşmiştir ve beyinde bazal ganglia, serebellum gibi otomatik işleme yapan alanlar tarafından desteklenmektedir. Burada dikkat çekilmesi gereken bir nokta, işlemsel belleği destekleyen beyin alanlarının olgunlaşmasını çocukluk döneminde tamamlayan yapılar olmasıdır (Paradis, 2004: 9). Ullman'a göre (2015) sözü edilen bu farklar dışında, bildirimsel ve işlemsel bellek arasında dil öğrenimini yakından ilgilendiren iki önemli fark daha vardır. Bunlardan ilki, öğrenmenin bildirimsel bellekte hızlı, işlemsel bellekte ise yavaş ve zaman içinde tekrarlanmak suretiyle gerçekleşmesidir. İki bellek sistemi arasındaki diğer bir fark ise, öğrenmenin çocukluk döneminde daha çok işlemsel belleğe dayalı olması, yaş ilerledikçe bildirimsel bellek kontrolünün artmasıdır. Bir başka deyişle, Bildirimsel-İşlemsel Bellek Modeline göre, yüklü bir müfredatın kısıtlı bir sürede işlendiği sınıf ortamında örtük bilgi ediniminin gerçekleşmesi, özellikle de çocukluk döneminden sonra gerçekleşmesi mümkün görünmemektedir.

Anadili edinimi ve ikinci dilin öğrenim süreçlerinde beynin bilişsel açıdan farklı olduğu bilinmektedir. Kuhl (2010) anadili ediniminden sonra öğrenilen dilde bireylerin bilişsel olgunluk açısından anadili edinim sürecindeki çocuklardan daha üstün durumda olduklarını bildirmiştir. Ancak, bireylerin ikinci dille tanıştıkları ortamdaki dil girdisi (dilbilgisi yapıları, sözcük çeşitliliği), onların dili anlamalarını sağlayacak şekilde kolaylaştırılmakta ve sadeleştirilmektedir. Bir başka deyişle, öğrendikleri dil yapıları sahip oldukları biliş düzeyi ile bir tezatlık göstermektedir. Bunun yanı sıra, ders sırasında anadilini kullanmaktan kaçınmak isteyen bir yabancı dil öğretmeni hedef dildeki soyut kavramların ya da anlaşılacakları düşünülen zorluktaki dil yapılarını, mümkün olan en basit şekliyle anlatmak zorunda kalabilir. Bu da, doğal olmayan bir ortamın oluşmasına sebep olur. Bu durumu Krashen (1982: 31-32) sınıfta kullanılan yabancı dil girdisinin, o dilin anadili konuşucularından farklı olduğunu şeklinde tanımlamış ve söz edilen bu farkın her zaman, öğrencilerin dildeki yeterliliklerinin artmasıyla doğru orantılı olmadığına dikkat çekmiştir. Macaro (2005) ise, öğretmenlerin anadilini kullanmaktan kaçınmak adına başvurdukları bu yöntemi "çocuksu görevler" olarak adlandırmış, öğrencilerin kendilerini çocuk gibi hissetmelerine sebep olacağını savunmuştur. Bu sebeple, anadili kullanmaktan kaçınmak için, yabancı dildeki karmaşık yapıların dil öğretmenleri tarafından kolaylaştırılması, bunların tekrarlanarak başka ifadelerle söylenmesi gerçekçi bir yaklaşım değildir. Bu yaklaşımın, öğrenciler, özellikle de yetişkin öğrenciler için motivasyonu olumsuz yönde etkilemesi söz konusu olacaktır. Bir başka deyişle, doğallıktan uzak bir dil kullanmaktansa, zor yapıların anlatılması, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu önemli ipuçlarının verilmesinde anadili kullanımında bir sakınca görülmemelidir. Bu tutum, öğrencileri hedef dilden uzaklaştırmayacak, tam tersine ilerlemelerini sağlayacak bir ortam sağlayacaktır.

Daha önce de belirtildiği üzere, içe dönük ya da dışa dönük bir kişiliğe sahip olmak dildeki duygu ifadelerinin kullanılmasında önemli bir etkidir (Dewaele ve Pavlenko, 2002). Bireysel

farklılıkların dil öğrenimi üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan çalışmalar, bu bireylerin bilişsel olarak da birbirlerinden farklı olduğunu göstermiştir. Örneğin, dışa dönük kişilik yapısına sahip bireylerin bellek kapasitelerinin içe dönük bireylerinkinden farkı olduğu bilinmektedir. Bu iki grup birey arasındaki bilişsel farklılıkların dil eğitiminde göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Dewaele ve Furnham (1999), dışa dönük kişilik özelliğine sahip bireylerin, kısa süreli belleğe dayalı sözel testlerde içe dönük bireylere göre daha başarılı olduklarını, buna karşılık, uzun süreli bellek açısından içe dönük bireylerin gerisinde kaldıklarını bildirmişlerdir. Dil algısı ve üretiminde hem kısa süreli hem de uzun süreli belleğin önemli rol oynadığı fikrinden hareketle (Ullman, 2001; 2004), farklı kişilik yapısına sahip öğrencilerin, hedef dili aynı hız ve etkinlikte kullanmaları beklenmemelidir. Dewaele ve Furnham (2000), kişilik yapısının dil üretimi ile ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, katılımcıların öğrendikleri yabancı dilde (Fransızca) farklı konular üzerinde konuşmalarını istemişlerdir. Hem stresli hem de rahat ortamlarda gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların dil üretimini oranı, tarzları, akıcılıkları, kullandıkları sözcüklerin çeşitliliği, doğruluk oranları ve tümce uzunlukları arasında sahip oldukları kişilik yapılarına göre bazı farklar olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler, özellikle stres altındaki dışa dönük katılımcıların, içe dönük katılımcılardan daha başarılı olduklarını göstermiştir. Kısa süreli bellek becerileri, dışa dönük katılımcılara yukarıda sözü edilen ölçütler açısından avantaj sağlamıştır. Sonuç olarak, bilişsel kaynakları kullanma açısından farklı kişilik yapıları arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, içe dönük ve dışa dönük kişilik yapısına sahip olan öğrencilerin dil üretiminde aynı derecede başarılı olmaları beklenmemelidir. Böyle bir ortamda iki gruptaki öğrencilerin sınıfta anadili yerine yabancı dilde kendilerini ifade etmeye zorlamak, öğrencilere eşit fırsat vermemek anlamına gelmektedir. Örneğin, dışa dönük bir kişilik yapısına sahip öğrencilerin, özellikle dil üretimi faaliyetlerinde, içe dönük olanlardan daha öne çıkacağı, bu sayede hem değerlendirme yapan öğretmenin gözünde akademik başarısının artacağı, hem de dil bilgisi adına önemli ölçüde ilerleme kaydetmesi olağandır.

Dewaele (2005) bireysel farklılıkların dil eğitimi alanında fazla ele alınmadığını öne sürmüştür. Araştırmalarda genellikle bireylerin değil, sınıftaki öğrencilerin bir bütün olarak ele alındığını bildirmiştir. Bu bakış açısı, öğrencileri tek bir ölçütle değerlendirmek, bireysel farklılıkları göz ardı etmektedir. Bireysel farklılıklar, öğrencilerin öğrendikleri yabancı dildeki başarısını büyük ölçüde etkilemektedir.

Psikodilbilimsel ve Beyindilbilimsel Modeller

Son olarak, hedef dilin sınıf ortamında kullanılan tek dil olması ve anadilin tamamen kullanım dışı bırakılması dilin beyinde işlenmesini açıklayan psikodilbilimsel modeller açısından da değerlendirilmelidir. Alanyazında yapılan çalışmalar, birden fazla dil bilen bireylerin o dillere ait tüm bilgileri ortak bir depoda sakladığı görüşünü desteklemektedir (Dijkstra ve van Heuven, 2002; Marian,

Spivey ve Hirsch, 2003; Brysbaert ve Dijkstra, 2006; Dijkstra ve van Heuven, 2010; Spalek vd., 2014). Bu görüşe göre, dilin üretimi ve algısında bu depoda bulunan tüm dil özellikleri aktive olur. *Paralel Aktivasyon* adıyla bilinen bu durum gereği, dil işleme kullanımında olan dil öğelerinin kuvvetlendirilmesi, kullanılmayan dile ait öğelerin ise baskılanmasıyla gerçekleşmektedir. Kuvvetlendirme ve baskılama sürecinin sorunsuz ilerlemesi ilk olarak dikkat sistemi (Moreno ve Kutas, 2005), daha sonra da dillerin kullanım sıklığı ile yakından ilişkilidir (Duyck vd., 2008; Gollan vd., 2008; Lehtonen vd., 2012). Daha önce belirtildiği gibi, anadilin ediniminden sonra öğrenilen dilin üretimi ve algısı konuşucular üzerinde önemli bir bilişsel yük oluşturmaktadır (Hasegawa vd., 2002). Özellikle karmaşık dilbilgisi yapılarının işlenmesinde bu bilişsel yükün daha fazla olduğu görülmüştür (Suh, vd., 2007). Ayrıca, sınıf ortamında öğrenilen dilde yeterlilik düzeyi yüksek olmasına rağmen, bu dili işlemede, anadilinde bilinçaltında devam eden bir çeviri süreci olduğuna dair çalışmalar da vardır (Wu ve Thierry, 2012). Tüm bu bulgulara bakıldığında, dilin algısı ve üretiminde beyindeki anadili aktivasyonunu baskılamak bilişsel olarak imkansızdır. Yabancı dil sınıflarında, iletişimin sadece hedef dille sürdürülmesi gerektiği görüşünün deneysel çalışmalar tarafından desteklendiğini söylemek zordur. Bu sebeple, sınıftaki her türlü iletişimin hedef dille yapılması zorunluluğu, dil işleme prensiplerine aykırı bir yaklaşımdır.

Yabancı dil sınıflarında sadece hedef dilde iletişimin sağlanmasını vurgulayan görüşler, dil işlemede dilbilgisel ve anlamsal dil işleme arasında görülen farklılıkları da göz ardı etmiş görünmektedir. Öncelikle, beyinde dilin dilbilgisel ve anlamsal içeriğinin dil edinim/öğrenim yaşından, öğrenme ortamından ve kullanım sıklığından farklı şekillerde etkilendiği psikodilbilim (McDonald, 2006) ve beyindilbilimi (Guo, 2009) alanında yapılan çalışmalar tarafından ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmalar, anadilden sonra öğrenilen dilde dilbilgisel işlemlenin, anadildekinden farklı olduğunu göstermektedir. Dilin sözdizimsel ve biçimbilimsel açıdan çözümlenmesinin edinim yaşı ile yakından ilişkili olduğunu gösteren çalışmaların sayısı bir hayli fazladır (Wartenburger vd., 2003; Paradis, 2004: 59; Clahsen ve Felser, 2006; Felser ve Clahsen, 2009; Saur vd., 2009; Mergen, 2010). Dildeki yeterlilik düzeyine bağlı olarak görece bir hız ve doğruluğa erişilmekle birlikte, anadili konuşucuları düzeyine ulaşıldığına ilişkin net bir veri elde edilmiş değildir (Paradis, 2004: 60). Aslında, alanyazında, dilin dilbilgisel öğelerinin işlenmesine ilişkin önemli bir fikir birliği olduğunu söylemek yanlış olmaz. Örneğin, Felser ve Clahsen (2009) alanyazında dilbilgisel işleme üzerine yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmalarında, anadilinden sonra öğrenilen dilde biçimbilimsel ve sözdizimsel dil öğelerinin anadili konuşucularından farklı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Yazarlar, sözü edilen farklılıkları dil öğrenen bireylerin yabancı dili işlemede daha yavaş olmalarıyla ilişkilendirmişlerdir. Benzer şekilde, Clahsen ve Felser (2006) anadilinden sonra öğrenilen dilde yapılan dilbilgisel işlemede, bilişsel kaynakların o dilin anadili konuşucuları kadar etkili kullanılmadığını

bildirmişlerdir. *Yüzeysel Yapı Varsayımı* olarak bilinen bu görüşe göre, bireyler anadilden sonra öğrenilen dilde, anadildeki gibi dilbilgisel işleme mekanizmalarına sahip değildir. Bunu telafi etmek üzere, anlamsal, sözcüksel ve yüzeysel ipuçlarını değerlendirerek işleme yapmaktadırlar. Beyin sinyallerinin alındığı çalışmalar da bu fikri desteklemektedir (Weber ve Lavric, 2008). Sonradan öğrenilen dilde, dilbilgisel işlemin aksine, dilin anlamsal açıdan çözümlenmesi bireyler için önemli bir zorluk teşkil etmemekte, öğrenme yaşı gibi faktörlerden etkilenmemekte ve öğrenilen dildeki yeterlilik düzeyine bağlı olarak anadili konuşucularına benzer bir hale gelebilmektedir. Örneğin, Weber-Fox ve Neville (1996) farklı yaşlarda ikinci dil öğrenen bireylerle yaptıkları kapsamlı çalışmada, ikinci dillerini 1-3, 4-6, 7-10, 11-13 yaş aralıklarında ve 16 yaşından sonra öğrenen 5 grup katılımcıdan, farklı zorluk derecelerinde dilbilgisel ve anlamsal olarak doğru ve yanlış cümlelerin hatalı olup olmadıklarını tespit etmelerini istemişlerdir. 1-3 yaş aralığında dil öğrenen bireylerin dilbilgisel işlemede hız ve doğruluk açısından ikinci dillerini 11-13 yaş aralığında ve 16 yaşından sonra öğrenen katılımcılara göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Yazarlar bu bulguları, farklı dil özelliklerinin dil öğrenme yaşından farklı şekillerde etkilendiği şeklinde yorumlamışlardır. Bu bulgular, dil öğrenim yaşı ile ilgili yapılan en kapsamlı ilk çalışma olması açısından önemlidir. Günümüze kadar yapılan çalışmalarda ise, bu çalışmada edinilen bulgulara zıt bir çalışma bulunmamaktadır.

Yabancı dil öğretiminde anadili kullanımına getirilen kısıtlamaların değerlendirilmesinde, sözcüklerin zihinsel yapılanmasının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu, özellikle ilk bölümde değinilen duygu içerikli sözcüklerin kullanımı için önemlidir. Alanyazında yapılan çalışmalar, duygu sözcüklerine erişimin somut ve soyut sözcüklerden farklı olduğuna işaret etmektedir. Örneğin, Altarriba ve Bauer (2004) duygu sözcüklerinin somutluk, imgelelenebilirlik ve bağlamsal erişim açısından, somut ve soyut sözcüklerden farklı bir yapıya sahip olduklarını ve bu sebeple farklı bir kategoride ele alınmaları gerektiğini bildirmişlerdir. Yabancı dil eğitiminde bunları aynı kategorideymiş gibi ele almak ve öğrencilerin bu sözcükleri diğerleri gibi algılamalarını ve kullanmalarını beklemek sakıncalı bir yaklaşımdır. Örneğin, bir okuma parçasında öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin, ya da bir ders kitabının herhangi bir ünitesinde yer alan sözcük listelerinin belirlenmesinde bu farklılıklar ne kadar göz önünde bulundurulmaktadır? Bir dil sınıfında bu sözcüklerin iletişim aracı olarak kullanılması ya da test edilmesinde bu tür sözcüklerin herhangi bir sözcükmüş gibi ele alınması ne kadar doğru olacaktır? Duygu sözcükleriyle ilgili bir başka önemli nokta ise bu sözcüklerin zihinde somut ve soyut sözcüklerden farklı şekilde temsil edildiği, işlemlendiği ve hatırlanmalarıdır. Bu yönüyle duygu sözcükleri psikodilbilim ve beyindilbilim alanında yapılan birçok çalışmanın konusu olmuştur. Örneğin, olumlu sözcüklerin olumsuz ve nötr sözcüklere göre daha hızlı tanındığına ilişkin önemli veriler elde edilmiştir (Kuchinke vd., 2005; Kissler vd., 2009;

Beyin Araştırmaları Işığında Yabancı Dil Sınıflarında Anadili Kullanımı

Kissler ve Koessler, 2011). Olumsuz sözcüklerin ise evrimsel bir miras olarak, beyindeki dikkat sistemini daha fazla meşgul ettiği ve işlemlenmesinin farklı stratejilerle gerçekleştiği bilinmektedir (Taylor, 1991), ancak yabancı dil öğretimde belirlenen hedeflerin bu noktalara ne ölçüde dikkat ettiği tartışmaya açıktır.

Dillerin zihinsel yapılanmasında önemi olan bir başka nokta da, sözcüklerin farklı kültürlerde farklı anlamlara karşılık gelmesidir. Bu farklılıklar konusunda bir yönlendirme yapılmadığı takdirde, öğrencilerin bu yapıları tam olarak öğrenmeleri, dolayısıyla hedef dilde kullanmaları beklenemez. Bu görüşü destekleyen bir çalışmada, Pavlenko ve Driagina (2007) Rusça ve İngilizce'nin anadili konuşucularından izledikleri bir filmi anlatmalarını istemişler ve katılımcıların anlatımlarını karşılaştırmışlardır. İki grup arasında anlatıların uzunluğu, sözcük çeşitliliği, kullanılan dilbilgisi yapıları ve duygu içerikli durumları ve kişileri yorumlama şekilleri arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu bulgular, aynı olay, olgu ve durumların farklı kültürler tarafından, farklı şekillerde algılandığını ve ifade edildiğini göstermektedir. Bu farklılıkların, sınıf ortamında hedef dil kullanılarak anlatılması, öğrenciye bir katkı sağlamayacağı gibi, öğrencilerin de doğru bir şekilde kullanmalarına olanak tanımayacaktır. Bu çalışmadaki anadili konuşucuları arasındaki bu bulgular farklı bir kültürün dilini öğrenen öğrenciler için tasarlanan eğitim programlarında göz önünde bulundurulması gereken noktalar. Sözü edilen bu farklılıklar, duygu ifade eden sözcükler için tekrar gözden geçirilmesi gereken bir durumdur. Pavlenko (2008), duygu sözcüklerinin zihinsel yapılanmasını ele aldığı çalışmada duygu sözcüklerinin ikidilli bireylerde farklı şekillerde temsil edildiğini bildirmektedir. Buna göre, iki dil arasındaki kavramlar, tamamen (complete overlap) ya da kısmen (partial overlap) örtüşebildiği gibi bazı durumlarda tamamen farklı anlamlara (no overlap) karşılık gelebilirler. Bu kavramlar genellikle kültüre özel kavramlardır. Pavlenko en çok kısmen örtüşen kavramlar üzerinde durmaktadır. İki dilde kısmen örtüşen sözcüklerin zaman içinde anlamsal açıdan değişim gösterebileceğine dikkat çeken Pavlenko, bu değişimi ancak ikinci dilin konuşulduğu ülkede yaşayan bir bireyin deneyimleyebileceğini ve bunun sonucunda zihinsel sözlükçenin tekrar yapılandırıldığını bildirmiştir.

Sonuç

Anadili dışında bir dil bilmenin zorunluluğunun tartışılmaz olduğu günümüzde, yabancı dil eğitimini daha etkin kılmak için birçok görüş ortaya atılmıştır. Bu görüşler, yabancı dil sınıflarında anadili kullanımına farklı şekillerde yaklaşmışlardır. Bunlar içerisinde, öğrenilen dile ilişkin dil girdisini azami bir seviyede olmasını hedefleyen görüşler en çok destek bulanlardır. Ancak, uygulamada anadilinin kullanımının adeta yok sayılmasının, hatta yasaklanmasının öğrencilerin hedef dildeki başarısı üzerinde önemli etkileri olduğu düşünülmektedir. Bu makalede, bu etkiler duygusal (afektif), bilişsel ve psikodilbilimsel/beyindilbilimsel çalışmalardan elde edilen veriler ışığında gözden geçirilmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, yabancı dil sınıflarında anadili

kullanımının tamamen bırakılması, hem öğretilen dildeki sözcüklerin duygu yükünü tam olarak yansıtamayacağı, hem de öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimi tam olarak destekleyemeyeceği düşüncesi imkansız görülmektedir. Bu yaklaşımın bilişsel olarak da, yabancı dil öğrenme sürecinin bireylere getirdiği bazı kısıtlamaları göz ardı ettiği düşünülmektedir. Son olarak, psikodilbilim verileri ışığında, anadilinin sınıf ortamında kullanılmaması, beyinde dil işleme prensiplerine aykırı bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak, yabancı dil sınıflarında yürütülen çalışmalarda eğitimcilerin, eğitim bilimcilerin ve dil eğitimi veren kurum yöneticilerinin bazı noktaları göz önünde bulundurmaları önerilmektedir. İlk olarak, beyin temelli öğrenme kavramının dil eğitimi müfredatının hazırlanmasında yer almaya başlamasıyla, öğretim planlarının hazırlanmasında bu makalede sözü edilen duygusal, bilişsel ve beyindilbilimsel bakış açılarının dikkate alınması gerekmektedir. Öğrenci-öğretmen iletişimde, sınıf içindeki ve sınıf dışındaki paylaşımların (disiplini sağlama, motive etme, geribildirim verme vb.) anadilinde yapılmasının da öğrenme sürecine önemli katkısı olacağı düşünülmektedir. Hatırlanması gereken bir başka husus, öğrencilerin sınıf içi çalışmalarında ya da yazılı-sözlü sınavlarda yaptıkları dil bilgisi hataları, dil öğrenmeye karşı tutumları, davranış tarzları ile ilgili geribildirim verme, ödüllendirme, cesaretlendirme, uyarma, ya da onaylamama, öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenme ve onlara destek verme süreçlerinde anadili kullanımının öğretmenin kararına bağlı olması ve öğrencinin lehine olacak şekilde kullanılmalıdır. Soyut ve anlaşılması zor dil yapılarının (bağlaçlar, anadilde olmayan dilbilgisi yapıları vb.) sözcüklerin ve kültüre özel durumlara ilişkin açıklamaların anadilinde yapılması öğrencilerin bu yapıları daha hızlı öğrenmeleri ve doğru kullanmaları açısından önemlidir. Anadili kullanımının yabancı dildeki yeterlilik düzeyine göre belirlenmesi de bu süreçte belirleyici bir unsurdur. Özellikle başlangıç düzeyindeki bir öğrencilerin olduğu bir sınıfta, dil öğretmene hedef dil kullanımı konusunda daha esnek davranabilmesine olanak tanımak dil öğrenme sürecine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Altarriba, J. ve Bauer, L. M. (2004). The distinctiveness of emotion concepts: A comparison between emotion, abstract and concrete words. *American Journal of Psychology*, 117 (3): 389-410.
- Anooshian, L. ve Hertel, P. (1994). Emotionality in free recall: language specificity in bilingual memory. *Cognition and Emotion*, 8: 503-514.
- Abutalebi, J. (2008). Neural aspects of second language representation and language control. *Acta Psychologica*, 128: 466-478.
- Brysbaert, M. ve Dijkstra, V. H. (2006). Changing views on word recognition in bilinguals. (Çevrim-içi <https://bibliougent.be/input/download?func=downloadFile&recordId=685459&fileId=685554>.) Erişim Tarihi: 29.01.2013.
- Caldwell-Harris, C.L. ve Ayçiçeği-Dinn, A. (2009). Emotion and lying in a non-native language. *International Journal of Psychophysiology*. 71 (3): 193-204.

Beyin Araştırmaları Işığında Yabancı Dil Sınıflarında Anadili Kullanımı

- Clahsen, H. ve Felser, C. (2006). How native-like is non-native language processing ? *Trends in Cognitive Sciences*, 10 (12): 564-570.
- Dewaele J. M. ve Furnhamb, A. (1999). Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research, *Language Learning*, 49 (3): 509-544.
- Dewaele J. M. ve Furnhamb, A. (2000). Personality and speech production: a pilot study of second language learners, *Personality and Individual Differences*, 28: 355-365.
- Dewaele, J. M. (2004a). The emotional force of swear words and taboo words in the speech of multilinguals. *Journal of Multilingualism and Multicultural Development*, 25 (2-3): 204-222.
- Dewaele, J. M. (2004b). Blistering barnacles! What languages do multilinguals swear in? *Estudios de Sociolingüística*, 5 (1): 83 -105.
- Dewaele, J. M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89, 367-380.
- Dewaele, J. M. (2008). The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics*, 40 (10): 1753-1780.
- Dewaele, J. ve Pavlenko, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52 (2): 263-322.
- Dewaele, J. ve Ip, T., S. (2013). The link between foreign language classroom anxiety, second language tolerance of ambiguity and self-rated English proficiency among Chinese learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3 (1): 47-66.
- Dewaele, J. ve Nakano, S. (2013). Multilinguals' perceptions of feeling different when switching languages, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34 (2): 107-120.
- Dijkstra, T. ve van Heuven, W. T. B. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: from identification to decision. *Bilingualism: Brain and Cognition*, 5 (3): 175 - 197.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78: 273-283.
- Duyck, W., Vanderelst, D., Desmet, T. ve Hartsuiker, R. J. (2008). The frequency effect in second-language visual word recognition. *Psychonomic Bulletin and Review*, 15 (4): 850-855.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. ve Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning, *System*, 31: 313-330.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (3-4): 169-200.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed learning. *System*, 33: 209-224.
- Felser, C. ve Clahsen, H. (2009). Grammatical processing of spoken language in child and adult language learner. *Journal of Psycholinguistic Research*, 38: 305-319.
- Gollan, T. H., Montoya, R. İ, Cera, C. ve Sandoval, T. C. (2008). More use almost always a means a smaller frequency effect: Aging, bilingualism and the weaker links hypothesis, *Journal of Memory and Language*, 58(3): 787-814.
- Guo, J., Guo T., Yan Y., Jiang N., ve Peng, D. (2009). ERP evidence for different strategies employed by native speakers and L2 learners in sentence processing. *Journal of Neurolinguistics*, 22: 123-134.
- Harris, C. L. (2004). Bilingual speakers in the lab: psychophysiological measures of emotional reactivity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25 (2): 223-247.
- Harris, C. L., Ayçiçeği, A. ve Gleason, J. B. (2003). Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first language than in a second language, *Applied Psycholinguistics*, 24: 561-579.
- Hasegawa, M., Carpenter, P. A. ve Just, M. A. (2002). An fMRI study of bilingual sentence comprehension and workload, *NeuroImage*, 15: 647-660.

- Indefrey, P. (2006). A metaanalysis of hemodynamic studies on first and second language processing: Which suggested differences can we trust and what do they mean? *Language Learning*, 56: 279-304.
- Kissler, J., Herbert, C., Winkler, I. ve Junghofer, M. (2009). Emotion and attention in visual word processing – an ERP study. *Biological Psychology*, 80 (1): 75-83.
- Kissler, J. ve Koessler, S. (2011). Emotionally positive stimuli facilitate lexical decisions – an ERP study. *Biological Psychology*, 86 (3): 254-264.
- Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. (Çevrim-içi http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf), Erişim Tarihi: 11.03.2016).
- Kuchinke, L., Jacobs, A. M., Grubich, G., Vo, M. L., Conrad, M. ve Herrmann, M. (2005). Incidental effects of emotional valence in single word processing: an fMRI study. *NeuroImage*, 28 (4): 1022-1032.
- Kuhl, P. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews*, 5: 831-843.
- Kuhl, P. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67: 713-727
- Lehtonen, M., Hulten, A., Rodriguez-Fornells, A, Cunillera, T., Tuomainen, J. ve Laine, M. (2012). Differences in Word recognition between early bilinguals and monolinguals: behavioral and ERP evidence. *Neuropsychologia*, 50 (7): 1362-1371.
- Lewis, M. (2004) The emergence of human emotions. Lewis, M. ve Haviland-Jones, J (Ed), *Handbook of Emotions*, (ss. 265-280). New York: The Guilford Press.
- Littlewood, W. Ve Yu, B. (2011). First language and the target language in the foreign language classroom. *Language Teacher*, 44 (1): 64-77.
- Lopez, Mariza G. Mendez ve Aguilar, A. P. (2013). Emotions as enhancers of foreign language learning motivation. *Profile*, 15 (1): 109-124.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. E. Llorca (Ed.), *Non-native language teachers. Perceptions, challenges and contributions to the profession* (ss.63-84). New York: Springer.
- Marian, V., Spivey, M. ve Hirsch, J. (2003). Shared and separate systems in bilingual language processing: converging evidence from eye-tracking and brain imaging. *Brain and Language*, 86 (1): 70-82.
- McDonald, J. (2006). Beyond the critical period Processing-based explanations for poor grammaticality judgement performance by late second language learners. *Journal of Memory and Language*, 55: 381–401.
- Mergen, F. (2010). *İkidiilli bireylerin anadilinde ve ikinci dilde dilbilgisel ve anlambilimsel işlemlerinin nörodilbilimsel açıdan incelenmesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Moreno, E. M. ve Kutas, M. (2005). Processing semantic anomalies in two languages: an electrophysiological exploration in both languages of Spanish–English bilinguals. *Cognitive Brain Research*, 22 (2): 205-220.
- Opitz, B. ve Degner, J. (2012). Emotionality is a second language: It's a matter of time. *Neuropsychologia*, 50 (8): 1961-1967.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Hollanda: John Benjamins Publishing Company.
- Pavlenko, A. (2004). "Stop doing that, la komu skalaza!": Language choice and emotions in parent-child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25 (2-3): 179 – 203.
- Pavlenko, A. ve Driagina, V. (2007). Russian emotion vocabulary in American learners' narratives. *The Modern Language Journal*, 91:213-234.
- Perani, D. ve Abutalebi, J. (2005). The neural basis of first and second language processing. *Current Opinion on Neurobiology*, 15: 202-206.

Beyin Araştırmaları Iřıĝında Yabancı Dil Sınıflarında Anadili Kullanımı

- Sakai, K. L. (2005). Language acquisition and brain development. *Science*, 3: 815-819.
- Saur, D., Baumgaertner, A., Moehring, A. Büchel, C., Bonnesen, M., Rose ve diğerleri (2009). Word order processing in the bilingual brain. *Neuropsychologica*, 47 (1) : 158 - 168.
- Segalowitz, N., Trofimovich, P., Gatbonton, E., ve Sokolovskaya, A. (2008). Feeling affect in a second language. The role of word recognition automaticity. *The Mental Lexicon*, 3 (1): 47-71.
- Suh, S., Yoon, H. W., Lee, S., Chung, J. Y., Cho, Z. H. ve Park, H. (2007). Effects of syntactic complexity in L1 and L2: An fMRI study of Korean-English bilinguals. *Brain Research*, 1136: 178-189.
- Spalek, K., , Hoshino, N., Wu, Y. J., Damian, M. ve Thierry, G. (2014). Speaking two languages at once: Unconscious native word form access in second language production. *Cognition*, 133: 226-231.
- Taylor, S. E. (1991). Asymmetrical effects of positive and negative events: The mobilization-minimization hypothesis. *Psychological Bulletin*, 110 (1): 67-85.
- Ullman, M. T. (2001). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (2): 105-122.
- Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: the declarative / procedural model. *Cognition*, 92: 231-270.
- Ullman, M. T. (2015). The declarative / procedural model: A neurobiologically motivated theory of first and second language. Vanpatten, B. ve Williams, J. (Ed), *Theories in Second Language Acquisition*, (ss. 135-159. 2015) New York: Routledge. (Çevrim-içi:
https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=2Q8hBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA135&dq=ullman+declarative+procedural+model&ots=jz_0HjQscM&sig=Frva2dKXEY6YVprlRdnF5pa1eYk&redir_esc=y#v=onepage&q=ullman%20declarative%20procedural%20model&f=false), Erişim Tarihi: 11.03.2016.
- Van Heuven, W. J. B. ve Dijkstra, T. (2010). Language comprehension in the bilingual brain: fMRI and ERP support for psycholinguistic models. *Brain Research Reviews*, 64 (1): 104-122.
- Wartenburger, I., Heekeren, H. R., Abutalebi, J., Cappa, S., F., Villringer, A. ve Perani, D. (2003). Early Setting of grammatical processing in the bilingual brain, *Neuron*, 37:159–170.
- Weber-Fox C. M. ve Neville, H. J. (1996). Maturation constraints on functional specialization for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8 (3): 231-256.
- Weber, K. ve Lavric, A. (2008). Syntactic anomaly elicits a lexico-semantic (N400) ERP effect in the second language but not the first. *Psychophysiology*, 45: 920-925.
- Wu, Y. J. ve Thierry, G. (2012). Unconscious translation during incidental foreign language processing. *NeuroImage*, 59: 3468-3473.

Extended Abstract

Infants have the potential to speak as many languages as they are exposed to in their surroundings when they are born. This capacity, however, shrinks during the first year and they acquire the language of the environment they are born into. This acquisition process, which proceeds astonishingly smoothly in childhood, turns out to be painstaking in adulthood. A great number of views have been suggested to simplify this process for those learning a second language in formal contexts. The success of prioritizing the use of the target language as a means of communication in class has captured a lot of attention in the field of foreign language teaching literature. The main idea behind this approach is to maximize the target language (L2) use with a view to fostering an enriched atmosphere in which learners can use the target language as a means of communication. The idea has received considerable support from teachers and scholars in the SLA world, but has been misinterpreted as implying the total abandonment of the mother tongue (L1). This view has achieved a long-lasting popularity since it first appeared, strongly supported by claims that the increased target language input would accelerate the learning process. The opposing arguments, however, are worth some attention in the light of neuroscientific evidence. This article will introduce how the results of brain research into foreign language teaching suggest a reconsideration of the role and the amount of L1 in a language class. Experimental

research has shown that affective, cognitive and linguistic factors all determine the extent of L2 success in the SLA classroom.

To begin with, the influence of affective factors has been long overlooked by SLA scholars, and the few attempts to include them have been restricted to motivation, personality differences, establishing rapport and creating a positive learning atmosphere in a language class, ignoring the physiological, biological and neurological aspects of emotion phenomena. As revealed by brain research, perception and expression of emotions are monitored by the early maturing parts in the brain. As infants are exposed to linguistic stimuli in early years, the brain parts that mediate linguistic processes mature in parallel with the emotional system. Due to the simultaneous maturing of both systems, L1 has strong emotional resonances for speakers, while for a late-learned L2, emotional resonance varies depending on the age, context, and the manner of acquisition. Deficiency in the learners' ability to perceive and express emotionality in L2 is considered to have some implications for their learning progress. First, they will underuse emotional language, thus, sounding more formal and detached. More importantly, conducting the whole lesson in L2 brings about the risk of demotivation, slowing progress and weakening rapport between teacher and the students.

Another line of research has shown the impossibility of the total abandonment of L1 due to the cognitive resources that L2 learners depend on. To begin with, processing L2 brings a heavy cognitive workload, particularly in early stages of learning. Early maturing brain systems interact with the language system in the case of L1 acquisition, thus leading to an automatic processing of the native language. There is an increased variety of brain sites recruited for processing L2 compared to L1, as shown by brain imaging literature. This variety has been interpreted as the necessity to compensate the difficulties L2 speakers have due to lack of automaticity in L2 processing. Another point to consider as regards cognitive resources in L2 processing is the use of implicit (procedural) and explicit (declarative) memory. The former includes the knowledge acquired unconsciously, in the process of performing a task. Also, we depend more on the implicit memory in infancy, while the explicit memory, which stores declarative knowledge, takes control as we grow older. As suggested by *Declarative / Procedural Model* of language processing, these two systems process different language forms, i.e. the former processes grammar while the latter stores lexical knowledge. One thing to consider in L2 learning context is that, regardless of the amount of L2 input, it is difficult for learners to process grammar as native speakers do. Another point is that, as shown by research, explicit knowledge from formal teaching cannot transform into implicit knowledge simply through repetition over time. One final aspect of the cognitive limitations of an L2-only approach in the classroom is that learners vary considerably in their personalities. Interestingly, there is some evidence that personality traits have some effect on memory capacity. For example, extroverts outperform introverts in short term memory skills, while the reverse is true for long-term memory skills. This aspect of memory is important in that learners may differ in their efficiency in using the target language according to their personality type.

Finally, evidence from psycholinguistic research should be taken into consideration in curriculum design for classroom teaching based on target-language-only view. Psycholinguistic literature abounds with support for the parallel activation of two languages in perception and production. Bilingual language processing functions by promoting facilitation or inhibition of each language depending on the context. This process is monitored by attentional resources and the frequency of use of the languages. Since L2 processing is less automatic as compared to L1, more attention is required, thus leading to a slowing down in language production and perception. Apart from attention-based requirements in language selection, there seems to be the added difficulty of processing L2 grammar, which requires different strategies from L1 processing. As predicted by the *Shallow Structure Hypothesis*, L2 learners underuse grammatical cues in language processing as they lack the strategies used by L1 speakers. To compensate, they resort to the lexical and pragmatic aspects of language to extract meaning. Another point to consider is the difference between the representations of L1 and L2 words in memory. There may be total, only partial or even no overlap at all between lexicons. If this is the case, L2 learners may struggle to express themselves if restricted to the target language.

In conclusion, despite all the interest and support it has received over the years, the L2-only approach to language teaching should be reconsidered in the light of evidence from the affective, cognitive and psycholinguistic literature.



Yaratıcı Dramanın Şiir Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi

*Mahmut ARPAĞ**

Öz

Şiir, edebiyatımızda kendine özgü bir yeri olan özel bir edebi türdür. Çocuğun dil sevgisi ve bilinç kazanması için en etkili türlerden biri şiirdir. Şiir sayesinde çocuk; dilinin zenginliklerinin bilincine varır, kelimelerin farklı anlamlarını fark eder, dil becerilerini geliştirir, duygu ve düşüncelerini uygun beden hareketleriyle destekler. Çocukluktan beri insan hayatında yer alan şiirin insan hayatının her aşamasında ve sürekli olarak üzerinde durulması gerekir. Çocuk şiiri Türk edebiyatına geç girmiştir ancak çocuk şiirinin değeri zamanla anlaşılmış ve edebiyatımızda giderek daha fazla yer almıştır. Çocuklar, şiir yazmaya yatkın ve isteklidir. Çocukların istekleri üzerinde durulursa şiir yazmaya olan ilgileri artar ve şiir yazma becerileri gelişir ancak süreç iyi devam etmezse veya çocuklar belirli yöntemler ve belirli kalıplarla şiir yazmaya zorlanırsa ilgileri ilköğretimin sonuna doğru kaybolabilir. Bu yüzden şiir yazarken öğrencilerin şiir yazmaya yönelik tutumunu olumlu yönde etkileyecek yöntemler tercih edilmelidir. Bu yöntemlerden biri çocukların hayal güçlerini, sanatsal duyarlılıklarını, zihinsel kapasitelerini ve yaratıcılıklarını geliştiren; duygularını uygun şekilde ifade etme becerisi kazandıran, algılama ve yorumlama gibi iletişim yeteneklerini geliştiren yaratıcı dramadır. Bu çalışmada yaratıcı drama yöntemi kullanılarak şiir yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Bu çalışmanın amacı, yaratıcı drama yönteminin ilköğretim ikinci kademe 6. sınıf öğrencilerinin şiir yazmaya yönelik tutumuna etkisini ortaya koymaktır. Çalışmada ön test- son test deney deseni kullanılmıştır. Çalışmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 6. sınıfta okuyan yetmiş iki öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, Ankara ili Haymana ilçesindeki üç devlet okulunda iki hafta devam etmiştir. Çalışmanın verileri "Şiir Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde t testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin şiir yazmaya yönelik tutuma ilişkin olarak ön ve son testler arasında son test lehine önemli farklılık tespit edilmiştir. Yaratıcı drama yöntemi ile şiir yazmak, öğrencilerin şiir yazmaya yönelik ilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, yaratıcı drama, şiir yazma, şiir yazmaya yönelik tutum

The Effect of Creative Drama on the Attitude towards Poetry Writing

Abstract

Poetry is a special literary genre with a unique place in our literature. Poetry is one of the most effective literary genres for children to acquire passion and consciousness for their language. Thanks to poetry, a child recognizes the richness of his language, understands the different meanings of words, develops his language skills and supports his emotions and thoughts, using appropriate body movements. Poetry which takes place in people's lives starting from childhood must be dwelled upon continually at all stages of life. Children's poetry emerged late in Turkish literature, but its importance was acknowledged in time and began to appear more in our literature. Children are inclined and able to write poetry. If what children like to write about are paid attention to, their interest in writing poetry increases and their writing ability develops; but, if the process does not proceed well or if children are forced to write poetry, using certain

*Öğretmen, Mahmut ARPAĞ, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, mahmutarp@gmail.com

methods and patterns, their interest may be lost by the time they reach the end of their primary education. Therefore, in writing poems, methods that will positively affect students' attitude towards poetry writing should be preferred. One of those methods is creative drama which develops children's imagination, artistic sensitivity, cognitive capacity and creativity as well as their ability to express their feelings properly and improving their communicative skills such as comprehension and interpretation. In this research, poetry writing activities were employed, using the creative drama method. The aim of this research was to determine the effect of the creative drama method on the poetry writing attitudes of 6th grade elementary school students. Pre-test/Post-test design was used in the study. The research was done with a group that consisted of 72 students studying in 6th grade in the 2017-2018 academic year. The research continued for two weeks in three state schools in the Haymana county of the Ankara province. The data of the research were collected by using the "Attitude Scale towards Poetry Writing". In the analysis of the data, t-test was used. Pre-test and Post-test were given to assess any probable changes. The results showed that regarding students' attitude for writing poetry, a significant difference was found in the post-test which means that writing poetry, using the creative drama method, positively influenced students' interest and attitudes for writing poetry.

Keywords: Turkish education, Creative drama, Writing poetry, Attitude towards poetry writing

Giriş

Edebi türler arasında şiirin kendine özgü ve özel bir yeri bulunmaktadır. Bu yüzden şiir diğer türler gibi kolaylıkla tanımlanamamaktadır. Bir tespite göre ne kadar şiir varsa o kadar da şiir tanımı vardır. Bununla birlikte şiiri oluşturan temel unsurlar ve bunların her birinin şiir için ne ifade ettiğini belirlemek işi kolaylaştırıcaktır.

Türkçe Sözlük'te şiirle ilgili tanım yapılırken sembollere, ritme ve sese vurgu yapılır. Burada sembollerle; şiirde kullanılan sözcüklerin bilinen ve kabul edilen anlamının ötesine çıkması, yeni ve farklı anlamlar kazanması söz konusu edilmektedir. Şiirin olmazsa olmazları arasında ritim, ölçü ve kafiye yer almaktadır. Bu bakımdan şiirde ritim vazgeçilmez bir unsur olarak yer alır. Son olarak da ritme bağlı ses unsurlarının oluşturduğu ahenk gelmektedir. Buradan yola çıkarak şiirin öncelikle ahenk olduğu, ahengin ise ritim ve armoniyle sağlandığı söylenebilir.

Şiir, sanatkârının elinde okuyucuya sunulan bir çiçek demeti ya da mücevher kutusudur (Aytaş, 1995). Şiir duygulara hitap eden, orada kök salıp yeşeren, meyvesini hayallerle süsleyip ahenkle sergileyen bir sanattır (Aytaş, 2001). Aynı zamanda duyguların altın anahtarı da olan şiir, geçmişle gelecek arasındaki nüansları yaşatır. Bu bakımından diğer sanat dallarından ayrılır (Aytaş, 1995).

Şiir; sesler yardımıyla yazarın, okurun ve seslendirenin duygularını yansıtan ve yaygınlaştıran etkileyici anlatım türüdür. En eski edebi tür olan şiir, en yalın haliyle az sözcükle en çok şey anlatma sanatıdır. Günlük hayatta sıradan olan sözcüklere şiir dilinde farklı anlamlar yüklenebilir. Şiir dilinin bu imkânı sunması dile ve dil kullanımına zenginlik katmaktadır.

Dil, şiirin bir aracıdır. Şiir, anlatım yetkinliğini dilin yaratıcı gücünden almaktadır. Şiir dili, şiir ile okur arasında bağ kurmada büyük öneme sahiptir. Bu nedenle şiir ile dil arasında doğrudan bir bağ

Yaratıcı Dramanın Şiir Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi

bulunmaktadır. Şiiri oluşturan sözcüklerin seçilmesi, duygunun ve konunun en kısa şekilde verilmesi ve şiirde anlatılmak istenenler dil sayesinde gerçekleşir. Şiirin okur üzerinde etki bırakabilmesi için dizeleri oluşturan ifadeler anlamlı ve estetik bir şekilde yerleştirilir.

“Çocuk ve şiir, bu iki kavram birbirine ancak bu kadar yaklaşabilir ve yakışabilir. Ruh dünyasının derinliklerinde biçimlenen ve kelimelerle ifade edilen şiir, çocuğun hayal dünyasındaki zenginlikle eş değerdir. Bu yüzden şiirin özünde, çocuğun ve çocukça bir dünyanın saflığı ve temizliği vardır. Şiir duygulara hitap eden, orada kök salıp yeşeren, meyvesini hayallerle süsleyip ahenkle sergileyen bir sanattır. Bu sanatın araç ve amaç olarak kullanımı diğer edebî türlerden farklı ve özel bir yere sahiptir. Hele söz konusu çocuk şiiri olunca, bu konu bizim için daha çok önem kazanmakta ve üzerinde uzun uzun düşünülmesi gerekmektedir” (Yalçın ve Aytaş, 2005: 207).

Çocuğun dilin kurallarını ve zenginliğini sezmeye başlaması, dil sevgisi ve bilinci kazanması; dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin, hayal dünyasının gelişmesi ve tutum-davranış kazanması gibi birçok hususta en etkili türlerden biri şiirdir. Şiir sayesinde çocuk; kelime dağarcığını geliştirir, somut kelimelerin yanında soyut kelimeleri de öğrenir ve kullanır, dilin zenginliklerini fark eder, akıcı konuşmayı öğrenir, kelimelerin birden fazla anlamının farkına varır (Fırat, 2012). “Çocuk edebiyatında şiir, çocukların dil becerilerini geliştirmelerinde, sözcüklerin büyüsünü ve dilin matematiğini kavramalarında önemli bir araçtır. Şiir vasıtasıyla dilin gücünden yararlanabilen çocuk, yaratıcı düşüncesini de geliştirir” (Güleryüz, 2002: 274). Şiir sayesinde çocuk hem ana dilinin zenginliklerinin farkına varır hem de kendi dil zenginliğini geliştirir. Şiir sayesinde çocuğun dil sevgisi, dil bilinci, dil becerileri, düşünme becerisi gelişmiş olur. Açık Önkaş (2009: 9)’a göre “Şiirler dilin söz varlığı açısından inşaat becerisini geliştirmede önemli araçlardır. Bir şiiri, bir söylevi, bir edebî metni konuya uygun olacak şekilde çeşitli vurgularla, el, yüz, gövde hareketleriyle canlandırarak okumayı sağlayan inşaat becerisi şiirler vasıtasıyla çocuklara kazandırılabilir. Bunları kazanamayan çocuğun anlatımı zengin olmaz ve donuk bir ifadesi bulunur, duyguları hareketlerine, jest-mimiklerine yansımaz. Çocuklara inşaat becerisini kazandırmanın yolu şiirlerden geçmektedir, bu manada şiir türü çocuk edebiyatında önemlidir.”

“Türk edebiyatının ilk dönemlerinde çocuklar için şiirlerin varlığı veya çocuklara yönelik şiir yazılıp yazılmadığı kesin olarak bilinmemekle birlikte çocuktan söz eden şiir örneklerine ilk defa İslamiyet’in kabulünden sonra rastlanmaktadır” (Yalçın ve Aytaş, 2005: 207). Divan edebiyatı döneminde de çocuk yeterince dikkate alınmamış ve onun için şiir yazma ihtiyacı duyulmamıştır. Edebiyatımızda çocuk edebiyatının ilk örnekleri 19. yüzyılın yarısından sonra görülmeye başlanırken çocuk şiirinin ilk örneklerine ise daha sonraları rastlanmaktadır. Tanzimat’la birlikte edebiyatımıza giren yeni türler, eserler ve değişen sosyal yaşantımız sayesinde sanatçılar, çocuğun ve çocuk edebiyatının farkına varmışlardır. Tanzimat şairleri öncelikle Batılı eserlerden çeviriler ve uyarlamalar

yapmışlardır. 1911’de İbrahim Alaaddin Gövsa, “Çocuk Şiirleri” ile çocuklar için ilk şiir kitabını yayımlar. 1912’de Ali Ulvi’nin “Çocuklarımıza Neşideler”i yayımlanır. Tefvik Fikret ise 1914’te “Şermin”i yayımlar. Böylece çocuk edebiyatı ve şiiri alanında ilk ciddi çalışmalar da yapılmış olur (Demiryürek, 2015). Türk Edebiyatı’nda yazınsal anlamda çocuk şiiri yirminci yüzyılın başından bu yana görülmektedir. Cumhuriyet dönemi, çocuk şiirleri açısından oldukça verimli bir dönem olmuştur. 1970’li yıllarda ise Türk şiirindeki renklilik ve çok seslilik çocuk şiirlerine de yansımış, o zamana dek yetişkinler için yazan şairler çocuklar için de yazmaya başlamışlardır. 1980 yılından sonra yetişkinler için yazılan şiirlere koşut olarak çocuklar için yazılan şiirler de biçim yönünden önemli değişikliğe uğramıştır. Daha çok ölçü ve uyağa bağlı kalmadan, doğal koşuk denilebilecek şiirler yazılmıştır (Kıbrıs, 2006). Bütün bu gelişmeler çocuk şiirine verilen önemin zamanla arttığını ve çocuktaki estetik duyguların gelişmesi için adımlar atıldığını göstermektedir.

“Türkçe eğitiminde amaç, Türkçenin kurallarına uygun kullanılmasını ve kişilerde estetik duyguların gelişmesini sağlamaktır. Bu da öğrencilerin edebî metinlerle karşılaştırılmasıyla gerçekleştirilebilmektedir. Estetik duyguların kazandırılmasında şiir oldukça etkilidir. Duyguya dayalı bir tür olan şiir ile çocuğa şiirdeki duyguyu hissettirmek gerekir. Çünkü ilköğretim çağı çocukların duygularının en coşkun olduğu çağdır. Çocuk kendinden bir şeyler bulduğu şiir metinleri ile hem okuma isteğini artıracak hem de şiirin diğer metinlerden farklı yapısı ile estetik yanı keşfedecektir” (Ceran ve Çintaş Yıldız, 2012: 112). “Geleceğimiz olan çocukların, eğitim-öğretim hayatında ve toplum içerisindeki konumunda duygu yönü ve dil becerileri gelişmiş, algıları yüksek, yaratıcı düşünme gücüne sahip olarak yetişmeleri için çocuk edebiyatı içerisinde şiir bölümüne geniş bir yer verilmelidir” (Açık Önkaş, 2009: 10). Bu kadar büyük öneme sahip olan şiir, Türkçe eğitiminde ve Türkçe Öğretim Programı’nda da geniş şekilde yer alması gereken bir metin türüdür. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)’nda metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olarak üç ana biçim altında toplanmıştır. Belirtilen türlerden şiir, ilköğretim birinci ve ikinci kademe sınıflarının tamamının programında, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar, yer almaktadır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda şiirle ilgili kazanımlar “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar; metnin ana duygusunu belirler; metindeki yardımcı duyguları belirler; şiir dilinin farklılığını ayırt eder; şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder; şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler; şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır; şiir ezberler; şiir dinletileri düzenler; ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur; şiir yazar; şiir defteri tutar; beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.” şeklinde geniş bir yer kaplamaktadır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda kazanımlara ek olarak sınıf düzeylerine göre ders kitaplarında yer alacak okuma ve dinleme metinlerinin türleri ve dağılımına da yer verilmiştir. Bu dağılımda ilköğretim ikinci kademe sınıflarında (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) elli iki metinden yirmi ikisi hikâye edici, on sekizi bilgilendirici, on ikisi ise şiirdir. Bu programa göre

ders kitaplarında, şiir türündeki metinlere diğer türdeki metinlerden daha az yer verilmiştir ancak şiir türündeki metinlerin de az sayıda olmadığı görülmektedir. 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ise şiirle ilgili kazanımlar “Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur, metin türlerini ayırt eder, metnin ana duygusunu belirler, şiirin şekil özelliklerini açıklar, şiir yazar.” şeklinde daraltılmıştır. Programlarda yapılan değişiklikler incelendiğinde okullarda ihmal edilen edebi türlerden birinin şiir olduğu söylenebilir. Okullarda şiirin ihmal edilme sebepleri arasında “öğretmenlerin şiiri zor ve yazması güç bir alan olarak görmeleri, şiirin ezberleme sanatı olarak görülmesi, şiirin yalnız belirli günler ve haftaların çalışması olarak görülmesi, şiirin özel yetenek isteyen bir tür olarak görülmesi, öğretmenlerin şiiri nasıl kullanacağı bilgisinden yoksun olması, öğretmenlerin şiirin öğrenciler tarafından sevilmeyle ilgili kaygısı, öğrencilerin şiire yönelik olumsuz tutumunun öğretmeni etkilemesi” sıralanabilir. Bu sebepler çocuğun doğasında mevcut olan şiirselliğin gelişmesine ve hayal dünyasının zenginleşmesine engel olmaktadır.

Çocuklar ilköğretimin başlangıcında şiir dinlemekten, okumaktan ve ezberlemekten hoşlanır çünkü çocuklar şiirin sesinden, kelimelerin ahenkli dans edişinden ve kıtaların birbiri ile alışverişinden zevk alır. Küçük yaştan başlayıp çocukların şiir dinlemeye, okumaya ve ezberlemeye yönelik olan ilgileri üzerinde durulursa şiir yazmaya yönelik ilgileri de artar ve çocuklar şiir yazma konusunda geliştirilmiş olur fakat süreç iyi devam etmez ise ilköğretimin sonuna doğru şiire karşı olan ilgilerini kaybedebilirler. Çocukların merak özelliği şiir yazmada bir kaynaktır. Onların bu meraklarını şiir içinde yaşamalarını sağlamak öğretmenlerin bilgisine ve şiirle olan deneyimlerine bakar (Kaya, 2013; Oğuzkan, 2001). Çocuğun iyide, güzelde, doğrudan birleşmesi, gelişmesi ve bu konuda yeni görüşler, fikirler üretebilmesi için çocuk şiirlerinin muhtevalarına özel bir önem verilmelidir. Çocuğa gerçek bir hayatı gerçeğin dışında sunmak için özel bir gayret gösterilmemeli, eğer böyle bir anlatım yolu tercih edilecekse gerçeğin dışındaki hayattan gerçeğe doğru gelinmelidir (Aytaş, 2001).

Şiir yazmak duymaktır, hissetmektir, yaşamaktır, yazmaktır, paylaşmaktır ve şiir yazmak önce kendini tanımaktır (Aytaş, 1995). Hayal edilebilir her konuda ve türde şiir yazılabilmektedir. Çocuklar şiir yazarken şiirin uyaklı olması konusunda zorlanmamalıdır. Çocuklar tercihlerine göre serbest veya uyaklı yazabilmelidir. Başlangıçta uyak ve ölçü üzerinde fazla durulması anlamlı şiir yazımını engelleyebilir. Şiir yazmada önce anlamlılık, sonra ise şekil veya tür gelmelidir.

Öğrencilerin şiir yazmanın sıkıcı ve zor olmadığını görmeleri, şiir yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için kendilerinin merkezde olduğu ve etkin katıldıkları, kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri, mutlu olacakları hatta eğlenecekleri, düşünecekleri, hayal gücünü kullanacakları, sıkılmayacakları, başkalarıyla etkileşim halinde olacakları ve canlandırmaların yer aldığı şiir yazma etkinliklerinin yapılması etkili olacaktır. Bu etkinlikler yaratıcı drama yöntemi ile gerçekleştirilebilir.

Alan yazında; drama (Aksarı, 2005; Arıkan, 2013; Karadağ ve Çalışkan, 2008; Kavcar, 1985), yaratıcı drama (Adıgüzel, 2014; Aslan, 2006; Ataman, 2006; Aykaç, 2009; Aytaş, 2008; Dirim, 1998; Kırmızı Susar, 2009; Ömeroğlu, 1990; Öztürk, 2001; San, 2008, Üstündağ, 1998) ve eğitici drama (Korkmaz, 2005; Önder, 2012) şeklinde farklı adlandırmalar yer almaktadır. Alan yazında daha çok kabul gören adlandırmanın “yaratıcı drama” olduğu söylenebilir. Adıgüzel (2014: 50)’e göre “Drama sözcüğünün önünde kullanılan yaratıcı sözcüğünün eklenmesinin ardında hem dramanın daha çok tiyatro ile karıştırılması hem de yaratıcı dramada oyuncuların doğaçlama süreçlerinde bir metne bağımlı olmamaları ve kendi yaşantıları yoluyla canlandırmalarını tasarlayıp uygulama düşüncesi yatar.”

Çocuklar yaratıcı drama ile bir konuyu veya şiiri ele alıp yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapabilmektedirler. San (2006: 113)’a göre ““Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman bir soyut kavramı ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır.”

Türkçe eğitimiyle; temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Aytaş (2008: 15)’a göre “Yaratıcı drama birden fazla duyuyu harekete geçirdiği için en etkili öğretim yöntemlerinden biridir. Özellikle Türkçe derslerinde dil becerilerini geliştirmek, anlama ve anlatmayı daha etkin hâle getirmek için yaratıcı dramaya başvurmak gerekir.” Yaratıcı drama çocukların hayal güçlerini, sanatsal duyarlılıklarını, zihinsel kapasitelerini ve yaratıcılıklarını geliştirir; duygularını uygun şekilde ifade etme becerisi kazandırır; algılama ve yorumlama gibi iletişim yeteneklerini geliştirir; yaparak, yaşayarak öğrenmelerini sağlar; kelime hazinelerini geliştirir; ilgilerinin ve yeteneklerinin farkına varmalarını, somut düşünceden soyut düşünceye geçmelerini sağlar.

Yaratıcı drama ile çocuk; sürece etkin katılacak, şiiri hem bireysel hem grupta birlikte okuyabilecek ve yazabilecek, okuduklarının ve yazdıklarının canlandırmasını yapabilecektir. Bu sayede hem sürece etkin katılarak şiir yazabilecek hem de bu şiirleri yaşantılarından yararlanarak canlandırabilecektir. Çocuk, yaratıcı drama ile etkin katıldığı şiir yazma ve canlandırma etkinliklerinde kendini rahat ve güvende hissedecek, düşünecek, hayal gücünü kullanacak, başkalarıyla etkileşim halinde olacak, daha istekli, daha yaratıcı ve daha mutlu olacaktır.

Yaratıcı dramada etkinlikler üç aşamada gerçekleştirilir. Bunlar: ısınma, canlandırma ve değerlendirilmedir. Isınma aşamasında katılımcıların hareketli olduğu ve konuya alıştırmalı olarak hazırlandığı etkinlikler yapılır. Daha çok fiziksel ve duyuşsal etkinlikler yapılır. Bu aşamada genellikle

Yaratıcı Dramanın Şiir Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi

oyunlardan yararlanır. Yapılan etkinlikler genellikle bireyseldir. Canlandırma aşamasında amaca uygun ve grubun özelliklerine göre seçilen etkinlikler canlandırılır. Canlandırma aşaması, asıl aşama niteliği taşır. Etkinlikler bireysel değil grupla birlikte yapılır. Bu aşamada bütün katılımcılar yer alır. Katılımcılar doğaçlamalarını bu aşamada yapar. Bütün yaşam birikimlerinin ortaya çıktığı aşamadır. Değerlendirme aşamasında ise katılımcıların süreç içinde edindikleri ve hissettikleri, alınan dönütler sayesinde yorumlanır. Böylece etkinliklerin olumlu ve eksik yanları değerlendirilebilir.

Yaratıcı dramada öykülerden, şiirlerden ve masallardan pek çok şekilde yararlanılabilir. Yaratıcı dramada şiir, oynama veya oluşturma çalışmaları bireyin imgelem gücünü geliştirmedeki önemli anahtarlardan biridir (Üstündağ, 2014). Yaratıcı drama yöntemi ile şiir okuma ve yazma çalışmaları yapılarak öğrencilerin şiir türüne olan ilgisi ve bu türe yönelik bilgisi geliştirilebilmektedir. Çıbık (2010) çalışmasında; insanın duygu ve düşünce dünyasını yansıtan; sesli şiir okumaya ezgi ve akıcılık kazandıran parçalarüstü birimleri iyi kullanma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında; duygu gelişimini destekleyen, beş duyu organına seslenen ve empati kurma becerisini geliştiren “Özgün Metinle Oyunlaştırma” ve “Doğaçlama Oyunlaştırma” tekniklerinin Türkçe derslerinde kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Susar Kırmızı (2009) çalışmasında, Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisini ortaya koymuştur. Susar Kırmızı (2009)’a göre, ömür boyu yazma alışkanlığı geliştirmek yaratıcı drama ve yaratıcı yazma çalışmalarıyla daha kolay gerçekleştirilebilmektedir.

Yazınsal türlerden biri olan şiirin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesine ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve bu çalışmalar içerisinde de yaratıcı dramanın şiir yazmaya yönelik tutuma etkisini belirleyen bir çalışmanın olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, yaratıcı drama yönteminin ilköğretim ikinci kademe 6. sınıf öğrencilerinin şiir yazmaya yönelik tutumuna etkisini ortaya koyarak öğrencilerin yaratıcı drama yöntemiyle şiir yazma çalışmalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Söz konusu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim ikinci kademe 6. sınıf öğrencilerinin şiir yazmaya yönelik tutumuna etkisi nedir?
2. Öğrencilerin yaratıcı drama yöntemiyle şiir yazma çalışmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

İnsanoğlu yaşamı boyunca duygu ve düşüncelerini ifade etmenin farklı yollarını aramıştır. Bu arayışlar sonunda duygu ve düşüncelerini estetik bir şekilde ifade ettiği şiiri keşfetmiştir. İnsanlar şiir yazarak sözcüklere yeni anlamlar yükler ve az sözcükle çok şey anlatma imkânı bulur. Şiir yazmak en güzel sevgilerin ve aşkların dile gelmesidir: Allah aşkı, vatan aşkı, bayrak aşkı, anne sevgisi, yâr

sevgisi... Şiir yazmak insanın çağdaşlarıyla hatta çağlar ötesi kişilerle iletişim kurmasını sağlar. Şiir okumak ve yazmak bizi Yunus Emre'nin sevgisine, Mevlana'nın hoşgörüsüne ulaştırır. Bu denli önemli olan şiirin ve şiir yazmanın Türkçe eğitiminde göz ardı edilmesi düşünülemez. Şiirin ve şiir yazmanın Türkçe eğitiminde ve çocuğun becerilerinin geliştirilmesinde merkezde olması gerekir.

Genel olarak öğrencilerin yazmaktan özellikle şiir yazmaktan kaçındıkları bilinmektedir. Öğrenciler; şiir yazmanın belli sınırlılıklar ve kalıplar içerisinde olduğunu, zor ve sıkıcı olduğunu düşünür. Bu durum öğrencileri şiir yazmaktan uzaklaştırmaktadır. Özellikle ortaokul düzeyindeki öğrenciler, yaşının gereği, hareketli ve etkin katılacağı etkinlikler yapmak ister. Bu sebeplerden yola çıkarak öğrencinin hareketli olabileceği, etkin katılabileceği, arkadaşlarıyla etkileşim içinde olabileceği ve canlandırmalar yapabileceği yaratıcı drama yöntemi ile şiir yazmak öğrencilerin şiir yazmaya yönelik olumsuz tutumlarını değiştirip şiir yazmaya istekli olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Yaratıcı drama yöntemi ile şiir yazmak öğrencilerin kendini mutlu hissetmelerini, hissettiklerini şiirle ifade etmelerini, duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade etmelerini, akıcı bir dil kullanmalarını, hayal güçlerinin gelişmesini ve şiir yazmayı sevmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Akademik araştırmalar evren ve örneklem üzerinden yapılır. Evren için seçilen örneklemin evreni yansıtmasına özen gösterilmesi gerekir. Araştırmanın sınırlılıkları belirlenirken araştırmanın evreni yansıtma yeterliliğine sahip olması gerekir. Bu araştırma tesadüfi olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Ankara ili Haymana ilçesindeki Atatürk Ortaokulu, Mangaldağı Ortaokulu ve Şehit Ali Koç İmam Hatip Ortaokulunda okuyan yetmiş iki 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı birinci dönemi ile ve yukarıda adı geçen üç devlet okulunun 6. sınıfında eğitim gören yetmiş iki öğrencisi ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmada, planlanan yaratıcı drama yönteminin uygulandığı öğrencilerin şiir yazmaya yönelik tutumunda değişim olup olmadığını tespit etmek için "Şiir Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak yarı deneme modellerinden ön test-son test model uygulanmıştır.

Araştırma, ilköğretim ikinci kademe 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama yöntemiyle şiir yazmaya yönelik görüşlerine de yer vermesi bakımından tarama modelindedir. Karasar (2014)'a göre tarama modeli, bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, onları uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Ankara ili Haymana ilçesindeki Atatürk Ortaokulu, Mangaldağı Ortaokulu ve Şehit Ali Koç İmam Hatip Ortaokulunda okuyan yetmiş iki 6. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler, “Şiir Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Şiir Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, toplam yirmi iki maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden on sekiz tanesi olumlu, dört tanesi olumsuz olarak düzenlenmiştir. Araştırmadaki ölçeğin derecelenmesi “Tamamen Katılıyorum: 5, Katılıyorum: 4, Kısmen Katılıyorum: 3, Katılmıyorum: 2, Hiç Katılmıyorum: 1” şekilde düzenlenmiştir. Ölçekte olumsuz olarak düzenlenen maddelerin derecelenmesi ise “Tamamen Katılıyorum: 1, Katılıyorum: 2, Kısmen Katılıyorum: 3, Katılmıyorum: 4, Hiç Katılmıyorum: 5” şekilde düzenlenmiştir.

Ölçeğin hazırlanması için literatür taraması yapılmış ve konuyla ilgili hazırlanan ölçekte; deneme çalışması yapılan ve deneme çalışmasından elde edilen verilere faktör analizi uygulanan, verilerin çok değişkenli normal dağılımından gelip gelmediği Bartlett küresellik testi değeriyle incelenen, Bartlett küresellik testinin sonucu 0,05 düzeyinde anlamlı çıkan ($p=0,000$), verilere döndürülmüş faktör analizi yapılan, birden fazla faktörde yer alan ve 0,50'nin altında olan maddeleri ölçme aracından çıkarılmış olan, aynı işlemler tekrar edilerek faktör analizi gerçekleştirilen ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0,90 olduğu belirlenen Susar Kırmızı (2009)'nın “Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği”deki şiir yazmaya yönelik tutumu ölçen maddeler kullanılmıştır. Yazılan yirmi dört madde için uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan dönütler sonucu iki madde silinmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak yirmi iki madde şeklinde öğrencilere sunulmuştur.

Araştırma kapsamında belirtilen öğrenci görüşlerine ilişkin veriler öğrencilerin her atölye çalışmasının ardından belirttikleri görüşlerinin araştırmacı tarafından not edilmesiyle toplanmıştır.

İşlem Basamakları

Eğitmenlik eğitimi almış araştırmacı tarafından yaratıcı drama yöntemi ile şiir yazma etkinlikleri hazırlanmıştır. Çalışmanın uygulama aşaması 27.11.2017-08.12.2017 tarihleri arasında iki haftalık süreçte gerçekleştirilmiştir. Atölyeler “Türkçe” ve “Seçmeli Drama” derslerinde uygulanmıştır. Atölyeler Türkçe ders kitabından bağımsız ama Türkçe Öğretim Programı'na uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Atölyeler çalışma grubunun eğitim gördüğü okulda, yapılacak olan etkinliklere uygun hale getirilen sınıf ortamında uygulanmıştır. Çalışma kapsamında atölye çalışmaları 80 dakikalık dört oturumda gerçekleştirilmiştir. Toplamda 5 saat 20 dakika yaratıcı drama yöntemi ile şiir yazma çalışmaları yapılmıştır.

Yaratıcı drama çalışmalarında rol oynama, doğaçlama, bölünmüş ekran, donuk imge, resim yapma, ritim etkinlikleri, fotoğraf kullanma, haber yazısı gibi teknikler kullanılmıştır. Yapılan çalışmaların her birinde yaratıcı dramının üç aşamasına (ısınma, canlandırma, değerlendirme) yer verilmiştir.

Uygulamalarda yazılan şiirlerle ilgili dönütler verilirken öğrenciler arasında kıyaslama yapılmamış ve yapıcı ifadeler kullanılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, yaratıcı drama yöntemi ile şiir yazma çalışmalarının yapılacağı öğrencilere “Şiir Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır.

Yaratıcı drama yöntemi ile şiir yazma çalışmalarının yapıldığı öğrencilere “Şiir Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” son test olarak uygulanmıştır.

Şiir Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği’nden elde edilen veriler SPSS23 programında karşılaştırılmış ve bu verilerin (ön test-son test) analizinde t testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi en az 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Yaratıcı drama yöntemi ile şiir yazma çalışmalarının yapıldığı öğrencilerin çalışmalar esnasında dile getirdiği görüşleri kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında ulaşılan bulgular “Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin şiir yazmaya yönelik tutumuna etkisine İlişkin Bulgular” ve “Öğrencilerin Atölyelerin Değerlendirmeleri ve Yaratıcı Drama Yöntemiyle Şiir Yazma Çalışmalarına İlişkin Görüşleri” başlıkları altında sunulmuştur.

Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Şiir Yazmaya Yönelik Tutumuna Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı, “Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim ikinci kademe 6. sınıf öğrencilerinin şiir yazmaya yönelik tutumuna etkisini ortaya koymaktır.” olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Ankara ilinin Haymana ilçesinde üç farklı okulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerine ön test ve son test uygulanmıştır. Yaratıcı drama yöntemi ile şiir çalışması yapılan öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerinin karşılaştırması Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Yaratıcı Drama Yöntemi İle Şiir Çalışması Yapılan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırması*

Grup	Testler	Öğrenci Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri	Anlam Düzeyi
6. Sınıf	Ön test	72	3,3283	1,10559	-6,231	0,000	P<0,05 Anlamlı
	Son test	72	4,2879	0,71076			

Tablo 1’de yaratıcı drama yöntemi ile şiir çalışmalarının yapıldığı öğrencilerin ön test ve son test ortalamaları incelendiğinde son test ortalaması $X= 4,2879$ olup ön test ortalaması $X= 3,3283$ ’ten daha büyük olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda öğrencilerin şiir yazmaya yönelik tutumlarının ön test ile son test ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t= -6,231, p<0,05$).

Araştırma “Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar. İzlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler. İzlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar. İzlediklerinin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. Şiirde dörtlüklerin metnin bütününde nasıl ilişkilendirildiğini veya birbirini tamamladığını açıklar. Bağımsız olarak şiirleri uygun hızda okur. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. Şiir yazar. Yazdıklarını paylaşır.” kazanımlarını içermektedir.

Araştırma sürecinde, yukarıda belirtilen kazanımlar çerçevesinde özgün uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalarda hayalden yola çıkarak şiir yazma, grupla şiir yazma, haber yazısından yola çıkarak şiir yazma, anılardan yola çıkarak şiir yazma, çevresel etkenlerden yararlanarak şiir yazma gibi çalışmalar yapılmıştır. Bu durumların öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmekle birlikte şiir yazmaya yönelik tutumlarını etkilediği gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin Atölye Değerlendirmeleri ve Yaratıcı Drama Yöntemiyle Şiir Yazma Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Uygulamalar gerçekleştirilmeden önce öğrencilerin yaratıcı drama geçmişinin olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin yaratıcı drama geçmişinin olmadığı gözlemlenmiştir. Öncelikle öğrenciler yaratıcı drama konusunda bilgilendirilmiştir. Sonrasında öğrencilerle örnek uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilerin yaratıcı dramaya ilgili ve istekli oldukları gözlemlenmiştir ve derslerin yaratıcı drama ile işlenmesi yönünde dilekleri olmuştur. Yaratıcı drama yöntemi ile şiir yazma çalışmalarının yapılacağı sırada öğrencilere süreç hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenciler, şiir yazacaklarını öğrendikleri sırada araştırmacıya genel olarak sıklıkla gösterdikleri izlenimi bırakmışlardır. Bu çalışmanın yaratıcı drama ile yapılacağını öğrendiklerinde merak içinde oldukları ve nasıl olabileceğini düşündükleri izlenimini yansıtmışlardır. Aşağıda araştırma sürecinde uygulanan ders planlarının değerlendirmesi ve bazı öğrencilerin etkinlikler sonrasında yaptığı yorumlar yer almaktadır.**

Birinci oturum “İzlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. Şiirde dörtlüklerin metnin bütününde nasıl ilişkilendirildiğini veya birbirini tamamladığını açıklar.

** Yorumlardan örnek sunmak amacıyla yapılan alıntılarda, yorumlar olduğu gibi verilmiş, herhangi bir düzenleme yapılmamıştır.

Bağımsız olarak şiirleri uygun hızda okur. Şiir yazar. Yazdıklarını paylaşır.” kazanımları üzerine kurulmuştur.

Birinci oturumda öğrencilerin anılardan hareketle şiir yazma etkinlikleri yapılmıştır. Bu oturumda öğrenciler, “Heykel-heykeltıraş oyununu oynadılar. Bütün öğrenciler bir zaman makinesi oldular. Oldukları bu zaman makinesini çalıştırarak geçmişe gittiler. Anılarından birini seçtiler. Şiir yazdığı özel masalarına (-miş gibi yaparak) giderek bu anılarını bir dörtlükle anlattılar. Yazdıkları dörtlükleri okudular. Gruplar halinde bu dörtlüklerin öncesini canlandırıdılar. Canlandırılan dörtlükler arasındaki farklılıkları değerlendirdiler.”

Birinci oturumun değerlendirme aşamasında öğrencilerin bazıları duygu ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Arkadaşlarımın anılarını öğrenmiş oldum.”

“Herkes farklı konularda dörtlük yazmıştı.”

“Arkadaşlar anımı canlandırırken benim yaşadığım anıdan çok farklı bir olay canlandırıdılar ama güzel oldu, mantıklıydı.”

“Şiir yazdığım masayı hayal ederken kendimi gerçekten şair hissettim.”

Öğrencilerin yaptıkları etkinlikler ve alınan dönütler çerçevesinde birinci oturumun amaçlarına ulaştığı söylenebilir.

İkinci oturum “Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar. İzlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler. İzlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar. İzlediklerinin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır. Şiir yazar.” kazanımları üzerine kurulmuştur.

İkinci oturumda öğrenciler hayallerinden yola çıkarak grupla birlikte şiir yazmışlardır. Bu oturumda öğrenciler kendilerini yönergede verilen genç şairin yerine koyarak duygu ve düşüncelerini mısralarla dile getirmişlerdir. Şairin bulunduğu yerden ayrılma gerekçelerini belirlemişlerdir. Yaptıkları canlandırmalardan birini seçerek devam ettirmişlerdir. Şiir mısralarının kime ait olduğunu tahmin etmiş ve bu mısralardan yararlanarak grupla birlikte şiir yazmışlardır.

İkinci oturumun değerlendirme aşamasında öğrencilerin bazıları duygu ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Hocam, hiç bu şekilde olacağını düşünmemiştim. Hiç bu şekilde şiir yazmadım.”

“Hiç şiir yazamayacağımı düşünürdüm ama yazdım, gayet de güzel oldu bence.”

Yaratıcı Dramanın Şiir Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi

“Hocam, ilk defa isteyerek ve severek şiir yazıyorum. Şiir yazmayı hiç sevmezdim ama drama ile yazarsak hep yazarım.”

“İyi ki drama var. Ne olur hep drama yapalım. Hem eğlendik hem öğrendik.”

“Ben evde de şiir yazıyorum. Şiir yazmayı severim. Burada da severek şiir yazdım. Evde tek başıma şiir yazarım ama burada yazılan şiirlerde herkesin katkısı var. Bu tarzda etkinliklerin devam etmesini isterim doğrusu.”

“Drama ile şiir yazarken birçok şey hayal ettim ve bu beni mutlu etti. İstekli bir şekilde şiir yazdım.”

Öğrencilerin yaptığı etkinlikler ve alınan dönütler çerçevesinde ikinci oturumun amaçlarına ulaştığı söylenebilir.

Üçüncü oturum “Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. Şiir yazar. Yazdıklarını paylaşır.” kazanımları üzerine kurulmuştur.

Üçüncü oturumda öğrenciler, “Öğretmenin verdiği kelimelerin ve kavramların çağrıştırdıkları kelimeleri yazdılar. Öğretmen yazılan bu kelimeleri öğrencilere dağıtarak bunlarla ilgili oyun oynatmıştır. Öğretmen öğrencilere haber yazısı dağıtmıştır. Öğrenciler, haber yazısını yazan yazar ile arkadaşı olan şairi canlandırmışlardır. Öğretmenin verdiği haber yazısını şiir şeklinde yazarak ifade ettiler. Öğrenciler yazdıkları şiirleri okudular.”

Üçüncü oturumun değerlendirme aşamasında öğrencilerin bazıları duygu ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Oyun oynarken arkadaşlarımızın yazdıkları kelimeleri de öğrendik. Ayrıca haberinin bile şiir şeklinde yazılabildiğini gördük.”

“Genellikle öğretmenler bir konu verilir ve şiir yazmamızı isterler ama oyun oynayarak ve drama yaparak şiir yazmak daha eğlenceli.”

“Haberini şiire çevirdik. Zor olacağını düşündüm ama beraber olunca daha kolay oldu.”

“İki arkadaşın biri haber yazmayı seviyor biri şiir yazmayı. Onları canlandırırken hem eğlendik hem öğrendik.”

“Drama olmasa şiir yazmazdım. Drama ile olduğu için yazdım.”

“Bu derste de eğlendim. En çok oyun kelimelerle oyun oynarken hoşuma gitti.”

Öğrencilerin yaptığı etkinlikler ve alınan dönütler çerçevesinde üçüncü oturumun amaçlarına ulaştığı söylenebilir. Ayrıca şiir yazmayı sevmeyen öğrencilerin şiir yazmaya yönelik tutumlarını olumlu hale dönüştürmek için ilk zamanlarda eğlenceli etkinliklerin yapılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Dördüncü oturum “İzlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler. İzlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. Şiirde dörtlüklerin metnin bütününde nasıl ilişkilendirildiğini veya birbirini tamamladığını açıklar. Bağımsız olarak şiirleri uygun hızda okur. Şiir yazar. Yazdıklarını paylaşır.” kazanımları üzerine kurulmuştur.

Dördüncü oturumda resimlerden hareketle şiir yazma etkinlikleri yapılmıştır. Bu oturumda öğretmen önceden hazırladığı resimleri öğrencilerin sırtlarına asmıştır. Öğrenciler arkadaşlarının sırtlarında asılı olan resimleri müzik eşliğinde incelediler. Müzik durduğunda sırtındaki resmi inceledikleri kişiye mısralarla anlatmaya çalıştılar. Öğrenciler dörderli gruplar oldular. Öğretmen her gruba dört resim vermiştir. Öğrenciler bu resimleri birleştirerek canlandırmalar yaptılar. Gruplar canlandırmalardan hareketle şiirler yazdılar.

Dördüncü oturumun değerlendirme aşamasında öğrencilerin bazıları duygu ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Mısralarla sırtımdaki resmi tahmin etmekte biraz zorlandım.”

“Arkadaşımın sırtındaki resme bakarken diğer arkadaşımın benim sırtıma bakıyordu. Yürüdüğümüz için eğlenceli oluyordu çünkü resmi görmemiz için arkadaşımızı takip etmemiz gerekiyordu.”

“Müzik durduğunda karşıma gelen arkadaşların bazıları resmi şiirle çok güzel anlattılar ama bazıları çok zorlandı.”

“Resimleri birleştirirken hepimiz fikirlerimizi söyledik. Ortak bir canlandırma hazırladık. Ortak karar aldığımız için şiirini yazarken zorlanmadık.”

“Müzik olunca sandalye kapmaca oyunundaymış gibi hissettim. Canlandırma yaparken ve şiir yazarken bize verdiğiniz resimlerin hepsini kullandık.”

Öğrencilerin yaptığı etkinlikler ve alınan dönütler çerçevesinde dördüncü oturumun amaçlarına ulaştığı söylenebilir ancak bu oturumdaki bazı etkinliklerde bazı öğrencilerin zorlandıkları görülmüştür. Bu etkinliklerin şiir yazma konusunda tecrübesiz olan öğrencilere uygulanması istenilen sonucu vermeyeceği söylenebilir. Şiir yazma konusunda az da olsa tecrübeli olan öğrencilerde ise şiir yazmayla ilgili üst becerileri geliştirdiği söylenebilir.

Yapılan etkinlikler sonrasında alınan dönütlere göre öğrencilerin bu etkinliklerden memnun kaldıkları, farklı bir şekilde şiir yazdıkları ve bu süreçte sıkılmadıkları söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada yaratıcı drama yöntemiyle ilköğretim ikinci kademe 6. sınıf öğrencilerinin şiir yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin şiir yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Çalışma sonuçları, Susar Kırmızı (2009)'nın yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu sonucuyla ve Çıbık (2010)'ın oyunlaştırma tekniklerinin kullanılmasıyla öğrencilerin şiir okumalarının geliştirilebileceği sonucuyla örtüşmektedir. Kara (2010)'ya göre; yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yorumlamalarını, etkinliklere eğlenerek katılmalarını, yaratıcılıklarının ve dil becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Adıgüzel ve Süslü (2017)'ye göre yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini arttırmış, Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemiş, fikirlerini paylaşmalarını sağlamış, kitap okuma merakı ve isteği gelişmiştir. Çalışma sonuçları bu araştırmaların da sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrencilere uygulanan “Şiir Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” ön test ve son testlerinde son test lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yaratıcı drama yöntemi ile şiir yazmak, öğrencilerin şiir yazmaya yönelik tutumunu olumlu yönde etkilemiştir.

Öğrencilerin yaratıcı drama yöntemiyle şiir yazma çalışmalarına ilişkin görüşlerinden hareketle, yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılması şiir yazmaya yönelik olumsuz tutumda olan öğrencilerin tutumları olumlu yönde değişmiştir. Şiir yazmaya yönelik olumlu tutumda olan öğrencilerin de olumlu tutumlarını geliştirmiştir.

Yaratıcı drama yöntemi ile şiir yazmak; öğrencileri şiir yazarken aktif kılmış, öğrencilerin şiir yazmaya etkin katılımını sağlamış, severek şiir yazmalarını sağlamış ve onları şiir yazmaya istekli kılmıştır. Yaratıcı drama yöntemiyle şiir yazmak, öğrencilerin şiir yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır.

İlköğretim ikinci kademe 6. sınıf öğrencilerinin etkinlikler sonrasındaki görüşlerinden hareketle öğrencilerin etkinliklere eğlenerek katıldıkları, etkinlikler sırasında mutlu oldukları, şiir yazma konusunda özgüvenlerinin arttığı, kendi özelliklerinin farkına vardıkları, ilgilerinin farkına vardıkları, olaylara farklı bakış açılarıyla bakmalarına, hayal güçlerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Çocukların duygu yönünden gelişmesi için şiir eğitime daha çok yer verilmelidir.
2. Şiir çalışmaları sadece şiir okumak ve ezberlemekten ibaret olmamalıdır. Şiirler görsel, işitsel hatta devinişsel olarak öğrencilerle işlenmelidir.
3. Öğrenciler şiir yazarken biçimsel kalıplarla sınırlandırılmamalıdır.

4. Öğrencilerin şiir yazmaya yönelik tutumlarının geliştirilmesi için eğitim ve öğretim programlarında yaratıcı drama etkinliklerine sıkça yer verilmelidir.
5. Şiir yazma çalışmaları gerektiği durumlarda öğrencinin eğlenebileceği şekilde düzenlenmelidir.
6. Yaratıcı drama yöntemi ile şiir yazmaktan daha fazla olumlu sonuç alabilmek için daha uzun süreli uygulamalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Açık Önkaş N. (2009). Çocuk edebiyatı kitaplarında şiirin yeri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 23, 1-12.
- Adigüzel, Ö. (2014). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Adigüzel, F. B. ve Süslü, G. (2017). "Yaratıcı dramayla kitap kurdu olunur mu?" çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve ilgisi kazandırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 367-394.
- Aksarı, S. (2005). *İlköğretimde günlük ders planlarında yöntem olarak drama önerileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arıkan, Y. (2013). *Tiyatro ve drama eğitimi / ilköğretimler için uygulamalı*. İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Aslan, N. (2006). Eğitimde alternatif bir yöntem: yaratıcı drama. H. Ö. Adigüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar* (ss. 384-402). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 75-84.
- Aykaç, M. (2009). Türkçe ders kitaplarında önerilen yaratıcı drama etkinliklerinin uygulanabilirliği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 19-34.
- Aytaş, G. (1995). Çocuklar baharla yaşamalı. *Bilgi Çağında Eğitim*. İnternet'ten 12.12.2017'de <http://w3.gazi.edu.tr/~giyaytas/cocuklarbaharla.htm> adresinden alınmıştır.
- Aytaş, G. (2001). Çocuk ve şiir. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi (Türk Şiiri Özel Sayısı)*, 5, 53-55.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ceran D. ve Çintaş Yıldız D. (2012). MEB yayınları ilköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiir metinlerinin incelenmesi. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan ve Y. Koçmar (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretimi üzerine çalışmalar* (ss. 112-119). Sakarya: Pegem Akademi Yayınları.
- Çıbık, S. (2010). *Oyunlaştırma yoluyla işlenen şiirlerde parçalarüstü birimlerin karşılaştırılması*. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demiryürek, G. (2015). *Çağdaş çocuk şiirinde değerler eğitimi (1980'den günümüze)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Dirim, A. (1998). *Okul öncesi eğitiminde yaratıcı drama*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Fırat, H. (2012). Çocuk şiirlerinin Türkçe eğitimindeki yeri. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan ve Y. Koçmar (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretimi üzerine çalışmalar* (ss. 404-412). Sakarya: Pegem Akademi Yayınları.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi*, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1985). Örgün eğitimde dramatisasyon. *Eğitim ve Bilim*, 10(56), 32-41.

Yaratıcı Dramanın Şiir Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi

- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.
- Kıbrıs, İ. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayınları.
- Kırmızı Susar, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-66.
- Korkmaz, P. (2005). *Eğitici drama 6-7-8 yaş yöntem ve uygulamalı etkinlikler*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Önder, A. (2012). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim- öğretimde yeni bir yaklaşım: yaratıcı drama. *Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Kurgu Dergisi*, 18, 251-259.
- San, İ. (2006). Yaratıcı dramanın eğitsel boyutları. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar* (ss. 113-122). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- San, İ. (2008). Adlandırmayı değiştirmeyelim. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 103-114.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.
- Türk Dil Kurumu. (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 28-35.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Akçağ Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Poetry is a special literary genre with a unique place in our literature. Poem is a bucket of flower or a box of jewelry presented from the hand of the artist to the reader (Aytaş, 1995). Poem is an art that appeals to emotions, grows by taking root there, displaying its fruit with harmony by adorning with dreams (Aytaş, 2001). Poem is an influential return of an expression that reflects and extends the feelings of the poet to the reader. As a type of the oldest literary genres, poetry is an art of telling the most with few words in the simplest form. Poetry contributes to richness in the language.

Poetic language has great importance in establishing a bond between the poem and the reader. The direct bond between the poem and language occurs by the choosing of words that will express the feelings and the subject in the shortest and the most effective way. In order for the poem to leave an impression on the reader, phrases forming the verses are placed meaningfully and aesthetically.

Poetry is one of the most effective genres of literature for children to acquire passion and consciousness for language. Thanks to poetry, a child recognizes the richness of his language, understands the

different meanings of words, develops his language skills and supports his emotions and thoughts, using appropriate body movements. Poetry which takes place in people's lives starting from childhood must be dwelled upon continually at all stages of life. Children's poetry emerged late in Turkish literature, but its importance was acknowledged in time and began to appear more in our literature.

Poem is an important type of text which has to be included in Turkish language classes and Turkish curriculum extensively. Considering the changes made in the Turkish language curricula and surveying the related literature, it is seen that one of the literary genres neglected most in schools is poetry. The reasons for the poetry to be neglected may be listed as follows: teachers consider poetry as a difficult and challenging genre to write; poetry is considered an art that necessitates memorizing; poetry is considered a subject of study for specific occasions, days and weeks only; poetry is considered a genre that requires special talent; teachers lack knowledge on how to use poems in teaching; teachers worry about poems' being liked by students; and negative attitudes of students towards poetry affect the teacher. These reasons prevent the use of development of poetry in education.

Children are inclined and able to write poetry. If what children like to write about are paid attention to, their interest in writing poetry increases and their writing ability develops; but, if the process does not proceed well or if children are forced to write poetry, using certain methods and patterns, their interest may be lost by the time they reach the end of their primary education. Therefore, in writing poems, methods that will positively affect students' attitude towards poetry writing should be preferred. One of those methods is creative drama.

Using creative drama, the child will participate in the process of composing actively, be able to read and write the poem both individually and with the group, and personify what he reads and writes. Thus, he will be able to both write the poem by participating actively and personify it. With creative drama, the child will feel comfortable and confident in the composing and personification activities he participates actively, and will also think, use his imagination, be in interaction with others, and be more willing, creative and happier.

Method

In this research, poetry writing activities were employed, using the creative drama method. The aim of this research was to determine the effect of the creative drama method on the poetry writing attitudes of 6th grade elementary school students. Pre-test/Post-test design was used in the study. The research was done with a group that consisted of 72 students studying in 6th grade in the 2017-2018 academic year. The research continued for two weeks in three state schools in the Haymana county of the Ankara province. The data of the research were collected by using the "Attitude Scale towards Poetry Writing". In the analysis of the data, t-test was used.

Results and Suggestions

Pre-test and Post-test were given to assess any probable changes. The results showed that regarding students' attitude for writing poetry, a significant difference was found in the post-test which means that writing poetry, using the creative drama method, positively influenced students' interest and attitudes for writing poetry. Writing poetry with the creative drama method positively affected students' interest and attitudes for writing poetry. Writing poems, using the creative drama method made the students active while writing poems, enabled them to participate actively in composing, made them eager and ensured that they wrote the poems willingly. To sum up, the students developed a positive attitude towards writing poems. In line with the results acquired in the research, the followings suggestions are made:

1. In order for the children to improve emotionally, poetry education activities should be more frequently used.
2. Poetry studies should not include only reading and memorizing poems. Poems should be personified aurally and kinetically for students to discover the power and effectiveness of poetry.
3. Students should not be limited to certain stylistic forms while writing poems.
4. In order for the development of the attitudes of students towards poetry writing, creative drama activities should be often included in the curricula.
5. Poetry writing activities should be arranged in such a way that will enable students to enjoy them.
6. In order to obtain more positive results from poetry writing through the creative drama method, students should be given repeated practice in the long term.

EKLER

Ek 1: Yaratıcı Drama Örnek Ders Planı

Ders: Türkçe

Konu: Şiir Yazma

Sınıf: 6. Sınıf (16-20 kişi)

Süre: 40 + 40 dakika

Drama Teknikleri: Rol oynama, doğaçlama, rol içinde yazma.

Araç-Gereç: On beş adet A4 kâğıdı, on adet kalem.

Kazanımlar:

1. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
2. İzlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.
3. İzlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
4. İzlediklerinin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
5. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
6. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
7. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.
8. Şiir yazar.

Isınma/Hazırlık

1. Etkinlik

Öğrenciler lider tarafından verilen yönergeler doğrultusunda mekânda yürür:

-Çok sevdiğimiz bir şehirdeyiz.

-Çok sevdiğimiz bu şehrin en çok mutlu olduğumuz yerindeyiz.

-Etrafımızda gördüklerimizin formunu alalım.

Öğrenciler, donarak hayal ettikleri yerde gördüklerinin formunu alır. Bu esnada birbirlerini gözlemlerler. Herkes donduktan sonra öğrenciler, arkadaşlarının hangi objenin formunu aldıklarını tahmin eder.

2. Etkinlik

Öğrenciler fon müziği eşliğinde mekânda serbest şekilde yürür. Mekâna dağınık bir şekilde sekiz adet A4 kâğıdı ve her kâğıdın yanına bir kalem konulur. Lider tarafından “Genç bir şairiz, etrafı gözlemliyoruz, tek işimiz şiir yazmak...” yönergeleri verilir.

“Dolaşırken aklımızda kelimeleri sıralayalım. Kendimizi hazır hissettiğimizde kâğıtlara o kelimelerden yazalım.” yönergesiyle öğrenciler, mekânda dolaşırken mekâna konulmuş olan kâğıtlara kelimeler yazar. Öğrenciler kelimelerini farklı kâğıtlara yazmamaya dikkat eder. Kâğıtlara liderin yeterli sayıda olduğunu düşündüğü kelimeler yazıldıktan sonra öğrencilere “Artık yazmak istediklerimiz kelimelere sığmaz oldu. Mısralar yazmak istiyoruz. Şimdi de mısralar yazalım.” yönergesi verilerek öğrencilerden kâğıtlara mısralar yazmaları istenir. Öğrenciler kâğıtlara mısralar yazar.

Canlandırma

1. Etkinlik

Öğrenciler çember olur. 1, 2, 3 şeklinde sayılarak dörderli gruplar oluşturulur. Gruplara “Şairin bulunduğu bu yerden bir sebepten ayrılması gerekir.” yönergesi verilir. Gruplar, mekânın farklı yerlerine geçer. Gruplara, bu sebebin ne olduğunu gösteren bir canlandırma hazırlamaları söylenir ve yapacakları canlandırmalar için zaman tanınır. Gruplar sıra ile canlandırmalarını sergiler.

2. Etkinlik

Öğrenciler çember olur. Yapılan üç canlandırmanın hangisinin devam ettirileceği üzerinde konuşulur. Devam ettirilecek canlandırma seçilir. 1, 2, 3 şeklinde sayılarak dörderli gruplar oluşturulur. Gruplar sırayla seçilen canlandırmayı devam ettirir.

3. Etkinlik

Sınıf gezi grubuna katılmış bir gruptur. Gezinirken kâğıtlar görürler ve şiir mısralarının kime ait olduğunu ararlar ve tahmin ederler. Öğrenciler toplanır ve tartışır.

Değerlendirme

Sınıf dörderli gruplara ayrılır. Önceki etkinlikte kullanılan kâğıtlar, her grupta en az iki kâğıt olacak şekilde dağıtılır. Gruplar bu kâğıtlardaki kelimelerden ve mısralardan yola çıkarak şiirler yazarlar. Yazılan şiirler okunur.

Öğrenciler etkinlikler sırasında neler hissettiklerini ve görüşlerini paylaşır.

Yaratıcı Dramanın Şiir Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi

Ek 2: Şiir Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenci;

Her bir cümleyi okuyarak sizin duygu ve düşüncelerinize en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Bu bir **sınav değildir**. Cümlelerin hiçbirinin kesin olarak doğru **cevabı** yoktur. Kesinlikle isim, numara ve okul yazmayınız. Lütfen, her bir seçeneği okuduktan sonra aklınıza ilk gelen seçeneği **(X) işareti** koyarak işaretleyiniz. Her cümleyi baştan sona okuduktan sonra; Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum seçeneklerinden **yalnızca birini** işaretleyiniz. Şimdi **her cümleyi sıra ile okuyup, duygularınıza göre en uygun olan seçeneği işaretleyin**.

Maddeler		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Şiir yazmak kendimi mutlu hissetmemi sağlar.					
2	Hissettiklerimi şiirle ifade etmeyi severim.					
3	Şiir yazmak hayal gücümü geliştiriyor.					
4	Boş zamanlarımda şiir yazarım.					
5	Şiir yazarken kendimi rahat ve güvende hissediyorum.					
6	Şiir yazarak duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade ediyorum.					
7	Canım sıkkın olduğunda şiir yazmak beni rahatlatır.					
8	Şiir yazarken ortaya güzel şeyler çıkarıyorum.					
9	Şiir yazmak için düşünmeyi severim.					
10	Şiir yazmayı severim.					
11	Şiir yazarken zaman geçmek bilmez.					
12	Şiir yazmak sıkıcı gelir.					
13	Uzun süre şiir yazsam bıkmam.					

14	Ders dışı zamanlarda da şiir yazmaktan hoşlanırım.					
15	Yazdığım şiirleri başkalarına okumaktan hoşlanırım.					
16	Türkçe dersinde daha fazla şiir çalışması yapılmasını isterim.					
17	Şiir yazarken zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmam.					
18	Şiir yazmak eğlenceli bir iştir.					
19	Şiir yazarken akıcı bir dil kullanmaya özen gösteririm.					
20	Yazdıklarımı başkalarına okumayı sevmem.					
21	Şiir yazma içerikli etkinliklerden sıkılırım.					
22	Tüm zorluklarına rağmen şiir yazmayı seviyorum.					



Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi*

*Hacer ULU***
*Mustafa ULUSOY****

Öz

Türkçe dersinde Ağ Araştırması'na dayalı öğretimin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 24 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 55 ders saati süren çalışmada öğrenciler grup, eşli ve bireysel olmak üzere üç Ağ Araştırması'na dayalı öğretim uygulamasına katılmıştır. Okuduğunu anlama testi çalışmada öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklere yer verilmiş ve ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuduğunu anlama öntest puanlarına göre sontest puanları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenciler AADÖ sürecinde ekranın kendilerini yönlendirdiğini belirterek aradıkları bilgilere daha çabuk ulaştıklarını ve konuyla ilgili farklı sayfalara ulaşip bilgileri bütünleştirerek metinler arası anlam kurduklarını, ekrandaki yazılı unsurlarla görsel ve işitsel unsurları ilişkilendirerek daha kolay biçimde anlam oluşturdıklarını belirtmişlerdir. Farklı yazı tipi ve renginin olmasının öğrenci için araştırdığı konuya ilişkin ipucu verdiği ve e-okuma-anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin metinleri daha kolay anlamlandırdıkları tespit edilmiştir. Bu süreçte öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlık, öğrenme ürünlerini kaydetmeme, göz gezdirme, özetlemegibi stratejileri kullanamama vb. yaşanan sorunlar arasındadır. Yaşanan sorunlara bazı çözüm önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ağ Araştırması, okuduğunu anlama, ekran okuma

A Way in Screen Reading: Improving the Reading Comprehension Ability of Fourth Grade Students through WebQuest-based Teaching

Abstract

This research which was conducted to determine the effect of WebQuest-based teaching on improving the reading comprehension skills of 4th grade elementary school students was designed as an action research. The study group consisted of 24 students in an elementary school. During the study which lasted 55 class hours, the students participated in three WebQuest-based teaching activities which were done in groups, pairs, and individually. The reading comprehension test was used as the pre-test and the post-test. For the analysis of quantitative data, descriptive statistics was used and paired samples t-test was done. Qualitative data were analyzed, using

* Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Doç. Dr. Mustafa ULUSOY danışmanlığında hazırlanan "Türkçe Dersinde Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim: Bir Eylem Araştırması" adlı doktora tezinin bir bölümünden üretilerek 3-5 kasım tarihlerinde düzenlenen 1. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Afyonkarahisar, hacerule03@gmail.com

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Ankara, mulusoy@gazi.edu.tr

descriptive analysis. Based on the findings, a significant difference was found in the post-test in the students' reading comprehension scores when compared with their pre-test scores. The students stated that the screen guided themselves, that they reached the information they needed more quickly, and by reaching different web pages on a topic, they established meaning by integrating the information they accessed, and that they linked the visual and auditory elements on the screen with the written elements and established meaning more easily. It was also found that different font types and colors gave clues about the topic the students were searching for, and that students who used e-reading comprehension strategies were able to make sense of texts more easily. In the process, disagreements among students, the inability to use strategies such as saving, browsing, summarizing were among the problems experienced. Some recommendations were made for the solution of those problems.

Key Words: WebQuest, Reading comprehension, Screen reading

Giriş

Okuduğunu anlama becerisi, dinlediğini anlama becerisinden farklı bilişsel beceri ve süreci içeren bir beceridir. Bu becerinin gelişimi için aynı zamanda bireylerin öğretim hayatının başlangıcında okuma becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir. Kalman (2012: 8)'a göre okuma becerisi "yazılı mesajlardan anlam üretmeyi sağlayan yoldur". Uluslararası sınavlarda (PISA, TIMSS ve PIRLS) ülkemizdeki öğrenciler okuma, matematik ve fen alanlarında başarılı olamamaktadır. Bu derslerde öğrencilerin düşük puan almalarının nedenleri arasında okuduğunu anlama becerisi açısından yetersiz olmaları yer almaktadır (Çavuşoğlu, 2010; Özçelik, 2011). Okuma becerisi alanında ülkemiz PISA 2009 verilerine göre 65 ülke içerisinde 39., PISA 2012 verilerine göre 65 ülke içerisinde 42., PISA 2015 verilerine göre 72 ülke içerisinde 50. sırada yer almaktadır. PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 başarı sırasının PISA 2009'a ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu görülmektedir (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2015). Ayrıca araştırmalar ülkemizde okuma güçlüğü ve okuduğunu anlama problemi yaşayan öğrencilerin de olduğunu ortaya koymaktadır (Dündar ve Akyol, 2014; Özkara, 2010; Ulu ve Akyol, 2016). Okuma ve okuduğunu anlama becerisinin edinilmesi bireyin gerek eğitim hayatında gerekse sosyal hayatta başarılı olabilmesi için oldukça önemlidir.

İlgili alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlama becerisinin farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. "Okuduğunu anlama kelime ya da cümlelerin anlamını elde etmekten ziyade metinlerde tanımlanan anlamı elde etmektir" (Woolley, 2011: 15). Bazı araştırmacılar okuduğunu anlama becerisinin hiyerarşik yapıdaki becerileri (kodlama, üstbilişsel stratejileri kullanma, anlama ulaşma) edinmek olduğunu ifade etmektedir (Troschitz, 2005). Lanse (2008: 2)'ye göre anlama "kitap, oyun, makale ya da şiirden anlam oluşturmak için düşünme sürecinin farklı tiplerini içeren gelişmiş insan becerisidir. Anlama tahmin, sorgulama, metinleri anlama, görselleştirme ve özetleme olmak üzere altı bileşeni içerir". Yapılan tanımlar incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi metinlerdeki yazılı sembolleri çözümleyip kodlayarak vurgulanan fikirlerin yorumlanması olarak ifade edilmektedir.

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

Temel becerilerin geliştirilmesinde hemen hemen tek materyal olarak sözlü anlama ve anlatımı (dinleme ve konuşma), yazılı materyallere dönüştürerek yazılı anlama ve anlatıma (okuma ve yazma) imkân sağlayan basılı metinler kullanılmaktadır. Temel ilkesi bireyi hayata hazırlamak olan eğitimin sadece basılı materyallerle bu amaca ulaşması, günümüzün gelişen teknoloji şartlarında olanaksız görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Özellikle son dönemlerde FATİH projesi kapsamında öğrencilere tablet dağıtılması, öğretim sitelerinin oluşturulması (EBA, Okulistik, Morpa Kampüs vb.) basılı materyallerden okumanın ekran okuma üzerine kayma eğiliminin olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalarda ekran üzerinden yapılan okumaların basılı materyallere göre okuduğunu anlama becerisinin ve okuma motivasyonunun gelişiminde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Duran ve Alevli, 2014; Karchmer, 2008; Knezek ve Christensen, 2007; Niedo, Lee, Breznitz ve Berninger, 2013; Regtvoort, Zijlstra ve Leij, 2013). Araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermeyerek basılı materyallerden okumanın ekran okumaya göre okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde daha etkili olduğunu ileri süren araştırmalarda mevcuttur (Baştuğ ve Keskin, 2012; Ertem ve Özen, 2014; Kuru, Kaşkaya ve Calp, 2017). Yapılan araştırma sonuçlarından hareketle basılı materyallerin mi ekran okumanın mı okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde daha etkili olduğunu söylemek güçtür fakat bu okuma türlerinin birbirleriyle kıyaslandığında bazı üstün yönleri bulunmaktadır. Ekran okuma sürecinde görsellerle, animasyonlarla ve bazen sesle desteklenen içerikler daha iyi öğrenilip kolayca hatırlanmasına (Duran ve Alevli, 2014: 120) karşın okuma süreci giderek parçalı hale gelmeye başlamıştır (Rose, 2011). Bireyler daha uzun sürede anlamlandırabilecekleri derin anlam içeren metinleri görsel unsurlar sayesinde daha kolay algılamaktadırlar. Diğer taraftan okuma sürecinde okurun ekran metnindeki içeriği parça parça görmesi ve metni kaydırarak anlamlandırmaya çalışması anlama becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Çünkü kısa süreli belleğe kaydedilen bilgi ekran kaydırıldığında görüş alanından uzaklaşmaktadır. Dolayısıyla okur kaybolan kısım ile ekran kısmındaki metin arasında anlam kurmaktadır. Diğer taraftan ülkemizde ekran okuma becerisine yönelik eğitim materyallerinin fazla olmaması, son yıllarda araştırmacılar tarafından çalışılmaya başlanması ya da öğrencilerin ekran okuma konusunda eğitim almamaları ekran okuma programlarının yetersiz olduğunu ve daha fazla materyal oluşturulması gerektiğinin önemini göstermektedir.

İnternet ve bilgisayarın hızlı gelişimi, internet yoluyla bilgiyi elde etme sürecinin nasıl olması gerektiğini gündeme getirmiştir (Hwang ve Kuo, 2011). Ikpeze ve Boyd (2007)'a göre sitelerde milyonlarca bilgi mevcuttur. VanFossen (2004: 13)'e göre "internette araştırma yapma süreci yangın hortumundan su içmeye benzemektedir". Bu duruma çözüm olarak internette önemsiz, hatalı ve öğrenci seviyesine uygun olmayan siteleri sınırlandıran ve onların teknolojiyi kullanma becerilerini geliştiren eğitsel olarak yapılandırılmış araçlar kullanılmalıdır. Bu şekilde kullanılan araçlardan birisi Ağ Araştırması (WebQuest)'na Dayalı Öğretim [AADÖ]'dir.

AADÖ, San Diego State Üniversitesi sitesinde Tom March ve Dodge tarafından “belirli zaman sürecinde öğrencilerin sitelerdeki bilgilerin çoğunu ya da bütünü araştırmaktan ziyade analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini kullanarak görevlerini tamamladıkları sorgulamaya dayalı bir süreç” olarak tanımlanmıştır (Chao, 2006: 222). AADÖ oluşumunun temeli, öğrenci merkezli aktivitelerin ve teknoloji okuryazarlığının içeriğinin geliştirilmesine dayanır (Abbitt ve Ophus, 2008). Köse (2007:14)’ye göre AADÖ, “basit bilgileri araştırmak ve hatırlamaktan ziyade üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sağlayan problem çözme becerisinin kullanımını gerektirir”. Yang, Tzuo, Higgins ve Tan (2012), AADÖ’yü eğitimle ve programlarla bütünleştirilen ve farklı öğrenciler için sorgulamaya dayalı öğrenme aktiviteleri içeren pedagojik bir araç olduğunu belirtmiştir.

March (2003:43)’a göre AADÖ, “www (world wide web)’de temel kaynaklarla ilgili linklerin kullanımını ve öğrencileri araştırmaya motive eden gerçek görevleri içeren açık uçlu sorularla öğrencilerin final grup sürecine katılımı, bireysel uzmanlığın gelişimi ve ulaştıkları bilgiyi transfer etmelerini sağlayan (derinlemesine anlama ulaşmaları için) bağımsız öğrenme yapısıdır. Öğrencilerin daha zengin tematik ilişkileri görmelerine, öğrenmenin gerçek dünya ile bütünleşmesine ve öğrencilerin üstbilişsel süreçlerini izlemelerine teşvik eden bir öğretimdir”.

AADÖ aracı eğitim ortamlarında kullanım amacına göre bazı farklılıklar göstermektedir. Kısa dönemli AADÖ, basit düzey becerilerin gelişimine imkân tanımakta (Ikpeze, 2009; Mohn, 2004), 2 ya da 3 ders saati sürmektedir (Ikpeze, 2009). Russell vd. (2008)’ne göre ise bir haftadan az sürede tamamlanmaktadır. Uzun dönemli AADÖ aracı, basit düzeyde bilgi edinmekten ziyade edinilen bilgilerin birtakım süreçlerden geçerek uzun süreli belleğe kaydedilmesini sağlamaktadır. Uzun dönemli AADÖ 4 ile 12 hafta sürmektedir (Ikpeze, 2009). Russell vd. (2008)’ne göre ise AADÖ 1-4 hafta arası sürmektedir.

AADÖ aracı şu bölümlerden oluşmaktadır:

- Giriş: Görevleri tamamlamak için konuyla ilgili öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçiren kelime ve kavramları içerir (Dudeney, 2007: 123).
- Görev: Analiz, sentez, karşılaştırma, genelleştirme, sonuç çıkarma, inşa etme, internet kaynaklarını sınıflandırma gibi becerileri kullanmayı gerektirecek biçimde tasarlanır (Russell vd., 2008).
- Süreç: Bu bölümde öğrencilerin görevleri başarmaları için izleyecekleri adımlar açık şekilde belirtilir. Kaynaklar: Süreç bölümünde izlenecek adımları takip etmek için öğrencilerin bilgi edinebilecekleri siteleri kapsar (Dreyer ve Nel, 2003: 353).
- Değerlendirme: Öğrencilerin süreç bölümünde belirtilen adımları izleyerek görevleri tamamladıktan sonra oluşturdukları ürünleri değerlendirme kriterlerini içerir (Tuan, 2011).
- Sonuç: Öğrenme sonuçlarını özetleme imkânı sağlar ve bilgiyi elde etmeye cesaretlendirir (Segers, Droop vd., 2010: 70).

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

AADÖ sürecinde öğrenciler, ön bilgilerilerini internetten edindikleri bilgiyle karşılaştırmaları sonucunda yeni bilgi inşa eder (Acosta ve Ferri, 2009). AADÖ, farklı kaynaklardaki bilgilere ulaşma, onları ilişkilendirme ve karşılaştırma yapma sağlayarak final ürünlerini tamamlamayı içerdiğinden dolayı metinler arası anlam kurma becerisinin gelişimini sağlar (Sox ve Avila, 2009). Metinlerin bireyler tarafından özgürce seçimi, metin-okur etkileşiminin artmasına yol açarken aşırı özgür olması da hipermetinlerin sınırlılıklarından birisidir. Bu yüzden AADÖ aracında okur görevleri doğrultusunda amacına uygun olarak sınırlı kaynaklar içerisinde hipermetinleri seçtiği için ilgisiz sitelere giriş yapmayı önler (Zhang, 2014). Benzer biçimde Tuan (2011) AADÖ sürecinde öğrencilerin kaynakları kullanarak görevleri tamamlamalarını, elde ettikleri bilgileri transfer etmelerini ve derin anlama ulaşımlarını sağlayarak öğrenme ürünlerini hazırladıklarını ifade etmiştir. AADÖ'nün öğrencilerin farklı derslerde okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Kleemans, Segers, Droop ve Wentink, 2011; Kocoglu, 2010; Segers, Droop vd., 2010). Ülkemizde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine AADÖ'nün etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır fakat AADÖ'nün Türkçe dersinde "sıfatlar" konusunda (Akçay, 2010), Türk dili ve edebiyatı dersinde ise mektup yazma (Balci, 2017) konusuyla ilgili akademik başarının gelişimine etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmada ise problem cümlesi "AADÖ'nün 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisi nasıldır? olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı AADÖ'nün 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisini, yaşanan sorunlara getirilen çözüm önerilerini ve öğretmen ile öğrencilerin AADÖ'ye yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. AADÖ dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini nasıl etkilemektedir?
2. AADÖ sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
3. Öğrenci ve öğretmenlerin AADÖ'ye yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Pelton (2010: 8)'a göre eylem araştırması "konu tanımı, veri toplama, eylemi planlama, planı uygulama ve sonucu değerlendirme adımlarını içermektedir". Bu araştırmada süreç Kemmis ve McTaggart (1988: 80) tarafından geliştirilen model çerçevesinde tasarlanmıştır. Bu modele göre eylem araştırması şu basamaklarda ilerlemeyi gerektiren döngüsel bir süreçtir: 1) planlama, 2) eylemde bulunma, 3) süreci ve sonuçları gözlemleme, 4) bu süreçler ve sonuçlar üzerine yansıtma, 5) tekrar planlama, 6) tekrar eylemde bulunma, 7) tekrar süreci ve sonuçları gözlemleme, 8) tekrar süreç ve sonuçlar üzerinde yansıtma yapma. Bu araştırmadaki eylem süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Planlama

AADÖ araçları Hannafin ve Peck modeline göre tasarlanmıştır (Nordin, Mohd, Zakaria ve Embi, 2012: 225). Bu model ihtiyaç analizi (öğretmenlerle görüşme formu, müfredatı yansıtma formu ve literatür taraması), tasarım (içerik ve kullanıcı), AADÖ formatı (giriş, görev, süreç, kaynaklar, değerlendirme ve sonuç), gelişim ve uygulama (AADÖ'nün gelişimi, Microsoft FrontPage 2003 ve Adobe Photoshop CS2), uygulama testleri (pilot ve gerçek uygulama) ile değerlendirme ve yeniden düzenleme (uzman ve öğretmen görüşüne dayalı olarak AADÖ aracının teknik ve içerik bakış açısını geliştirme, öğrenci yanıtına dayalı olarak AADÖ aracını değerlendirme) aşamalarını içermektedir.

Farklı temaların incelenmesi sonucunda “Güzel Ülkem Türkiye” teması seçilmiştir. “Güzel Ülkem Türkiye” teması çerçevesinde 4. sınıf ders kitabındaki metinlerin incelenmesi sonucunda ülkemizin ünlü yerleri, yiyecekleri, antik kentleri, madenleri ve yöresel oyunlarının yüzeysel olarak tanıtıldığı görülmüştür. Birinci uygulamada kullanılan AADÖ aracı “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler”, ikinci uygulamada kullanılan AADÖ aracı “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler” ve üçüncü uygulamada kullanılan AADÖ aracı “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” konusuyla ilgili hazırlanmıştır. Öğretim araçlarının tasarlanmasında veri tabanları incelenerek yapılan araştırmalar ve ders planlarından yararlanılmıştır (Chang vd., 2011; Hsiao vd., 2012; Hwang ve Kuo, 2011; VanFossen, 2004; Zheng, Perez, Williamson ve Flygare, 2007). Tüm bu incelemeler ışığında AADÖ araçları tasarlanmıştır. Öğrencilerin teknolojik araçları kullanma deneyimleri olduğundan bilgisayar donanımlarının tanıtımına çok fazla zaman ayrılmamıştır fakat öğrencilerin dijital ortamda araştırma yapma ve ürün hazırlama deneyimleri çok fazla olmadığından Microsoft program tanıtımlarına ders planlarında yer verilmiştir. AADÖ araçları giriş, görev, süreç, kaynaklar, değerlendirme ve sonuç bölümleri dikkate alınarak Microsoft FrontPage 2003 programı kullanılarak hazırlanmıştır. Öğretim araçları hazırlandıktan sonra pilot uygulama 2015/2016 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında yapılmıştır. Her üç aşamanın pilot uygulaması altı öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamada yaşanan aksaklıklar sonucunda değerlendirme yapılarak AADÖ araçlarında düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulamada yaşanan sorunlara üç uzman görüşü (biri yeni okuryazarlık, ikisi okuma-yazma alanında çalışmakta) ve bir sınıf öğretmenin görüşleridoğrultusunda getirilen çözüm önerileri değerlendirilerek asıl uygulama yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmada uygulama sürecine ilişkin çalışma takvimi Tablo 1’de verilmiştir.

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

Tablo 1. Araştırmanın Veri Toplama Sürecine İlişkin Çalışma Takvimi

	23-25 Mart 2016	28 Mart-1 Nisan 2016	4-8 Nisan 2016	11-15 Nisan 2016	18-22 Nisan 2016	25-29 Nisan 2016	2-6 Mayıs 2016	9-13 Mayıs 2016	16-20 Mayıs 2016	23-27 Mayıs 2016	30 Mayıs-3 Haziran 2016	6-10 Haziran 2016	13-17 Haziran 2016
Öğretmen ve Okul Yönetimiyle Görüşme	X												
Öntestlerin Uygulanması	X												
Birinci Uygulama (Eylemde Bulunma)		X	X	X	X								
İkinci Uygulama (Eylemde Bulunma)						X	X	X					
Üçüncü Uygulama (Eylemde Bulunma)									X	X	X	X	
Günlüklerin Uygulanması		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Gözlem Yapılması		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Sontestlerin Uygulanması													X
Öğrencilerle Bireysel Görüşme Yapılması			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Odak Görüşmelerin Yapılması													X

Çalışma Grubu

Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Afyonkarahisar'a bağlı ilçedeki bir ilkokulda 24 dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında %41.7'si ilkokul, %8.3'ü ortaokul, %25'i lise ve %25'i üniversite mezunudur. Annelerin ise %79.2'si ilkokul ve %16.6'sı lise mezunudur. 1'i ise okuryazar değildir. Bu çalışmada hem okulun seçimi hem de katılımcı öğrencilerin seçimi aşamasında amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme ile gözlem birimleri; belli niteliklere sahip olan kişiler, olaylar, nesnelere veya durumlardan oluşturulabilir. Böyle durumlarda araştırmanın örnekleme için araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütleri sağlayan birimlerin (kişi, nesne, durum, olaylar vb.) seçilmesini sağlayan örneklem seçme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2009). Araştırmada ölçüt olarak okulda bilgisayar laboratuvarının bulunması ve öğrencilerin eğitim amaçlı teknolojik araçları kullanma konusunda (tablet, bilgisayar, yazıcı vb.) deneyim sahibi olmaları esas alınmıştır. Öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Evlerinde Bulunan Eğitim Amaçlı Kullandıkları Teknolojik Araçlar, Bu Araçları Kullanma Amaçları ve Sıklıklarına İlişkin Bilgiler

	N	%
Öğrencilerin Evlerinde Bulunan Eğitim Amaçlı Kullandıkları Teknolojik Araçlar		
Hiçbirisi yok	2	8.3
Bilgisayar	16	66.6

Tablet	11	45.8
Yazıcı	2	8.3
<i>Eğitim Amaçlı Kullandıkları Teknolojik Araçları Kullanma Amaçları</i>		
Eğitim	19	79.1
Oyun oynamak	11	45.8
Sosyal Paylaşım Sitelerine Girme (facebook vb.)	3	12.5
<i>Eğitim Amaçlı Kullandıkları Teknolojik Araçları Kullanma Sıklıkları</i>		
Günlük	16	66.6
Haftalık	6	25.0
Aylık	1	4.2
Yıllık	1	4.2

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin %66.6'sının evinde bilgisayar, %45.8'inin evinde tablet ve %8.3' ünün evinde yazıcı vardır. %8.3'ünün evinde ise bilgisayar, tablet ve yazıcı gibi araçlardan hiçbirisi yoktur. Bu araçları öğrencilerin %79.1'i eğitim, %45.8'i oyun oynamak ve %12.5'i sosyal paylaşım sitelerine girmek amacıyla kullanmaktadır. Öğrencilerin %66.6'sı bu araçları günlük kullanmakta iken %25'i haftalık, %4.2'si aylık ve %4.2'si yıllık kullanmaktadır. Bulgular bölümünde veriler sunulurken öğrencilerin gerçek isimleri yerine takma adları kullanılmıştır.

Eylemde Bulunma

Planlama aşamasında araştırmanın başlangıcında araştırmacı tarafından her üç uygulama için ayrı ayrı planlama yapılmıştır. Öğrenciler birinci uygulamayı üçer kişilik gruplar halinde, ikinci uygulamayı eşli gruplar halinde ve üçüncü uygulamayı bireysel olarak tamamlamışlardır. Her üç uygulama için birbirinden farklı AADÖ araçları hazırlanmıştır. Her üç uygulama için hazırlanan öğrenme ürünleri birbirine benzer özellik gösterebilir de görevler ve içerik açısından farklılık göstermektedirler. Uygulama aşamaları hazırlık (ön bilgileri harekete geçirme, dikkat çekme ve hazırlama, tür-sunu şeklini belirleme), anlama (okuma amacı oluşturma, okuduğunu anlama ve bilgiyi analiz etme, metinleri tanıma ve tahmin etme, değerlendirme bölümünü tanıma, sonuç bölümünü tanıma, Microsoft programını (Word, PowerPoint) tanıma, klavyeyi tanıma, araç çubuğunu tanıma, diğer karakterleri tanıma, Microsoft programını açma, okuma, araştırma ve yazma, özetleme), kuralları gözden geçirme ve kendini ifade etme aşamalarını içermektedir. Uygulama aşamaları şu şekilde gerçekleştirilmiştir.

1. Uygulama: Öğrencilerin bu uygulamadaki görevleri, üçer kişilik gruplar halinde "Türkiye'nin Ünlü Yerleri" ile ilgili broşür hazırlamalarıdır. Öğrencilerin konu hakkında ilgi, yetenek ve bilgi düzeyleri belirlendikten sonra onlara aşamalı sorular sorulmuştur. Birinci uygulamada "Ünlü yer ne demek, Türkiye'de bulunan ünlü yerlere örnek veriniz?" gibi sorular sorularak öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmiştir. Bu amaçla beyin fırtınası yapılmıştır. "Ünlü yer" kavramına ilişkin ön bilgilerinden birisi, herkes tarafından bilinen yer ifadesidir. Öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirildikten sonra giriş bölümü incelenerek öğrencilerin motivasyonları sağlanmaya çalışılmıştır. "Giriş bölümünde ne anlatılıyor, kızın adı nedir, ne firması varmış, ne hazırlamanız isteniyor, broşürün konusu ne olacak, en iyi broşür

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

hazırlayana hangi ödül verilecek?" soruları sorularak dikkat çekilmiştir. Öğrenciler ülkemizin ünlü yerleri ile ilgili broşür hazırlayarak, en iyi broşürü hazırlayana bilim-kültür dergisi ödülünün verileceğini belirtmişlerdir. Görev bölümüne geçilerek öğrencilerle birlikte tartışılmıştır. "İyi bir broşürün özellikleri nedir?" sorusu sorulmuş ve örnek broşür gösterilerek içerik ve biçim açısından incelenmiştir. Sonraki aşamada ise süreç bölümüne geçilerek öğrencilerin araştırma yapacakları alt konular hakkında konuşularak okuma amacı oluşturmaları sağlanmıştır. Kaynaklar kısmına geçilerek metin incelemesi yapılmıştır. Öğrencilerin gözden geçirme, metnin ne hakkında olduğunu tahmin etme, yüksek sesle okuma, metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma, neleri dikkatle okuyacağına karar verme, anladığından emin olmak için yavaş ama dikkatli okuma, okuma hızını okuduğu metne göre ayarlama ve metin zor geldiğinde okuduğu şeye dikkatini verme, tablo, resim ve şekillerden yararlanma, metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme, başkalarıyla tartışma, not alma ve özetleme stratejileri hakkında bilgi verilerek uygulamalar yapılmıştır. Değerlendirme bölümüne geçilerek öğrenme ürünlerinin hangi kriterler açısından inceleneceği tartışılmıştır. Klavye ve araç çubuğunu kullanma açısından bilgi verilmiştir. Öğrenciler öğrenme ürünlerini değerlendirme bölümündeki kriterlere dikkat ederek hazırlamaya geçmişlerdir. Kuralları gözden geçirme aşamasında değerlendirme bölümündeki kriterlere göre öğrenme ürünlerini kontrol ettikten sonra düzenleme yapmışlardır. Son aşamada ise araştırmalarını sunmuşlardır.

2. Uygulama: Birinci uygulama süreci tamamlandıktan sonra ikinci uygulamaya geçilmiştir. Öğrencilerin bu uygulamadaki görevleri ise eşli gruplar halinde "Türkiye'de Yetiştirilen Ürünler" ile ilgili PowerPoint slaytları hazırlamalarıdır. İkinci uygulamada "Ülkemizde üretilen yiyecekler nelerdir, size birisi ülkenizde üretilen yiyecekleri tanıt derse ne yaparsınız, PowerPoint slaytları hakkında bilginiz var mı?" soruları sorulmuştur. Öğrenciler yaşadıkları yerde yetiştirilen ürünlere (buğday, nohut, haşhaş vb.) örnek vermiştir. PowerPoint sunusunu ise öğretmenlerinin ders anlatırken kullandığını belirtmişlerdir. Bu süreçte öğrencilerin Türkiye'de üretilen yiyeceklerle ilgili PowerPoint sunusu hazırlanabileceğine ilişkin algılarının oluşmaya başladığı görülmüştür. Öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirildikten sonra giriş bölümü incelenerek öğrencilerin motivasyonları sağlanmaya çalışılmıştır. İkinci uygulamadaki senaryoya ilişkin "Firma sizden ne hazırlamanızı istiyor, en iyi sunuyu hazırlayana hangi ödül verilecek?" soruları sorulmuştur. Öğretim aracı Türkiye'de üretilen yiyecekler hakkında PowerPoint sunusu hazırlama yönünde tasarlanmıştır. En iyi sunuyu hazırlayana meyve sepeti verileceği belirtilmiştir. Görev bölümüne geçilerek öğrencilerle birlikte tartışılmıştır. "İyi bir PowerPoint'in özellikleri nedir?" sorusu sorulmuş ve örnek powerpoint gösterilerek içerik ve biçim açısından incelenmiştir. Sonraki aşamada ise süreç bölümüne geçilerek öğrencilerin

araştırma yapacakları alt konular hakkında konuşularak okuma amacı oluşturmaları sağlanmıştır. Kaynaklar bölümüne geçilerek öğrencilerin okuma stratejilerini ve araç çubuğunu nasıl kullanacakları konusunda bilgi verilerek uygulama yaptırılmıştır. Öğrenciler öğrenme ürünlerini değerlendirme bölümündeki kriterlere dikkat ederek hazırlamaya geçmişlerdir. Öğrenme ürünlerini hazırladıktan sonra kuralları gözden geçirme aşamasında değerlendirme bölümündeki kriterlere göre kontrol ettikten sonra düzenleme yapmışlardır. Son aşamada ise araştırmalarını sunmuşlardır.

3. Uygulama: İkinci uygulama tamamlandıktan sonra üçüncü uygulamaya geçilmiştir. Öğrencilerin bu uygulamadaki görevleri ise bireysel olarak “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” ile ilgili mektup yazmalarıdır. Üçüncü uygulamada ise öğrencilere “İnsanlar eskiden nerelerde yaşamışlardır, günümüzde insanlar hangi toplu alanları kullanmaktadır?” soruları sorulmuştur. Öğrenciler insanların eskiden yaşadığı yerlere mağara; günümüzde insanların kullandığı toplu alanlara ise alışveriş merkezi, pazar, stadyum ve okul örneklerini vermiştir. Öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirildikten sonra giriş bölümü incelenerek öğrencilerin motivasyonları sağlanmaya çalışılmıştır. En iyi mektup yazan kişiye şövala ödülü verileceği belirtilmiştir. Görev bölümüne geçilerek öğrencilerle birlikte tartışılmıştır. “Mektup yazdınız mı, iyi bir mektubun özellikleri nedir?” sorusu sorulmuş ve örnek paragraflar incelenerek mektubun giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında bilgi verilmiştir. Mektubun yazımı aşamasında paragraftaki bilgilerin birbiriyle ilişkili olmasına dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Sonraki aşamada ise süreç bölümüne geçilerek öğrencilerin araştırma yapacakları alt konular hakkında konuşularak okuma amacı oluşturmaları sağlanmıştır. Kaynaklar bölümüne geçilerek öğrencilerin okuma stratejilerini ve araç çubuğunu nasıl kullanacakları konusunda bilgi verilerek uygulama yaptırılmıştır. Öğrenciler öğrenme ürünlerini değerlendirme bölümündeki kriterlere dikkat ederek hazırlamaya geçmişlerdir. Öğrenme ürünlerini hazırladıktan sonra kuralları gözden geçirme aşamasında değerlendirme bölümündeki kriterlere göre kontrol ettikten sonra düzenleme yapmışlardır. Son aşamada ise araştırmalarını sunmuşlardır.

Örnek teşkil etmesi amacıyla farklı uygulamalarda kullanılan öğretim araçlarının bölümlerinden örnekler verilmiştir. Dikkat çekme ve hazırlama aşamasında öğrencilerin giriş bölümünü okumaları sağlanarak senaryoya dikkat çekilmiştir (Bkz: Şekil 1). Bu bölüm slayt olarak yansıtılarak öğrencilerin okumaları sağlanmıştır. İlgili kavramlar hakkında beyin fırtınası yapılmıştır. İkinci uygulamada kullanılan öğretim aracının giriş bölümüne ait görsel aşağıda yer almaktadır:

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi



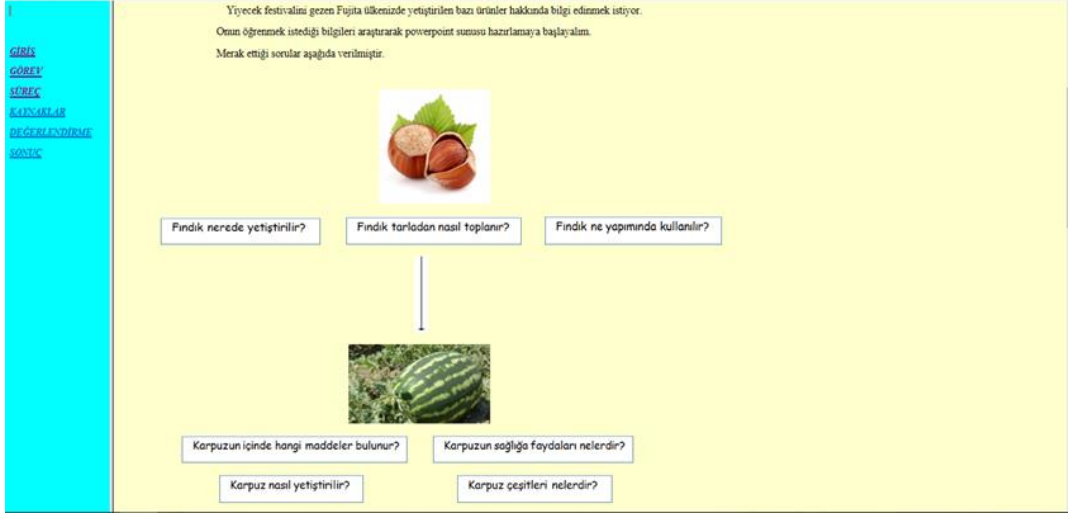
Şekil 1. İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Giriş Bölümü

Tür-sunu şeklini belirleme aşamasında öğrencilerin görev bölümünü okumaları sağlanarak hazırlanması gereken öğrenme ürünleri ve çalışma biçimleri (iş birliği, bireysel) hakkında tartışma yapılmıştır. Gruplar oluşturulmuştur. İkinci uygulamada kullanılan görev bölümüne ait görsel Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Görev Bölümünün Bir Kısmı

Anlama aşamasında öğrencilerin okuma amacı oluşturma, okuduğunu anlama ve bilgiyi analiz etme kısımlarında süreç bölümünü okumaları sağlanarak öğrenme ürünlerinin biçim, içerik gibi öğeleri hakkında tartışma yapılmıştır. Öğrenciler hangi bilgileri araştıracaklarına dair bilgi edinmek için süreç bölümünden yararlanmış, araştırdıkları bilgileri bulup öğrenme ürünlerine yansıtıktan sonra diğer bilgileri araştırmışlardır. İkinci uygulamada kullanılan süreç bölümüne ait görselin bir bölümü Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Süreç Bölümünün Bir Kısmı

Metinleri tanıma ve tahmin etme kısımlarında öğrencilerin kaynaklar bölümünü incelemeleri sağlanarak gözden geçirme, tahmin etme, yüksek sesle okuma, metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma stratejilerini kullanmaları konusunda bilgi verilmiştir. Öğrencilerin araştıracakları konularla ilgili siteleri seçerek okumaları sağlanmıştır. Bu nedenle öğrenciler kaynaklar bölümüne yönlendirilmiştir. İkinci uygulamada kullanılan öğretim aracının kaynaklar bölümüne ait görsel Şekil 4'te gösterilmiştir.

GİRİŞ GÖREV SÜREÇ KAYNAKLAR DEĞERLENDİRME SONUÇ	FINDIK http://www.ftg.org.tr/tr/burk-findigi-turkiyede-findik.html http://nasilkoly.com/findegim-cilde-faydaları-nelerdir FINDIK RESİMLERİ	KARPUZ http://www.karpuz.gen.tr/diyarbakir-karpuzu.html Karpuz http://blog.milliyet.com.tr/diyarbakir-karpuzu-ve-cesitleri/blog?BlogNo=323897 http://www.bilgiustam.com/karpuzun-faydaları-nelerdir/ KARPUZ RESİMLERİ
	ŞEFTALİ http://www.bursa.com.tr/bursa-seftalici-843.html#v028_mLTU https://tr.wikipedia.org/wiki/NCS%9Eftali http://www.bilgiustam.com/seftalinin-inanilmaz-faydaları/ ŞEFTALİ RESİMLERİ	ANZER BALI http://www.anzerbonig.de/ http://www.anzerbali.com/anzer-bali/ http://www.anzer.com.tr/anzer-bali-koop-resimi-veb-sitesi/ http://balanzer.com/anzer-bali-faydaları.html ANZER BALI RESİMİ

Şekil 4. İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Kaynaklar Bölümü

Değerlendirme bölümünü tanıma kısmında öğrenme ürünlerini hangi kriterlere göre hazırlayacakları konusunda öğrencilere bilgi verilmiştir. Öğrenciler öğrenme ürünlerini bu kriterlere dikkat ederek hazırlamışlardır. İkinci uygulamada kullanılan öğretim aracının değerlendirme bölümüne ait görselin bir kısmı Şekil 5'te gösterilmiştir.

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

GİRİŞ GÖREV SÜREC KAYNAKLAR DEĞERLENDİRME SONUÇ				
Kaynaklar	Ürün içeriğini hazırlamada 3 ve 3'den daha az kaynak kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların yarısı ya da yarısına yakını kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada çoğu kaynak kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların bütünü etkili bir biçimde kullanılmıştır.
İçerik Geçerliliği	Araştırılması istenen içeriğin çok azı araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin yarısı araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin çoğu araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin çoğu açıklayıcı biçimde sunulmuştur.
Görsel-Metin Uyumu	Görsel-metin uyumu metnin içeriğini yansıtacak şekilde kurulmadığından izleyicinin zihnini gereksiz yere meşgul etmektedir ya da ilgili görselle yer verilmemiştir.	Kullanılan görseller metnin içeriğini kısmen yansıtsa da görsellerin metne uygun olmadığı söylenebilir.	Kullanılan görsellerin metnin içeriğine uygun olduğu söylenebilir.	Kullanılan görseller okuyucunun içeriği zihninde yapılandırmasına yardım ederek metnin farklı bölümlerini etkili biçimde yansıtmaktadır.
Özgünlük	Cümlelerin tamamı web sitelerinden birebir alınmıştır.	Cümlelerin öğrencinin kendi cümleleriyle yazılmış olduğu görüle de çoğunun web sitesinden alındığı anlaşılmaktadır.	Cümleler incelendiğinde cümlelerin özgün olduğu görülmektedir.	Cümleler baştan sona tamamıyla özgündür. Cümlelerin tamamı öğrencinin kendi ifadeleriyle etkili olarak yazılmıştır.
Başlık-Metin Uyumu	Başlık-metin uyumu sağlanamamış üç ve üçten daha fazla örnek bulunmaktadır.	Başlık-metin uyumu sağlanamamış iki tane örnek vardır.	Başlık-metin uyumu sağlanamamış bir tane örnek vardır.	Başlık-metin uyumu sununun tamamında sağlanmıştır.
Slayt Yoğunluğu	Slaytların çok azı 5-8 satır aralığındadır.	Slaytların yarısı 5-8 satır aralığındadır.	Slaytların çoğu 5-8 satır aralığındadır.	Slaytların tamamı 5-8 aralığındadır.
Slayt Renkleri	Slaytların çok azında 4'den az renk kullanılmıştır.	Slaytların yarısında 4'den az renk kullanılmıştır.	Slaytların çoğunda 4'den az renk kullanılmıştır.	Slaytların tamamında 4'den az renk kullanılmıştır.

Şekil 5. İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Değerlendirme Bölümünün Bir Kısmı

Sonuç bölümünü tanıma kısmında öğrencilere öğretim sonunda hangi bilgileri öğreneceklerine dair eğitim verilmiştir. Sonraki aşamada Microsoft programı (Word, PowerPoint), klavye, araç çubuğu ve diğer karakterlerin (kopyala, yapıştır vb.) tanıtımına geçilmiştir. Öğrencilerin öğrenme ürünlerini hazırlayacakları sayfalar açılarak tablo, resim ve şekillerden yararlanma, metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme, başkalarıyla tartışma, not alma ve özetleme stratejilerini kullanma konusunda eğitim verilmiştir. Öğrencilere rehberlik yapılarak öğrenme ürünlerini hazırlamaları ve öğrenme ürünlerini hazırladıktan sonra kuralları gözden geçirme aşamasında düzenleme yapmaları sağlanmıştır. Kendini ifade etme aşamasında ise öğrenciler sunum yapmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmanın verilerini toplamak amacıyla hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarına başvurulmuştur.

AADÖ Aracını Değerlendirme Formu

Araştırmacı tarafından dijital ortamda hazırlanan üç AADÖ aracının uzmanlar tarafından değerlendirilmesi amacıyla Bellofatto, Bohl, Casey, Krill ve Dodge (2001) tarafından geliştirilen "AADÖ Aracı Değerlendirme Rubriği" kullanılmıştır. Okuma-yazma eğitimi alanında uzman olan üç akademisyen (birisini yeni okuryazarlık çalışmakta) ve bir sınıf öğretmeninden görüş alınarak rubrik düzenlenmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi

Okuduğunu anlama becerisi farklı yollarla geliştirildiği gibi boşluk doldurma, çoktan seçmeli test, açık uçlu sorular gibi çeşitli değerlendirme araçlarıyla ölçülmektedir (Pugh ve McCarle, 2009: 204). Okuduğunu anlama becerisi, nasıl ve ne gibi kelimeleri içeren soruları cevaplandırarak derin anlama düzeyine ulaşmayı ve sebep-sonuç ilişkisi kurarak mantıklı düşünmeyi gerektirir (Boyd, 2003: 259). Bu çalışmada kullanılan "Okuduğunu Anlama Testi (OAT)" geliştirilme sürecinde ilgili literatür

taranmış ve Yıldız (2010) tarafından yapılan çalışmadan yararlanılmıştır. 4. sınıf düzeyinde metinler tür, kelime sayısı ve konu açısından incelenmiştir. Ayrıca metinlere dair soru tipleri tespit edilmiştir. Bu aşamadan sonra dört öyküleyici (Damar, 2011: 79-82; Damar, 2011: 115-118; Ferah, 2011: 13-20; Özeren, 2013: 39-42) ve üç bilgilendirici (Gençer, 2015: 36-39; Özel ve Aldemir, 2015: 16-27; Tapan, Sirer, Gençoğlu, 2015: 10-13) metin sekiz uzmanın (akademisyen, Türkçe öğretmeni, sınıf öğretmeni) görüşüne sunulmuştur. Daha sonra belirlenen metinlerden iki öyküleyici metin (Damar, 2011: 79-82; Özeren, 2013: 39-42) ve iki bilgilendirici metin (Gençer, 2015: 36-39; Tapan vd., 2015: 10-13) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ön değerlendirme için seçilmiştir. Bu metinler anlam bütünlüğü, sınıf seviyesi, dil bilgisi, açık-anlaşılır dil kullanımı gibi kriterler açısından incelenerek “Metin İnceleme Formu” ile birlikte sekiz uzman görüşüne sunulmuştur. Geribildirim sonucunda elde edilen puanlar dikkate alınarak en yüksek puana sahip olan iki metnin kullanılması uygun bulunmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda öyküleyici metin olarak “Somurtkan Kız (Damar, 2011: 79-82)” ve bilgilendirici metin olarak “Doğa Kısa Hazırlanıyor (Gençer, 2015: 36-39)” seçilmiştir (Bkz: EK 1). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için seçilen öyküleyici ve bilgilendirici metinlerden anlama testi oluşturulmuştur. Soru havuzu için öyküleyici ve bilgilendirici metinlere ait 10’ar soru olmak üzere toplam 20 soru tespit edilmiştir. “Okuduğunu Anlama Testi” 15 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ardından öğrencilerin teste yönelik görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Okuduğunu anlama testine yönelik hazırlanan taslak formdaki maddelerin anlaşılabilir olması, soru-kazanım ilişkisi, hedef-kitleye uygunluğu vb. açılardan uzmanlar arasındaki uyum/uyumsuzluk oranının belirlenmesi kapsam ve yapı geçerliği için önemlidir (Yurdugül, 2005). “Okuduğunu Anlama Testi Maddelerine Yönelik Uzman Değerlendirme Formu” sekiz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Formdaki her bir maddeye uzmanlar; soru-kazanım uyumu, metin-soru uyumu, dilbilgisi ve diğer maddelerin cevabı hakkında ipucu vermemesi açısından (2=Madde uygun, 1=Gözden geçirilmeli, 0=Uygun değil) derecelendirme yaparak kodlamışlardır. Testteki her bir madde için Lawshe Tekniği kullanılarak kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. OAT’a yönelik oluşturulan maddelerin kapsam geçerlik indeksinin (KGO) 0.75 ile 1.00 arasında değiştiği ve değer .90 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer “Okuduğunu Anlama Testi” soru maddelerinin kapsam geçerliğini sağlandığını göstermektedir. Yanıtların standart puanlara dönüştürülmesinde, soruların içerdiği bilişsel düzeye göre Akyol (2012: 100) tarafından geliştirilen puanlama anahtarı kullanılmıştır. Bu puanlama anahtarı şu şekilde kullanılmaktadır. Araç basit (0=hiç cevaplanmayan sorular, 1=yarı cevaplanan sorular, 2=tam cevaplanan sorular) ve derin (0=hiç cevap verilmeyen sorular, 1=yarı cevap verilen sorular, 2=beklenen ancak eksik olan cevaplar, 3=tam ve etkili cevaplar) anlamaya dayalı soruları puanlama sisteminden oluşmaktadır.

Gözlem ve Alan Notları

Carson, Gilmore, Perry ve Gronhaug (2001: 132)'a göre gözlem, özellikle insanların davranışlarını, eylemlerini ya da özel durumları izlemenize imkân tanır. Araştırma boyunca gözlem süreci Kachina (2012) tarafından belirlenen sorular doğrultusunda yapılmıştır. Bu sorular aşağıda yer almaktadır:

- Öğrenciler AADÖ görevlerini tamamlarken öğrenme çevresinin durumu nasıldı, öğrenciler öğretmenlerinin yönergelerini takip ettiler mi?
- Öğrenciler uygulamada AADÖ'yü amaçlarının dışında kullandılar mı?
- Öğrenciler zamanı etkili biçimde kullandılar mı ve grup-eşli-bireysel çalışma süreçleri nasıldı (aktif katılım, yaşanan zorluklar, araştırma becerileri, bilgisayar temel becerileri, sunum vb.)?

Bu araştırmada dersler video ile kayıt altına alınmıştır. 1030 dakikalık video kaydı yapılarak değerlendirme yapılmıştır.

Görüşme

Bazı konularda katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini derinden anlamayı sağlayarak çok yönlü analiz için veri oluşturma ve analiz etme imkânı tanır (Turner, 2010). Bu araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin AADÖ'ye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler (Bkz: EK 2) ve öğretmenler (Bkz: EK 3) için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında Kachina (2012), Siko (2008) ve Uslu (2011) tarafından yapılan araştırmalardan faydalanılmıştır. Öğrencilerle (beşer kişilik gruplar halinde) iki ayrı odak grup görüşmesi gerçekleştirilirken öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğrencilerle ve öğretmenlerle süreç boyunca bireysel görüşme yapılmasına karşın odak grup görüşmesi uygulama bittikten sonra yapılmıştır.

Öğrenci Günlükleri

Günlükler verilerin depolandığı bir araçtır. Ely, Anzul, Freidman, Garner ve Steinmetz (1991)'a göre günlükler öğrenme süreci hakkında öğrendiklerimizin ve bakış açımızın kronolojik kaydını tutmamızı sağlar. Bu araştırmada öğrenci günlükleri, veri toplama ve analiz sürecinde önemli bir kaynak olarak kullanılmıştır. Öğrencilerden o gün yapılan öğretimden sonra etkinlikler ve diğer uygulamalar hakkında ne hissettiklerini ve düşündüklerini günlüklere yazmaları istenmiştir. Süreç boyunca 324 günlük toplanarak veriler analiz edilmiştir.

Yansıtma (Verileri Çözümlemede Hangi Analizlerden Yararlanılmalıdır?)

Eylem araştırmasının son aşaması verileri analiz etme, raporları sonuçlandırma ve yansıtma aşamalarından oluşmaktadır (McNiff, Lomax ve Whitehead, 2003). Her aşamadan sonra yapılan analizler eylem planını düzenlemede kullanılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veri analizlerinden yararlanılmıştır.

Nicel Veri Analizi

Veriler atandıktan sonra iki araştırmacı tarafından verilen puan ortalamaları arasındaki ilişki, bağımsız gözlemciler arası uyum güvenirliğini gösteren uyuşma yüzdesi kullanılarak hesaplanmıştır. OAT-ÖT ($r=84.2$) ve OAT-ST (79.9) ölçme araçları gözlemci puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2009)'e göre korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Veri analizini gerçekleştirmek için ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır. İlişkili örneklem için t-testinin uygulanabilmesi şu koşulların karşılanmasına bağlıdır: 1.Bağımlı değişkene ait puanlar (ölçümler) en az aralık ölçeğindedir. 2.İlişkili iki ölçüm setine ait fark puanları normal bir dağılım gösterir (Büyüköztürk, 2009, s.67). “Shapiro-wilkis” ve “lilifeors” testleri yardımıyla verinin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenebilir. Söz konusu bu testlerin anlamlılık derecesi “significance” 0.05'ten daha küçük ise dağılımın normal dağılım göstermediği sonucuna varılır (Büyüköztürk, 2009: 67). Öntest-sontest fark puanlarına ilişkin shapiro-wilk testi,OAT ($s-w=.920$, $p=.059$) değerlendirme puanlarının normal dağıldığını göstermektedir. Çarpıklık katsayısı (ÇK)= -1.11, basıklık katsayısı (BS)= 1.84 olarak bulunmuştur. Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması, dağılımın normallik varsayımı için yeterli kabul edilmektedir (Field, 2009).

Nitel Veri Analizi

Araştırma sürecinde her hafta gerçekleştirilen uygulamaların ardından video kayıtlarının ilgili bölümlerine dökümleri yapılmıştır. Miles ve Huberman (1984) nitel veri analiz sürecini, birbirini takip eden üç aşamalı bir sınıflandırma içerisinde incelemektedir. Bu aşamalardan ilkinin gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi çeşitli tekniklerle toplanan “verilerin azaltılması” aşaması oluşturmaktadır. Bu aşamada alandan toplanmış ve henüz işlenmemiş durumda bekleyen veri seti ayıklama, özetleme ve dönüştürme işlemlerinden geçirilmektedir. Veri analizinin ikinci basamağını ise “verilerin görsel hale getirilmesi” aşaması oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada veriler betimlendikten sonra temalara ulaşılmıştır. Betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşamada araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturur. Böylece verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiş olur. Ardından, araştırmacı daha önce oluşturmuş olduğu çerçeveye dayalı olarak verileri okur ve düzenler. Bu süreçte verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi önem taşımaktadır. Bu aşamadan sonra araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar. Bunun için gerekli yerlerde doğrudan alıntılara da başvurmak zorunda kalabilir. Bu sürecin sonunda araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacı bu aşamada ayrıca yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklar ve ihtiyaç duyulması durumunda farklı olgular arasında karşılaştırma yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

Kodlama ve tema belirleme sürecinde Straus ve Corbin (1990)'a göre araştırmacı, verilerin kavramlaştırılması ile başlamaktadır. Kavramsallaştırma, bir gözlemden, bir cümleden ya da bir paragraftan hareket ederek ilgili olay, düşünce ya da olguya isim verme sürecidir. Bu süreçte araştırmacı araştırma konusu olan olay ve olgulara yönelik kimi sorular sormaktadır. Örneğin, "bu nedir, neyi temsil eder?" gibi. Ardından cevaplara dayalı olarak olay ve olgular karşılaştırılır ve benzer nitelikteki olaylar aynı isimler altında kavramsallaştırılır. Bu sürecin sonunda araştırmacı oldukça fazla miktarda kavram elde etmiş olur. Bu aşamada araştırmacı birbiri ile ilişkili kavramları gruplandırmak suretiyle çeşitli kategoriler (temalar) keşfeder. Böylece analiz edilecek birim sayısı da azaltılmış olur (Akt. Özdemir, 2010:332).

Veri analizinin güvenilirliği; $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Analiz sonucunda dokuz temaya ulaşılmıştır. AADÖ'nün okuduğunu anlama becerisine yansımaları (GD=100), öğretim aracında takip edilen adımların açıklanması (GD=80), grup çalışmalarına ilişkin düşünceler (GD=75), ders işleme sürecindeki farklılıklar (GD=80), diğer dersleri AADÖ ile işlemeye yönelik görüşler (GD=100), bilgisayarla ilgili temel beceriler (GD=76) ve öğrenci hisleri (GD=89) tema güvenilirlik değerleri veriler arasında kurulan ilişkinin tutarlı olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular: AADÖ Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimini Nasıl Etkilemektedir?

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Nicel Bulgular

OAT öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. OAT Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t-testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öntest	24	21.27	5.51	23	-5.15	.000
Sontest	24	26.39	5.86			

Tablo 3 incelendiğinde OAT öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir, $t(23)=-5.15$, $p<.01$. Öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama puan ortalaması $\bar{X}=21.27$ iken AADÖ uygulaması sonrasında $\bar{X}=26.39$ 'a yükselmiştir. Bu bulgu, AADÖ'nün öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin OAT'dan aldıkları puanların aritmetik ortalaması Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Öntest-Sontest Aritmetik Ortalamaları

	Öntest \bar{X}	Sontest \bar{X}		Öntest \bar{X}	Sontest \bar{X}
1	19	30.00	13	28.00	27.50
2	21	26.50	14	19.50	31.50
3	18	26.50	15	14.00	16.00
4	22	27.50	16	14.50	16.00
5	24	24.50	17	15.00	22.50
6	28.50	31.00	18	27.00	29.50

7	11.50	26.00	19	16.50	19.50
8	26.00	33.50	20	31.00	32.50
9	30.00	32.50	21	25.00	35.50
10	23.50	30.50	22	18.00	19.00
11	16.50	17.50	23	23.50	25.50
12	15.50	20.00	24	23.00	32.50

Tablo 4'e göre 13. sırada bulunan öğrencinin haricindeki diğer öğrencilerin OAT sontest ortalama puanları önteste göre yükselmiştir. Tablo 5'te kazanımlara uygun soru maddeleri ve kazanımların öntest-sontest ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 5. OAT Kazanımlarına Uygun Soru Maddeleri ve Öntest-Sontest Puanlarının Ortalaması

Okuduğunu Anlama Kazanımları	Soru Maddeleri	Öntest \bar{X}	Sontest \bar{X}
1.Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	1, 5, 12	4.37	4.62
2.Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	2, 13	1.12	1.95
3.Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	3, 14	1.83	2.87
4.Metin içerisinde renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.	4	0.75	0.77
5.Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	6, 17	1.95	2.50
6.Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	7, 18	2.68	3.08
7.Okuduklarından çıkarımlar yapar.	8, 16	2.20	2.68
8.Okuduklarının konusunu belirler.	9, 19	1.89	2.29
9. Okuduklarının ana fikrini belirler.	10, 20	2.04	2.97
10.Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	11	1.70	1.64
11.Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	15	0.79	1.18

Tablo 5 incelendiğinde “Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır” (öntest \bar{X} =1.70, sontest \bar{X} =1.64) kazanımının haricinde diğer kazanımlarda öğrencilerin sontest puanlarında önteste göre artış olduğu tespit edilmiştir. “Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır” (öntest \bar{X} =1.70, sontest \bar{X} =1.64) kazanımına ulaşmada ise AADÖ'nün etkili olmadığı ortaya konmuştur. Bunun sebebi üçüncü uygulamada öğrencilerin öğrenme ürünlerini (mektup yazma) hazırlarken görsellerden çok fazla yararlanmamaları olabilir.

Öğrencilerin cevaplarına yansıtıcı bir değerlendirmede bulunmak amacıyla bazı öğrencilerin öntest ve sontest cevapları incelenmiştir. Bu cevaplara ilişkin değerlendirmeler aşağıda sunulmuştur:

Gökhan: Öyküleyici metinde 5N 1K sorularından 4. soruda “Somurtkan kızın dedesi aynayı nereden almıştır? sorusu sorulmuştur. Gökhan isimli öğrenci öntestte “şehirden almıştır”, sontestte ise “şehirdeki bir dükkandan almıştır” cevabını vermiştir. Öğrencinin sontestte istenen cevabı verdiği görülmektedir. “Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler” kazanımına ilişkin “Somurtkan kız ilk kez aynaya bakınca kendisini nasıl hissetmiştir” sorusu sorulmuştur. Öntestte “Ben bu aynayı istemiyorum çünkü o bana gülmüyor” demiş. Sontestte ise “şaşırmış, korkmuş ve yine somurtmuş” cevabını vermiştir. “Okuduğunuz metnin ana fikri nedir” sorusuna ise öğrenci öntestte

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

“Bizim somurtmamız” ifadesini kullanırken sontestte ise “Somurtmak insanlara mutluluk getirmez. Etrafımızdaki insanlar bizden uzaklaşabilir. Bu yüzden her zaman güler yüzlü olmalı ve somurtmamalıyız” ifadesini kullanmıştır. Bilgilendirici metinde “Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler” kazanımına ilişkin “Sonbahar ayında evlerde yetiştirilen bitkilere ne gibi işlemler yapılır” sorusuna öntestte cevap vermezken sontestte “saksı değişimi, kök ayrımı” cevabını vermiştir. “Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir” kazanımına ilişkin “Yaşadığınız bölgede bulunan canlılar kış aylarında soğuk hava şartlarına karşı ne gibi önlemler almaktadırlar” sorusuna öntestte cevap vermezken sontestte “Sıcak memleketlere göç ederler” cevabını vermiştir. Öğrencinin sontestte daha ayrıntılı cevaplar verdiği ve doğru çıkarımlar yaptığı görülmektedir.

Feyza: Öyküleyici metinde “Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur” kazanımına ilişkin “Somurtkan kız aynada gördüğü kızı mutlu etmek için aynaya baktıktan sonra yüzüne nasıl gülücükler kondurmuş” sorusuna öntestte “Neşeli, güzel gülücükler kondurmuş” cevabını verirken sontestte ise “Gün boyu aynaya bakıp yüzüne güneşler kadar sıcak aydınlık gülücükler kondurmuş.” cevabını vermiştir. “Okuduklarında karşılaştırmalar yapar” kazanımına ilişkin “Somurtkan kız ve diğer çocukların oyun alanlarındaki durumlarını karşılaştırınız” sorusuna öğrenci öntestte “Güler yüzlü çocuklar oyun oynarken somurtkan kız oyun oynamıyordu” cevabını verirken sontestte ise “Güler yüzlü neşeli arkadaşları oyun oynarken oda bir köşede oturur onları izlemiş” cevabını vermiştir. Bilgilendirici metinde “Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur” kazanımına ilişkin “Yapraklara yeşil rengini veren maddeye ne ad verilir” sorusuna öntestte “klorofil” cevabını verirken sontestte “klorofil” cevabını vermiştir. Öğrencinin sontestte karşılaştırma yapma becerisinin arttığı ve bilimsel olarak doğru bilgiler verdiği tespit edilmiştir.

Gizem: Öyküleyici metinde “Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler” kazanımına ilişkin “Somurtkan kız ilk kez aynaya bakınca kendisini nasıl hissetmiştir?” sorusu sorulmuştur. Öntestte “Somurtkan kız ilk kez aynaya bakınca kendisini kötü hissetmiştir” cevabını verirken sontestte ise “Aynayı ilk görünce şaşırıp bırakmış” cevabını vermiştir. “Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur” kazanımına ilişkin “Somurtkan kız aynada gördüğü kızı mutlu etmek için aynaya baktıktan sonra yüzüne nasıl gülücükler kondurmuş?” sorusuna öntestte “Somurtkan kız aynada gördüğü kızı mutlu etmek için aynaya baktıktan sonra yüzüne gülmüş.” cevabını verirken sontestte ise “Aynaya bakıp güneşler kadar sıcak ve aydınlık gülücükler şaşmış” cevabını vermiştir. “Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar” kazanımına ilişkin “Somurtkan kız dedesine neden arkadaşı olmadığını sorunca dedesi neden sebebini söylememiş” sorusuna öntestte “Somurtkan kızın zaten arkadaşı olmadığı için söylememiş” cevabını vermiştir. Sontestte ise “Çünkü somurtkan kız üzülür diye söylememiş” cevabını vermiştir. Bilgilendirici metinde “Okuduklarının konusunu belirler” kazanımına ilişkin “Okuduğunuz metnin konusu nedir” sorusuna öntestte

“Hayvanların yaptıkları anlatılıyor” cevabını verirken sontestte “Kış gelince hayvanların nasıl kışa hazırlandıkları anlatılıyor” cevabını vermiştir. “Okuduğunuz metnin anafikri nedir” sorusuna öntestte “Kışın gelmesi” ifadesini verirken sontestte “Kış gelince doğada değişiklikler olur ve bizler kışa hazırlık yapmalıyız” cevabını vermiştir. Öğrencinin sebep-sonuç ilişkisi kurma becerisinin arttığı ve doğru çıkarımlar yaptığı tespit edilmiştir.

Enes: Öyküleyici metinde “Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler” kazanımına ilişkin “Somurtkan kız ilk kez aynaya bakınca kendisini nasıl hissetmiştir” sorusuna öntestte “çok kötü” cevabını verirken sontestte “şaşırmış ve korkmuştur” cevabını vermiştir. “Metin içerisinde renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur” kazanımına ilişkin “dillere destan olmuş” ifadesinin anlamını öntestte boş bırakırken sontestte “Birçok insanın o insanla ilgili konuşması” şeklinde ifade etmiştir. “Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar” kazanımına ilişkin “Somurtkan kız dedesine neden arkadaşı olmadığını sorunca dedesi neden sebebini söylememiş” sorusuna öntestte “Çünkü Elif somurttuğu için” cevabını verirken sontestte ise “Kızın kalbi kırılmasın Elif üzülsün” diye söylememiş cevabını vermemiştir. “Okuduklarından çıkarımlar yapar” kazanımına ilişkin “Okuduğunuz metnin konusunu yazın” sorusuna öntestte “Elif’in hiç üzülmemesi gerekiyordu” ifadesini verirken sontestte “bir kızın somurtmasından rahatsız olup bundan vazgeçmesi” cevabını vermiştir. “Okuduklarının ana fikrini belirler” kazanımına öntestte “somurtkan olmamak” ifadesini verirken sontestte “Hayatta somurtkan olmamalıyız mutlu olmalıyız” ifadesini kullanmıştır. Öğrencinin sontestte önteste göre doğru cevaplar verdiği görülmektedir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Nitel Bulgular

AADÖ’nün okuduğunu anlama becerisine katkı sağlaması yönünden ulaşılan nicel bulgular öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen nitel bulgularla da desteklenmiştir. Nitel veriler ışığında ulaşılan kodlar Şekil 6’da gösterilmiştir.

Tema	Kodlar
AADÖ’nün Okuduğunu Anlama Becerisine Yansımaları	<ul style="list-style-type: none"> • Metin içi anlam kurma (Kaydırma çubuğunu hareket ettirerek ana ve alt fikirler arasında karşılaştıma yapma, neden-sonuç ilişkisi belirleme vb.) • Metinler arası anlam kurma (bağlantılar–linkler- sayesinde farklı metinler arasında karşılaştırma yapma, neden-sonuç ilişkisi belirleme vb.) • Sayfalara erişim • Bilgiye ulaşma (İlgili bölümlere ve sitelere giriş yapma) • E-okuma-anlama stratejilerini kullanma • Konu dışında içeriğin (reklam vb.) olması • Yazı tipi ve renginin çeşitlilik sağlayarak algıda seçicilik oluşturması) • Çok katmanlı metinlerden anlam üretme (yazılı, görsel ve sesli unsurları ilişkilendirerek anlam oluşturma) • Göz sağlığı

Şekil 6. AADÖ’nün Okuduğunu Anlama Becerisine Yansımalarına İlişkin Kodlar

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

Öğrenciler AADÖ sürecinde ekranın kendilerini yönlendirdiğini belirterek aradıkları bilgilere daha çabuk ulaştıklarını ve bir konuyla ilgili farklı sayfalara ulaşarak bilgileri bütünleştirebildiklerini belirtmiştir. Bu konuda Feyza isimli öğrenci “*Kitaptan bilgileri bulmak zor oluyor. Ekranda ise bilgileri bulmak daha kolay. Kitaptan bilgileri ararken her şeye bakmak zorunda kalıyoruz. Ekran bizi yönlendiriyor. Aradığımız bilgilere daha çabuk ulaşıyoruz. Sitenin içinde bazen yazılar oluyor. Oraya tıkladığımızda konuyla ilgili başka sayfalara gidebiliyoruz*” (**sayfalara erişim**), Gizem isimli öğrenci “*Kitap okurken tek bir konu okuyoruz. Bu çalışmada ise farklı farklı sayfalar arasında bilgileri okuyabiliyoruz. Bilgiler arasında ilişki kuruyoruz. Aradığımız bilgiyi bulamayınca başka sayfalara gidiyoruz*” yönünde görüş belirtmiştir (**metinler arası anlam kurma**). Öğrenciler farklı sayfalardaki bilgiler arasında ilişki kurabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin metinler arası anlam kurma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Üçüncü uygulamada hazırlanan öğrenme ürününden örnek sunulduğunda Aspendos antik tiyatrosu ile ilgili öğrencinin bilimsel olarak doğru bilgiler verdiği tespit edilmiştir. Bu antik kentte zeytin ve buna bağlı olarak zeytinyağı, bağcılık ve yaş meyveler, limon ağacından yapılan eşyalar, gül ağacından yapılan eşyalar da üretildiği tespit edilmiştir. Bu durum öğrencinin okuduğu bilgiler hakkında açıklayıcı bilgiler verdiği dikkat ettiğini göstermektedir. Aynı zamanda ön sıralarına yarıç ve yabancı kişilerin, arka sıralara kadınların oturduğunu belirtmesi okuduğu bilgileri karşılaştırabildiğini göstermiştir. Öğrenciler farklı siteler arasında ilişki kurarak aynı konuyla ilgili bilgileri aynı paragrafta sunmuştur (Bkz: Şekil 7).

Aspendos antik tiyatrosuyla ilgili su kemerleri, üretilen ürünler ve antik tiyatro hakkında bilgi vereceğim. Aspendos’da zeytin ve buna bağlı olarak zeytinyağı, bağcılık ve yaş meyveler üretilmiştir. Ayrıca burada limon ağacından yapılan eşyalar, gül ağacından yapılan eşyalar da varmış. Antik tiyatronun oturma sıralarının ön sırasına yarıç ve yabancı kişiler oturmuş. Kadınlar genellikle üst sıralara oturmuş. Önemli kısımlara oturabilecek yerlere kişilerin isimleri yazılmış.

Şekil 7. Üçüncü Uygulamada Hazırlanan Öğrenme Ürününe İlişkin Görsel

Diğer odak görüşmesi yapılan grup ise ekrandaki yazılı unsurlarla görsel ve işitsel unsurları bütünleştirerek daha kolay biçimde anlam oluşturduklarını ifade etmiştir. Bu konuda Gökhan isimli öğrenci “*Kitapta az resim oluyor. Bilgisayarda bir sürü resim oluyor. Hareketli resimleri de izleyince okuduklarımızı daha iyi anlıyoruz*” yönünde görüş belirtmiştir (**çok katmanlı metinlerden anlam üretme-yazılı, görsel ve sesli unsurları ilişkilendirerek anlam oluşturma**). Örneğin ikinci uygulamada fındığın nerede yetiştirildiğine ilişkin öğrencilerin bilgiyi araştırmaları istenmiştir. Öğrenciler görsel ve metin uyumuna dikkat ederek fındığın Karadeniz Bölgesi’nde yetişmesine ilişkin sunumlarında uygun görsellerden yararlanmışlardır. Öğrenciler bilgiyi siteden bulup okuyup anladıktan sonra ilgili görseli resim dosyasından seçmişlerdir. Bu durum bilginin kalıcılığını sağlamaktadır. İkinci uygulamada hazırlanan öğrenme ürününün bir sayfasına ilişkin görsel Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. İkinci Uygulamada Hazırlanan Öğrenme Ürününün Bir Sayfasına İlişkin Görsel

Bu durum yansıtıcı günlükte şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğrenciler okudukları bilgilerle izledikleri videolar arasında ilişki kurarak öğrenme ürünlerine yansıtılmışlardır. Öğrencilerin bu durum hoşlarına giderek videoları tekrar tekrar izlemişlerdir. Videoları izlemeleri okuduklarını anlamalarına olumlu yönde katkıda bulunmuştur. Bu açıdan öğrencilerin görsel-içerik ilişkilendirme becerileri gelişmiştir” (Yansıtıcı Günlük, 07.04.2016).

Öğrenciler AADÖ sürecinde sitelere giriş yaptıklarında konu dışında bulunan içeriklerin (reklam, haber vb.) yanı sıra güncel olaylar konusunda da farkındalık kazanmışlardır. Bu içeriklerin araştırdıkları konuyla ilgili olmadığını belirterek bilgileri analiz etmişler ve öğrenme ürünlerine bu içerikleri yansıtmamışlardır. Bu konuda Gizem isimli öğrenci “Mesela bir siteye girdiğimde bisiklet vardı. Çok sıkıldığımda biraz onlara baktım. Konumuzla ilgili olmadığı için haber ve reklamlardan yararlanmadık” yönünde görüş belirtmiştir (**konu dışında reklam vb. içeriğin olması**). Örneğin üçüncü uygulamada bir öğrenci okuduğu sitelerde ilgisiz içeriğe yer vermemiş ve ilgili bilgileri özetlemiştir. Bu durum öğrencilerin bilgileri analiz ettiklerini göstermiştir (Bkz: Şekil 9).

Efes antik kentinde kütüphane, antik tiyatro, Artemis tapınağı ve stadyum bulunmaktadır. Kütüphane 2 katlıdır. Depremler sırasında okuma salonu yanmış, ancak daha sonra tamir edilmiştir. Depremde ön cephesi haricinde diğer kısımları yıkıldığından uzunca bir süre sonradan yapılan bir çeşmenin arka duvarı olarak kullanılmıştır.

Şekil 9. Birinci Uygulamada Hazırlanan Öğrenme Ürününün Bir Sayfasına İlişkin Görsel

AADÖ sürecinde öğrenciler ulaştıkları sayfalarda farklı yazı tiplerinin olmasının ilgilerini çektiğini belirterek aradıkları bilgileri bulmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilere farklı yazı tipi ve renginin verilmesi öğrenci için aradığı konuya ilişkin ipucu vermiştir. Bu konuda Enes isimli öğrenci “Kitaplardaki yazılar birbirine benziyor. Ama bilgisayarda yazılan yazıların şekilleri farklı. Bazıları büyük, bazıları da çok değişik. Dikkatimizi çekiyor. Aradığımız bilgileri bulmamıza yardımcı oluyor” yönünde görüş belirtmiştir (**yazı tipi ve renginin çeşitlilik sağlayarak algıda seçicilik oluşturması**). Süreç bölümünde öğrencilerin takip edecekleri adımların açıklanması öğrencilerin öğretim aracının amacını, yapısını, görevlerini ve değerlendirme yapmayı anlamalarına yardımcı olmuş ve ne araştıracaklarını anlamalarına ve süreçte zaman kaybetmemelerine yol açmıştır. Bu

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

durum öğrencilerin bağımsız çalışmasına imkân tanımıştır. Bu konuda Enes isimli öğrenci “Takip edeceğimiz adımların açıklanması öğrenmemizi kolaylaştırdı. Bilgisayarda bu adımların olması bize yol gösterdi. Rehberlik yaptı. Bu yüzden ne yapacağımızı biliyorduk”, Mert isimli öğrenci “Süreç bölümünü takip ederek görevlerimizi hızlıca yapabildik. Ne yapacağımızı bildiğimiz için zaman kaybetmedik” yönünde görüş belirtmiştir [**bilgiye ulaşma (ilgili bölüm ve sitelere giriş yapma)**]. Öğrencilerin araştırma konularıyla okuma amacı belirlemelerini sağlamıştır. Örneğin Mert ve Furkan'ın ikinci uygulamada okuma amacı belirleme stratejisini kullandıklarını ortaya koyan konuşma şu şekilde gerçekleşmiştir:

Mert: Şimdi yaptıklarımıza bir bakalım. Fındığın yetiştirildiği yer, toplanışıyla ilgili bilgileri araştırdık. Sırada ne var? Bir bakalım. Süreç bölümüne gidelim.

Furkan: Biraz daha aşağı in. “Fındık ne yapımında kullanılır?” diyor.

Mert: Kaynaklar bölümüne git bakalım. Fındıkla ilgili sitelere bakalım (Öğrenciler okuma amacını belirleme stratejisini kullanmaktadır.)

Furkan: Tamam o zaman kaynaklar bölümüne giderek bu bilgileri araştıralım.

Mert ve Fırat'ın okuma amaçlarını belirledikten sonra diğer okuma stratejilerini kullanarak öğrenme ürünlerini doğru biçimde hazırladıkları görülmüştür (**e-okuma-anlama stratejilerini kullanma**). Örneğin ikinci uygulamada okuma stratejilerini kullanan eşli grubun konuşması sürece şu şekilde yansımıştır:

(Öğrenciler fındığın ne yapımında kullanıldığını araştırıyor).

Mert: Şu kaynağa giriş yapalım.

Fırat: Bu sitede olabilir. Çünkü fındıkla ilgili resimler var (Öğrenciler tahmin etme stratejisini kullanmaktadır).

Mert: Başlıklarda üretim alanı, hasat, kullanım alanları diyor. Şu kısımda olabilir (Başlıkları okudukları için göz gezdirme stratejisini kullanmaktadır ve hangi kısımda olabileceğine dair fikir sundukları için tahminde bulunma stratejisini kullanmaktadır).

(Fırat okumaya başlar).

Mert: Evet. Aradığımız bilgiler burada. Hem de tam aradığımız bilgiler.

Fırat: Bütün bunların hepsini mi yazacağız?

Mert: Hayır, sadece bizden istenen bilgileri yazacağız. Ne yapımında kullanıldığını yazacağız.

(Öğrenciler okudukları metni tekrar okumaya başlar. Bu yüzden yüksek sesle okuma ve tekrar okuma stratejisini kullanmaktadır).

Mert: Yavaş yavaş oku. İlgili bilgileri yazalım.

(Furkan yavaş yavaş okur. İlgili bilgileri yazarlar. Bu yüzden öğrenciler anladığından emin olmak için yavaş ama dikkatli okuma ve okuduğu şeye dikkatini verme stratejilerini kullanmaktadır)(Aynı sitede okuma yapıldığından metin içi anlam kurma).

Öğrencilerin süreç sonunda öğrendiklerini doğru biçimde öğrenme ürünlerine yansıttıkları görülmüştür (Bkz: Şekil 10).

FINDIK NELERDE KULLANILIR

Türkiye’de ve Dünya’da çerez olarak kullanılır %90’ ını kavrulmuş,bevazıtılmış,pürlenlenmiş,un haline getirilmiş ve dondurmalarda,çikolatalarda,pastalarda,bisküvilerdeve salatalıkda kullanılır.



Şekil 10. Mert ve Furkan’ın Araştırma Süreci Sonunda Hazırladığı Görsel

Öğrenciler çalışmalarının ilerleyen süreçlerinde şeftalinin hangi ülkeden yayıldığı ile ilgili bilgiyi araştırmaktadır. Sitelerde araştırma yaparken benzer stratejileri kullanarak uygun sitelere ulaşmış olup ilgisiz bilgileri öğrenme ürünlerine yansıtamışlardır. Aynı zamanda ulaştıkları bilgileri öğrenme ürünlerine yansıtırken cümlelerin aynısını yazmayıp düzenleme yapmışlardır (*Bu yüzden özetleme stratejisini kullanmışlardır*). Öğrenciler şeftalinin yayıldığı ülkeye ait ilgili görseli seçerek öğrenme ürününe yansıtmıştır (*Öğrenciler tablo, resim ve görsellerden yararlanma stratejisini kullanmıştır*). Öğrenme süreci sonunda öğrencilerin hazırladıkları görsel Şekil 11’de verilmiştir.

ŞEFTALİ HANGİ ÜLKEDEN YAYILMIŞTIR?

Şeftali Bursa’da yetişir.Yaz aylarının en çok sevilen meyvelerinden biridir.Dünyaya Çin’den yayıldığı düşünülen şeftali uzun yaşam ölümsüzlük sembolüdür.



Şekil 11. Mert ve Furkan’ın Araştırma Süreci Sonunda Hazırladığı Görsel

AADÖ’ye başlanmadan önce öğrencilere e-okuma-anlama stratejilerinin nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi verilmesi gerekmektedir. Çünkü süreçte bu stratejileri kullanan öğrenciler araştırdıkları bilgilere daha çabuk ulaşmakta ve bilgilerden daha kolay anlam oluşturmaktadır.Kullanmayan öğrencilerin ise çalışma zamanlarını verimli kullanmadıkları tespit edilmiştir. AADÖ’nün okuduğunu anlama becerisi açısından olumlu yönleri olduğu söylenebilir fakat olumsuz yanları da inkâr edemeyiz. Sena isimli öğrenci bu konuda “*Ekrandan okurken gözlerimiz çok yoruluyor. Sonra bakamıyoruz*” diyerek göz sağlığı açısından sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir(**göz sağlığı**).

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular: AADÖ Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Nelerdir?

AADÖ sürecinde bazı sorunlar yaşanmıştır ve üyelerle görüşülerek çözümler getirilmiştir:

1.*Anlaşmazlık: “Teknolojiyi kullanma ve bilgiye ulaşma konusunda takım ruhu içerisinde ekiple çalışmanın önemi vurgulanmıştır fakat grup içi çatışma oluşmuştur. Bazı gruplar ortak amaçları doğrultusunda birleşememiştir. Grup arkadaşlarına kendi fikrinin doğru olduğunu kabul ettirmeye çalışmıştır”(Yansıtıcı Günlük, 09.04.2016).*Bu durum üyelerle görüşülmüştür. Diğer öğrencilere basit görevler verilerek sorumluluklarının artırılmaya çalışılması, iş birliği içinde çalışmanın önemini vurgulanması ve iş birliği içinde çalışan öğrenci resimleri gösterilerek dikkat çekilmesi kararı alınmıştır (*Karar, 11.04.2016*). İkinci uygulamada öğrenciler deneyim elde ettikçe bireysel rol olarak ortak amaçta birleşmiştir.

2.*Süreç Bölümünün Yapılandırılması:“Birinci uygulamada kullanılan öğretim aracında süreç çok ayrıntılı olarak yapılandırılmamıştır. Bu yüzden öğrenciler tam olarak ne araştıracaklarını kavramakta güçlük çekmiştir. Bazen bilgileri rastgele araştırdıkları görülmüştür” (Yansıtıcı Günlük, 12.04.2016).* Bu durum üyelerle görüşülmüştür. İkinci ve üçüncü uygulamada kullanılan öğretim aracının süreç bölümü ayrıntılı olarak yapılandırılmıştır (*Karar, 22.04.2016*). Bu durumun iyileşmesi yansıtıcı günlükte de yer almıştır.“İkinci ve üçüncü uygulamalarda öğrencilerin hangi bilgiyi araştıracaklarının farkında olmaları, amaçsız bir şekilde öğretim aracını kullanmalarını ve araştırma yapmalarını engellemiştir” (*Yansıtıcı Günlük, 04.05.2016*).

3.*Göz gezdirme stratejisinin kullanımı:“Öğrenciler hangi siteleri okuyacaklarını bilemeyip farklı sitelere giriş çıkış yapmıştır. Bu durum zaman kaybetmelerinin yanı sıra zihinsel karmaşıklığa yol açmıştır” (Yansıtıcı Günlük, 15.04.2016).* Bu durum üyelerle görüşülerek ikinci ve üçüncü uygulamada öğretim araçlarındaki sitelere göz gezdirme stratejisinin nasıl uygulanması gerektiği konusunda çalışma öncesinde daha fazla örnek gösterilerek uygulama yapılması planlanmıştır (*Karar, 22.04.2016*). Öğrencilerin siteleri taramaları, hangi metinleri okuyacaklarını tahmin etmelerine olumlu yönde katkıda bulunmuştur.

4.*Öğrenciler bilgiye ulaştıklarını fark edince metnin devamını okumaması: Öğrenciler araştırdıkları konuyla ilgili bilgiye ulaştığında metnin devamını okuma gereği hissetmemiştir ya da ekran çubuğunu kaydırmadıklarından metnin devamını okumamışlardır. Bu durum üyelerle görüşülerek çözüm bulunmuştur. Öğrencilere metnin devamında da araştırdıkları konuyla ilgili bilgi olabileceğine dair örnek gösterilerek metnin devamını okumaları konusunda bilgi verilmesi planlanmıştır (Karar, 22.04.2016).*Alınan karara (*Karar, 22.04.2016*) ek olarak sonraki görüşmede ekranın devamında da bilgi olacağı belirtilerek kaydırma çubuğu konusunda da bilgi verilmesi planlanmıştır (*Karar, 13.05.2016*).

5.Özetleme becerisinin zayıflığı: “Öğrenme ürünleri öğrencilerin özetleme becerilerinin zayıf olduğunu göstermiştir” (Yansıtıcı Günlük, 08.04.2016).“İkinci uygulamada öğrencilerin powerpoint sunusu üzerine bilgileri kopyalayıp yapıştırdıkları, özetlemedikleri ve kendi cümleleriyle ifade etmedikleri görülmüştür”(Yansıtıcı Günlük, 10.05.2016). Her iki durum üyelerle görüşülmüştür. Üyelerle yapılan görüşmede bilgileri aynen kopyalayıp yapıştıran öğrencilerin başlangıçta cümle cümle özetlemeleri ve cümle sayılarının artırılarak özetlemeleri konusunda bilgi verilip uygulama yapılması kararı alınmıştır (Karar, 22.04.2016).

6.Öğrencilerin öğrenme ürünlerinde anlam oluşturmadan ziyade biçim açısından düzenlemeye yoğunlaşması: Birinci uygulamada öğrenciler öğrenme ürünlerinde sunum ve planlama, metin-fon seçimi ve görsel-metin uyumu açısından düzenleme yapmaya ağırlık vermiştir. Bu durum üyelerle görüşülerek öğrenme ürünlerinde içerik açısından düzenleme yaptıktan sonra biçim açısından düzenlemeye geçilmesine karar verilmiştir (Karar, 22.04.2016).

7.Noktalama işaretlerini kullanamama: Öğrenciler dil bilgisi kurallarına uyma konusunda sıkıntı yaşamıştır. Öğrenciler noktalama işaretlerini kavrayamamalarından dolayı ikinci ve üçüncü uygulamada iki nokta, noktalı virgül ve harfleri büyük-küçük yazma konusunda bilgi verildikten sonra uygulamalar yaptırılması kararı alınmıştır (Karar, 22.04.2016).

8.Kaydetme: Birinci grupta ilk hafta bir grup hazırladığı öğrenme ürününü kaydetmemiştir. Bu durum üyelerle görüşülmüştür. Kaydet butonunun kullanılmasının hatırlatılması kararı alınmıştır (Karar, 11.04.2016).

Üçüncü Araştırma Sürecine İlişkin Bulgular: Öğrenci ve öğretmenlerin AADÖ'ye Yönelik Görüşleri Nelerdir?

Öğrenci ve öğretmenlerin AADÖ'ye ilişkin görüşlerine yönelik ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Şekil 12'de gösterilmiştir.

Grup Çalışmalarına İlişkin Düşünceler	Ders İşleme Süreci Yönünden Farklılıklar	Diğer Dersleri AADÖ ile İşlemeye Yönelik Görüşler
Yaşanan Sorunlar	-Öğrenci sorumluluğu	-Bilgisayar kullanma
-Baskın olma	-Öğretmen rolleri	-Araştırma yapma
-Anlaşmazlık	-Materyal	-Öğrenme sürecini tasarlama
Öğrenmeyi Destekleme	-Etkinlik yapma	-Farklı öğrenme tarzı
-Yardım alma		-Yazı yazma biçimi
-Ortak karar verme		-Bilgiye ulaşma
-Eksiklikleri tamamlama		
-Paylaşma		
Bilgisayarla İlgili Temel Beceriler	Bilgisayarla İlgili Temel Beceriler (Devam)	Öğrenci Hisleri
Donanım Becerisi	Donanım Becerisi	Olumlu Hisler
-Klavyeyi kullanma (harfleri yazma, noktalama işaretleri koyma, rakam yazma, büyük-küçük harf yazma)	Araç Çubuğunu Kullanma Becerisi	Heyecanlı
	-Kaydet çubuğunu kullanma	Mutlu
		Meraklı
		Şaşkın

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

-Fareyi kullanma (sağ-sol tıklama, tek-çift tıklama)	-Dosya açma-kapatma -Yazı tipi ayarlama -Yazı boyutu ayarlama -Hizalama simgelerini kullanma -Arka plan rengini ayarlama -Kalın, italik ve altı çizili simgelerini kullanma -Kopyalama-yapıştırma	Olumsuz Hisler Korkulu Üzgün
-Bilgisayarı açma-kapatma	Microsoft Office Programlarını Kullanma -Microsoft Word programını kullanma -Microsoft PowerPoint programını kullanma	

Şekil 12.AADÖ Sürecine Yönelik Ulaşılan Tema, Alt Tema ve Kodlar

Grup Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Her iki sınıfın öğretmeni, derslerde grup çalışmalarına çok fazla yer vermediklerini ve öğrencilerin bu konuda çok fazla deneyimleri olmadığını belirtmiştir. Yaptıkları grup çalışmalarının bir konuyu araştırmaya dönük ve iyi yapılandırılmamış etkinlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yüzden birinci uygulamada öğretim sürecinde öğrencilerin birçok konuda anlayamadıkları ve sürekli tartıştıkları görülmüştür. Özellikle baskın öğrencilerin sürekli olarak kendi fikirlerini gruba kabul ettirmeye çalışmaları ve çekingen olanların ise geri planda oldukları gözlenmiştir. Bu konuda Mert isimli öğrenci şu yönde görüş belirtmiştir.

Araştırmacı: Broşürleri hazırlarken grup olarak nasıl çalıştınız?

*Mert: İlk çalışmamızda araştırmanın çoğunu ben yaptım (**Baskın olma**). Yapamadığım yerlerde arkadaşlarım yardım etti (**Yardım alma**).*

Araştırmacı: Çoğunu senin yapman doğru bir davranış mı?

Mert: Değil ama öğretmenim. Onlarda çok fazla konuşmuyordu.

Birinci uygulamada “Arkadaşım beni dinlemiyor, hep kendi istediğini yapıyor, arkadaşım yanlış yapıyor, ben bu grupta çalışmak istemiyorum” gibi ifadeler sıkça duyulmuştur. Bu durum öğrencilerde iş birliği içerisinde çalışma algısının olmadığını göstermiştir. Ortak bir kararda birleşemedikleri için grup performanslarını olumsuz yönde etkilemiştir. Anlaşmazlık sorunu yaşayan öğrencilere rehberlik edilmiştir. Zamanla öğrenciler bu sorunu aşarak çalışma sürecine odaklanmıştır. Yaşanan diğer olumsuzluklardan birisi ise iki gruptaki iki öğrencinin baskın tutumudur. Bilgisayarı kullanma deneyimleri olduğundan dolayı özgüvenleri yüksektir. Bu yüzden çekingen öğrencilerin pasif kaldıkları görülmüştür. Bu öğrencilere başlangıçta basit sorumluluklar verilerek aktif duruma geçmeleri sağlanmıştır. Zamanla sorumlulukları artırılmıştır. Bu gruplara rehberlik edilmiştir.

Dört öğrenci ise grup değiştirme isteğinde bulunmuştur. Çözüm olarak ise öğrencilere grup değiştiremeyecekleri, görevlerini paylaşmaları ve haklı oldukları durumlarda birbirlerinin fikirlerine hoşgörülle bakmaları gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler zamanla bu duruma alışarak ortak kararları doğrultusunda iş birliği içinde çalışmalarını tamamlamıştır. Ayrıca süreç içerisinde öğrencilerin

birbirlerini dinleyerek karar verdikleri, görevlerini paylaştıkları ve yardımlaştıkları görülmüştür. Grup olarak çalışırken süreci kavradıkları için eşli grup çalışmalarında bu tür sorunlar nadiren yaşanmıştır. Grup çalışmalarında öğrencilerin zamanla yaşadıkları sorunların azalması görüşme sürecine şu şekilde yansımıştır:

*Gizem: İlk başta anlaşamadık. Hep tartıştık. Sonra anlaştık. Okuyarak ne yapacağımızı birbirimize söyledik. Birbirimizi anlamaya çalıştık (**Paylaşma**).*

*Sena: Arkadaşımızla iş birliği yapıyorduk. Birbirimize sorular soruyorduk araştırdığımız bilgiyle ilgili. Böyle çalışmak daha kolay ve daha güzel oluyor. Hangi arkadaşımızın daha doğru yaptığına karar vererek çalışmalarımızı tamamladık (**Ortak karar verme**).*

*Feyza: Birlikte araştırdık. Farklı bilgilere ulaşarak okuduklarımızı yazdık. Çalışmamızın başlıklarına ve alt başlıklarına karar verdik. Arkadaşımın bilemediği yeri ben bildim. Ben bilemediysem arkadaşım bildi (**Eksiklikleri tamamlama**).*

Grup çalışmalarının seyri zamanla olumsuz durumdan olumlu duruma dönüşmüştür. Bu durum yansıtıcı günlükte şu şekilde yer almıştır:

“Grup çalışmasının başlangıcında öğrencilerin sürekli tartışmaları ve yapacakları çalışmalar konusunda ortak karara varamamaları beni tedirgin etti. Süreç ilerledikçe grup çalışmalarının olumlu bir duruma dönüşmesi ve öğrencilerin yaptıkları çalışmalardan zevk almaları benimde araştırmaya motive olmama katkıda bulunmuştur” (27.05.2016, Yansıtıcı Günlük).

Bilgisayarı kullanma deneyimi olan öğrencileri diğer grup üyeleri gözlemlemiştir. Böylece bilgisayar kullanma deneyimi olmayan öğrenciler diğer grup arkadaşlarını gözlemleyerek bu becerileri edinmiştir. Bu konuda şu yönde görüş belirtilmiştir:

“Öğrencilerin bilgisayar kullanma becerileri çok gelişmiş değildi. İlk grup heterojen bir şekilde oluştuğu için bilgisayar kullanma ya da internette araştırma yapma becerisi olmayan öğrenciler grup arkadaşlarından gözlemleyerek bu becerileri kısmen de olsa edinmiştir. Eşli çalışmada ise kendilerinin biraz daha sorumlulukları artırılarak bu becerileri uygulama fırsatı bulmuşlardır. Eksikliklerini biraz daha tamamlayarak öğrendiklerini pekiştirmişlerdir. En son bireysel çalışmada ise ufak tefek sorunlar yaşamının haricinde görevlerini tamamlamışlardır”.

Feyza isimli öğrenci ise bu konuyla ilgili günlüğünde şu yönde görüş belirtmiştir:

“Çalışmamı tek başıma yaparken aslında hiç zorlanmadım. İlk başlarda grup olarak çalıştığımız için kendi başımıza yaptığımızda zaten bunların hepsini öğrenmiştik” (24.05.2015, Öğrenci Günlüğü).

Öğrenciler zamanla grup çalışmalarında paylaşma, yardımlaşma gibi olumlu davranış göstermiştir. Bu durum akran öğrenme ortamının oluşmasını sağlamıştır. Sıkıntı yaşadıkları konularda ise araştırmacı yerine arkadaşlarından yardım almışlardır. Başlangıçta öğrenciler bireysel olarak çalışsalar birçok sıkıntı yaşayacaktı ve araştırmacıdan yardım isteyeceklerdi. Araştırmacının sınıfta bilgisayar konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilere tek tek yardım etmesi zaman kaybına yol açacaktı. Grup çalışmalarında akran öğrenme doğrultusunda öğrenciler birbirlerini gözlemleyerek grup çalışmalarını tamamlamıştır. Öğrencilerin grup-eşli-bireysel biçimde aşamalı olarak çalışmaları onların bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmiştir. İkinci uygulamada farklı gruptaki öğrenciler bir araya getirilerek eşli grup oluşturulmuştur. Böylece öğrencilerin bazı arkadaşlarına karşı bağımlılık oluşturmalarının önüne geçilmiştir.

AADÖ ile Ders İşleme Yönelik Farklılıklara İlişkin Bulgular

Yapılan araştırmada eylem araştırma sürecinin grup-eşli-bireysel olarak planlanmasının amacı öğrenci sorunluluğunu aşamalı bir şekilde artırmaktır. AADÖ geleneksel sınıf ortamını çağdaş eğitim-öğretim ortamlarına dönüştürmektedir. Öğrenciler geleneksel sınıflarda yapılacak etkinliklerin belirlenmesinde öğretmen rolünün fazla olduğunu belirtmiştir. Teknoloji kullanımının öğrenme ortamlarını geleneksel sınıflardan ayırdığı yönünde öğrencilerde algı oluşmaya başlamıştır. Bu durum görüşme sürecine şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: AADÖ'nün diğer derslere göre süreç açısından farklı yönleri var mı çocuklar?

Öğrenciler: Evet farklı.

Araştırmacı: Hangi açılardan farklı?

Öğrenciler: Bilgisayarı kullanıyoruz (Hep birlikte)

Araştırmacı: Açıklar mısınız?

Gökhan: Bilgisayarda kendimiz yapıyoruz çoğu şeyi.

Araştırmacı: Örnek verir misin?

*Gökhan: Okuma, yazma, resim bulma, kopyalama, yapıştırma kendimiz yapıyoruz. Ne okuyacağımıza ve yazacağımıza kendimiz karar veriyoruz (**Öğrenci sorumluluğu**).*

Araştırmacı: Diğer derslerde bu durum nasıl oluyor?

Gökhan: Diğer derslerde genellikle öğretmenimizin söylediği yerleri okuyoruz ve yazıyoruz.

Araştırmacı: Başka görüşü olan var mı?

*Sibel: Bu derslerde öğretmenimiz anlatmıyor. Biz kendimiz yapıyoruz. Adımları takip ediyoruz (**Öğretmen rolleri**).*

*Gökhan: Bu derste öğretmenimiz ders anlatmıyor. Bize bilgi vermiyor. Sadece nasıl yapacağımızı açıkladı. Rehberlik etti (**Öğretmen rolleri**).*

Öğretmenlerin algıları görüşmeye şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: AADÖ'nün diğer derslere göre süreç açısından farklı yönleri nedir?

Deniz öğretmen: Geleneksel öğretim sürecinde öğretmen öğrenciye göre daha fazla aktif durumdadır. Bilgiyi veren öğretmen. Kaynak olarak bir metin üzerinde çalışılıyor. Öğrencinin düşünceleri ve fikirleri kitaptaki bilgilere ve öğretmenin anlattığına göre yapılıyor. AADÖ sürecinde öğrenciler görevlerini tamamlarken öğretmen bilgi merkezi konumunda değil. Genellikle rehber konumundadır. Öğrenciler farklı kaynakları araştırarak bilgilerini yapılandırıyor.

Araştırmacı: AADÖ'nün öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçişte bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz, nedenini açıklar mısınız?

Sinan öğretmen: Düşünüyorum. Öğrenci sorumluluklarının arttığı bir öğretimdir ve görevleri tamamlama süreci birden fazla becerinin kullanımını gerektirmektedir. Öğretmen merkezli öğretimden okuma-anlama-yazma dışında becerilerin kullanımını içermesinden dolayı farklılık göstermektedir. Bilgisayarla ilgili temel beceriler, farklı siteleri kullanarak bilgiye ulaşma, düzenleme gibi... Öğretmen rehber konumundadır. Bu yüzden bu geçişi sağlayan bir öğretim olduğunu düşünüyorum.

Öğrenciler AADÖ sürecinde kendi kararlarının da önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu durum öğretmenin bilgi merkezi olması algısını değiştirmiştir. Öğretmenler de AADÖ'nün öğrenci sorumluluğunu artırarak onları aktif konuma getirdiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin materyal ve bilgiye ulaşma açısından bilgisayarın kullanımına yönelik fikir belirtmesi ise çağımız okuryazarlıklarından birisi olan "yeni okuryazarlık" kavramı hakkında farkındalık kazandıklarını göstermektedir. Bu durum görüşme sürecine şu şekilde yansımıştır:

*Merve: Diğer derslerdeki gibi kitaptan ders işlemiyoruz (**Materyal**).*

Gökhan: Anladıklarımızı yazarken not alıyoruz ama kitap kullanmıyoruz.

Öğrenciler AADÖ'nün diğer derslerden farklı yönlerine ilişkin etkinlikleri yapma konusunda kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Kâğıt üzerinde ödev yaparken ekleme, düzeltme ve düzenleme yapmak için yazılan yazıların silinmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bilgisayarda ise tüm yazdıklarını silmeden ekleme ve düzeltme yapabilmeleri, öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Ekran okumaya dayalı öğrenme ürünlerini hazırlamada metinler kolayca oluşturularak kaydedilmekte ve depolanmaktadır. Böylece zaman daha etkili kullanılmaktadır fakat bazı öğrenciler bu konuda sıkıntı yaşamıştır. Hataları düzeltme sırasında bütün yazdıklarını silmişlerdir. Öğrencilerin deneyim kazandıkça bu sıkıntıyı aştıkları gözlenmiştir. Bu konuda "Enes" isimli öğrenci şu yönde görüş belirtmiştir:

Enes: Bu ders daha farklı. Daha faydalı oluyor.

Araştırmacı: Hangi açılardan farklı?

Enes: Bilgisayarda yanlış yaptığımızda düzeltmek daha kolay. Ama diğer derslerin ödevlerinde yanlış yaparsan işin zorlaşıyor.

Araştırmacı: Nasıl yani, örnek verir misin?

*Enes: Deftere yanlış yazınca silmesi ve düzeltilmesi çok zor oluyor. Yazının hepsini silmen gerekiyor ama bilgisayarda aralara yazılar ekleyebiliyoruz (**Etkinlik yapma**).*

Öğrenciler ve öğretmenler, AADÖ'nün öğrenci sorumluluğunu artırdığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmen-öğrenci rol algısında AADÖ'nün değişim meydana getirdiğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçişte AADÖ'nün önemi yadsınamaz bir gerçektir. Günümüzde yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmış öğretim programlarının uygulanması aşamasında, AADÖ öğrenciyi aktif kılması açısından kullanılabilir bir öğretimdir.

Diğer Dersleri AADÖ ile İşlemeye Yönelik Bulgular

Öğrenciler diğer dersleri AADÖ ile işlemeye yönelik olumlu yönde görüş belirtmiştir. Farklı öğrenme tarzı, bilgisayar kullanma, araştırma yapma ve öğretim sürecini tasarlama yönünden dersleri AADÖ ile işlemek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelere bu durum şu şekilde yansımıştır:

*Mert: Kitap yerine bilgisayardan araştırma yapmak bana eğlenceli geliyor. Bilgisayarda çok farklı bilgilerle karşılaşıyoruz (**Bilgisayar kullanma**).*

*Enes: Bu şekilde ders işlemeyi tercih ederdim. Çünkü araştırma yapmak eğlenceli ve eğitici geliyor. Bu şekilde ders işlemeyi seviyoruz (**Araştırma yapma**).*

Araştırmacı: Bu çalışmada aslında sizler ne yaptınız?

*Enes: Kendi öğrenmemizi tasarladık. Broşürleri ve slaytları planladığımız gibi yaptık (**Öğrenme sürecini tasarlama**).*

*Sena: Genelde derslerimizi kitap ve tahtadan işliyoruz. El yazısıyla yazıyoruz. Bilgisayarda işlemek ve yazı yazmak daha güzel (**Farklı öğrenme tarzı-Yazı yazma biçimi**).*

Öğrenciler AADÖ'nün araştırma yapmaya karşı motivasyonlarını artırdığını ve öğrenmelerini tasarlamaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler de benzer biçimde görsel ve işitsel unsurlarla zengin içerikli öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Bu konuda Deniz öğretmen şu yönde görüş belirtmiştir:

Araştırmacı: Teknolojinin öğrenme sürecini etkilediğini düşünüyor musunuz?

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

Deniz Öğretmen: Evet etkiliyor. Teknoloji görsel ve işitsel öğrenme fırsatı sağladığı için öğrencilere zengin öğretim fırsatı sunar. Bu durum, öğrencilere bireysel farklılıklarına göre öğretim sunarak öğrenilenlerin kalıcı olmasını ve onların motivasyonunu sağlar.

Öğretmenler aynı zamanda AADÖ'nün okul dışında da kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Okul dışı ortamlar öğrenme ortamlarına dönüştürülebilir. Bu konuda Deniz öğretmen şu yönde görüş belirtmiştir:

Araştırmacı: AADÖ'yü öğretim uygulamalarında hiç kullandınız mı?

Deniz Öğretmen: Hayır kullanmadım. Kullanılmasını tavsiye ederim. Çünkü öğrenciler bir konuda araştırma yapmanın nasıl olacağını bilmediklerinden genelde veliler yardımcı oluyor, tek bir kaynaktan araştırma yapıyorlardı. AADÖ ile öğrenciler farklı kaynaklara ulaşarak bilgileri birbiriyle ilişkilendirebilir ve bütünleştirebilir. Ayrıca evde bilgisayar ve internet bağlantısı olan öğrenciler çalışmalarını okul dışında da sürdürebilir.

“Hayat boyu öğrenme, Uzaktan eğitim” gibi kavramların önem kazandığı günümüzde öğrencilere farklı öğrenme ortamları ve öğretim araçları sunulabilir. Belirli amaca ulaşmak için sunulan öğrenme ortamları ve öğretim araçları öğrencilerin öğrenme isteğini artırabilir. Bu araçlar, öğrencilerin öğrenme stillerine göre eğitim almalarını sağlar. Özellikle AADÖ'nün müze vb. ortamlarda uygulanmasının öğrenci başarısını artırdığı yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir.

AADÖ'nün Bilgisayarla İlgili Kazandırdığı Temel Becerilere İlişkin Bulgular

AADÖ dersteki kazanımlara ulaşmada önemli bir fırsat sunmasının yanı sıra teknolojik açıdan öğrencilerin birçok bilgi ve beceri edinmelerini sağlar. Öğrencilerin zihinlerinde internetin bilgiye ulaşma ve bilgi kaynağı olduğuna dair imaj oluşmuştur. Bu durum görüşme sürecine şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: Bilgisayarda araştırma yaparken neler öğrendiniz?

Gökhan: Bilgilere nasıl ulaşacağımızı öğrendik (Bilgiye ulaşma).

Araştırmacı: Nasıl ulaştın?

Gökhan: Sitelerin üzerine tıkladığımızda sayfalar açıldı.

Araştırmacı: Hangi konuda bilgiler edindiniz?

Gökhan: Mesela öğretmenim sitelerden bilmediğimiz bilgilere ulaşabiliyoruz. Meyvelerden, gezilebilecek yerlerden ve tarihi eserlerden bilgiler edindik.

Öğrenci günlükleri de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Öğrenciler düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Özellikle Kapadokya'yla ilgili bilgiler okudum. Nasıl bir yer olduğunu ve niçin yapıldığını öğrendim” (11.04.2016, Öğrenci Günlüğü, Ali).

“Nemrut Dağı'yla ilgili bilgiler öğrendim. Dağda birçok heykeller vardı” (11.04.2016, Öğrenci Günlüğü, Merve).

“Gelecekte bilgisayardan araştırma yapmak için bana faydalı olacak. Bu durum işime yarayacak. Farklı sitelere giriş yapmayı öğrendim” (11.04.2016, Öğrenci Günlüğü, Mert).

Öğrenciler özellikle araç çubuğu, klavye ve fare, PowerPoint aracı ile interneti kullanma konusunda deneyim elde etmiştir. Öğrencilerin çalışma sürecinde klavyedeki harflerin yerlerini ve araç çubuğunun kullanımını kolay bir şekilde kavradıkları, noktalama işaretleri koyma konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Arka planı renklendirmekten hoşlandıkları gözlenmiştir. Araç çubuğunu boyutlandırma, hizalama, renklendirme ve kaydetme, klavyeyi yazı yazma ve noktalama

işaretlerini koymak, fareyi ise kopyalayıp-yapıştırma gibi komutları uygulamak için kullandıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerle yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

Merve: Yazdıklarımızı silmeyi (Klavye kullanma) ve resimleri kopyalayıp yapıştırmayı öğrendik (Fare kullanma).

Araştırmacı: Başka neler öğrendiniz?

Seda: Harfleri büyültmeyi küçültmeyi öğrendik (Klavye kullanma).

Gökhan: Mesela yazı yazmaya başlarken ortadan başlıyoruz. Biz baştan yazmayı öğrendik (Araç çubuğunu kullanma).

Merve: Renk değiştirmeyi öğrendik (Araç çubuğunu kullanma).

Öğretmenlerden birisinin görüşleri görüşmeye şu şekilde yansımıştır:

“Farenin ve klavyedeki tuşların işlevini kavrama, dosya açma-kaydetme, kopyalama-yapıştırma, Word ve PowerPoint Windows programlarının özelliklerini tanıma, sunular üzerinde renklendirme yapma, görsellerin boyutunu ayarlama, araştırma yapma gibi özellikleri öğrencilerin kazandığını düşünüyorum”(Microsoft Word-PowerPoint Office programını kullanma).

Bu durum yansıtıcı günlükte şu şekilde yer almıştır:

“İkinci uygulamada öğrencilerin bilgisayarla ilgili birçok temel becerileri kavradıklarını gördüm. Örneğin büyük-küçük harf yazımı, noktalama işaretleri, kaynaklara ulaşma ve ne yapacaklarını anlama. Birinci uygulama deneme-yanılma aşamasıdır. İkinci uygulama aşamasında öğrencilerin dikkatini öğretim aracını tanımaktan ziyade araştırma yapmaya verdikleri gözlenmiştir” (Yansıtıcı Günlük, 11.05.2016).

Öğrenciler AADÖ uygulaması sonucunda, bilgisayarın donanımlarını ve programların özelliklerini tanıdıklarını belirtmiştir. Özellikleri kolay bir şekilde kavramışlar ve zamanla bu becerileri kullanma konusunda pratikleşmişlerdir. Özellikle ilkököl düzeyindeki öğrencilerin yığınlarca bilginin olduğu arama motorlarında araştırma yapmaları onların seviyelerine uygun değildir. Çünkü somut işlemler döneminde bulunan öğrenciler, güvenilir bilgiye ulaşma ve farklı kaynaklardaki içeriği ilişkilendirme konusunda yeterli düzeyde değildir. Bu açıdan AADÖ, öğretim aracını hazırlayan kişilerin kontrolünde güvenilir ve uygun kaynak seçiminde öğrencilere eğitim sağlar. AADÖ'nün avantajları yanında bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bunlardan birisi de öğretim aracının hazırlanmasının kolay olmaması ve fazla zaman kaybıdır. Sınırlılık olarak düşünülen diğer bir husus ise öğrenme gücü bulunan öğrencilerin bu aracı kullanmakta sorunlar yaşamalarıdır. Bu konuda öğretmenlerden biri şu yönde görüş belirtmiştir:

“İnternette öğrencilerin seviyesine göre sitelere ulaşmak oldukça güç. Ayrıca sitenin hazırlanması sırasında güçlük yaşanabilir. Çok fazla araştırma yapmak ve zaman harcamak gerekiyor. Okuma gücü bulunan öğrenciler için problem olabilir. Bu aracın yapısını anlamaları oldukça güçtür. Farklı sitelerdeki bilgileri bütünleştirme konusunda sorun yaşayabilirler”.

İfade edildiği gibi AADÖ araçlarını geliştirmek için zaman harcanmalıdır ve nitelikli araştırma yapılmalıdır. Çünkü iyi yapılandırılmamış öğretim araçları, hedeflere ulaşmayı engellemesinin yanı sıra öğrencilerin araştırma yapmaya karşı motivasyonlarını düşürebilir.

Öğrencilerin AADÖ sürecinde hislerine yönelik görüşleri konuşma sürecine şu şekilde yansımıştır:

Öğrenciler AADÖ sürecinde kendilerini mutlu, heyecanlı, şaşkın, üzgün ve korkulu hissettiklerini belirtmiştir. Daha önce böyle bir öğretim uygulamasına katılmadıkları ve süreyi

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

yetiştiremediklerini düşündükleri için heyecanlı, yanlış yapacaklarını düşündükleri için korkulu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda öğrenciler şu yönde görüş belirtmiştir:

Gizem: Heyecanlı hissettim. Neden mi? Daha önce böyle şeyler hiç yapmamıştım. Yanlış yaparım diye korktum (Heyecanlı-Korkulu).

Mert: Yanlış yapacağım ve süre yetmeyecek diye heyecanlıydım. Yapamayacağımı düşünüyordum (Heyecanlı).

Feyza: Heyecanlanıyordum, meraklanıyordum, korkuyordum. Korkumun nedeni yanlış yaparım diye. Meraklanmamın nedeni de farklı şeyler yapacağım diye. Heyecanlanıyordum başardığımı hissedince (Heyecanlı-Meraklı-Korkulu).

Sena: Konuyla ilgisiz bilgiler gördüğümde şaşkın hissediyordum (Şaşkın).

Diğer bir öğrenci ise farklı bilgiler öğrendiği için mutlu, yanlış yapacağını düşündüğü için de korkulu hissettiğini belirtmiştir.

Sena: Biraz korkulu, biraz neşeli ve biraz güzel hissettim. Korkmamın sebebi bazılarını yanlış yaparım diye. Neşeli tarafı da farklı bilgiler öğrenmek (Korkulu-Mutlu).

Diğer bir öğrenci ise resimleri kopyalayıp-yapıştırırken mutlu olduğunu, yazdıklarını yanlışlıkla sildiğinde ise üzgün olduğunu belirtmiştir.

Enes: Resimleri kopyalayıp yapıştırırken hoşuma gidiyordu. Çok uğraştığım şeyleri yanlışlıkla sildim. O zaman çok üzülüyordum (Mutlu-Üzgün).

Öğrenciler bu süreçte farklı duygular hissetmiştir. Olumlu ve olumsuz hislerinin sebepleri farklılık göstermektedir. Bu durum AADÖ'nün çeşitli uygulamalar sunarak öğrencilere gelişmiş öğrenme fırsatları sunmasının göstergesidir. Çünkü AADÖ eğitim almaksızın ne başarısız öğrencilerin öğrenebileceği kadar basit ne de sadece çok başarılı ve zeki öğrencilerin kavrayabileceği kadar karmaşık bir öğretimdir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına bağlı olarak başarı ve başarısızlıkları farklı duygular hissetmelerine yol açmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı AADÖ'nün okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemek, öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan sorunları belirleyerek öneride bulunmak ve öğretmen-öğrenci görüşlerini araştırmaktır. AADÖ boyunca öğrenciler üç uygulamaya katılmışlardır. Hazırlanan öğretim araçlarını takip ederek birinci uygulamada grup olarak Türkiye'de bulunan ünlü yerlerle ilgili broşür, ikinci uygulamada eşli gruplar halinde PowerPoint sunusu hazırlamış ve üçüncü uygulamada mektup yazmışlardır. Öğrencilerin okuduğunu anlama testi öntest puanlarına göre sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, AADÖ'nün okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi konusunda alanyazında yer alan diğer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Kleemans vd., 2011; Segers, Droop vd., 2010). Bununla birlikte ilgili alanyazında AADÖ'nün okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisini araştıran sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Dijital ortamda araştırma ve değerlendirme stratejilerini kullanma konusunda eğitim alan öğrencilerin belirgin konularda derin anlama ulaşımları olasıdır (Hwang, Tsai, Tsai ve Tseng, 2008). İçeriğin görsellerle desteklenmesi ve bilgisayarın ilgi çekici olması, okumayı daha

eğlenceli hale getirmekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Chu, 2003). AADÖ aracında, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçiren zengin görsel içerikler bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçiren etkinliklerin ve materyallerin etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguların analiz edilmesi sonucunda öğrenciler uygulama boyunca araç çubuğunu tanıma açısından boyutlandırma, hizalama, renklendirme ve kaydetme, klavye ve fareyi kullanma açısından silme, diğer sayfaya geçme ve yazım kuralları, PowerPoint sunu aracını kullanma açısından sunu hazırlama, slaytları çoğaltma ve internet açısından araştırma yapma, siteler arasında gezinme, reklamlardan bilgi edinme gibi temel becerileri edindiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Microsoft Word ve PowerPoint Office programının özelliklerini zamanla kavradıkları ve bu becerileri kullanmada pratikleştikleri gözlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin yazılım programlarını kullanma becerilerinin gelişmesi açısından Chang vd. (2011) ile M.N. Balkissoon ve Balkissoon (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. AADÖ sürecinde öğrenciler okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirmektedirler ve başlangıçta yoğun şekilde öğretmen rehberliğine ihtiyaç duymaktadır ve giderek bu rehberlik azalmaktadır. Segers ve Verhoeven (2009)'e göre "AADÖ öğretmen rolünü ve rehberliğini inkâr etmeksizin çocuklara öğrenme üstünlüğü sağlar"(s.424). Zamanla öğrenciler AADÖ sürecinde deneyim elde ettikçe kısmen bağımsız öğrenme gerçekleştirmektedir.

Öğrenciler farklı sayfalar arasında gezinme açısından ekrandan okumanın avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Chu (2003)'ya göre ekrandan okumada yazı tipi ve boyutunun ayarlanabilmesi, sayfayı kişisel isteklere göre düzenleyebilme kâğıttan okumaya göre avantaj sağlamaktadır. Bu araştırmada öğrenciler sitelerde konu dışında içeriğin (reklam, haber vb.) olmasına yönelik dikkat dağınıklığı yaşadıklarına dair bir görüş belirtmemişlerdir fakat öğrencilerin bunlara odaklandıkları ve inceledikleri görülmüştür. Jeong (2012)'a göre ekranda dikkat dağıtıcı öğelerin olması metne odaklanmayı zorlaştırmaktadır. Bu araştırmada bir öğrencinin göz sağlığı açısından ekrandan okumanın dezavantajlı olduğunu belirtmesi, Jeong (2012) tarafından yapılan araştırmadaki 6. sınıf öğrencilerinin basılı metinlere göre ekrandan okurken daha fazla göz yorgunluğu hissetmeleri sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırmada AADÖ'nün öğrencilerin yardım alma, paylaşma, sorumluluk, iletişim kurma gibi sosyal becerilerin kullanımına imkân tanınması ve bu becerileri geliştirmesi alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Kachina, 2012; Leite vd., 2015; M.N. Balkissoon ve Balkissoon, 2014). Bu araştırmada AADÖ ile ders işlemenin süreç açısından farklı yönlerine ilişkin öğretmen-öğrenci rolleri açısından ulaşılan bulgu, Ikpeze ve Boyd (2007)'un yaptığı araştırmada öğrencilerin görevleri tamamlarken öğrenmelerinden sorumlu olduklarını belirtmeleri sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan birinci uygulamada yeni okuryazarlık becerileri gelişmiş

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

olanların görevleri tamamlarken bağımsız davranmaları diğerlerinin ise yardıma ihtiyaç duymaları Gokalp, Sharma, Johnston ve Sharma (2013)'nin yaptığı araştırmada orta akademik başarıya sahip öğrencilerin daha fazla rehberliğe ihtiyaç duymaları ve yüksek akademik başarıya sahip olanların daha fazla bağımsız davranmaları sonucu tutarlılık göstermektedir. Hassanien (2006)'in yaptığı araştırmada ise öğrencilerin %16'sı rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada ikinci uygulamada yapılan rehberlik azalırken üçüncü uygulamada öğrencilerin neredeyse hiçbiri desteğe ihtiyaç duymamıştır. Ayrıca bu araştırmada öğrenciler bilgisayarda araştırmanın kitaba göre eğlenceli olduğunu ve aynı konuyla ilgili farklı kaynaklara ulaşma açısından esnek olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu Kachina (2012) tarafından yapılan araştırma sonucu tutarlılık göstermektedir. Söz konusu araştırmada 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin %88'i kitaplardan ziyade e-stratejileri ilgileri doğrultusunda kullanarak ürün hazırlamanın daha kolay olduğunu ve gelecek öğretim uygulamalarında bu yöntemin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

AADÖ süreci, öğrencilerin bilgiyi organize etmeleri için önerilebilir ve yapılandırmacı teoriyle bağlantılıdır (Segers ve Verhoeven, 2009). Geleneksel öğretmenler, programların kontrol edilmesinde güçlü bir etkiye sahiptir. AADÖ sürecinde öğretmenler sınıflarındaki bilgisayarlar sayesinde öğrencileri aktif konuma getirerek öğrenci merkezli öğretimi uygulayabilirler (Ikpeze, 2009). Bu sonuçla ilişkili olarak bu araştırmada öğretmenler, AADÖ'nün öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçişte etkin olduğunu ve dersleri AADÖ ile işlemenin olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmada öğrenciler uygulama boyunca duygularını heyecanlı, meraklı, şaşkın, mutlu, üzgün ve korkulu olarak ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin olumlu bazılarının olumsuz duygu durumlarına sahip olmaları, Kachina (2012) ve Mohn (2004) tarafından yapılan araştırma sonucu tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmada öğrencilerin öğrenme ürünlerini bitirme süreleri aynı zamanda gerçekleşmemiştir. Öğrenciler süreyi kullanma açısından farklılık göstermektedir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin zaman sıkıntısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Hassanien, 2006; Ikpeze, 2009). Diğer taraftan Chang vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bilgileri araştırırken daha az zaman harcama ($\bar{X}=4.09$) maddesine olumlu yönde tutum göstermeleri ile Segers ve Verhoeven (2009) tarafından yapılan araştırmada erkeklerin kızlara göre metinleri taramaya daha eğilimli olmaları ve okuma sürecinde daha az zaman harcamaları tespit edilen diğer bulgular arasındadır. Belirlenen süre öğrencilerin görevlerini tamamlamalarına uygun olmalıdır.

AADÖ öğrencilere çalışmalarını evde tamamlamaları için fırsat sunabilir. Ikpeze ve Boyd (2007) ve Henning (2013)'e göre öğrenciler araştırma sürecinde bilgileri analiz, sentez ve transfer etmek için yeterli zamanları olmadıklarında görevlerini evde tamamlayabilirler. Nordin ve arkadaşlarına(2012) göre AADÖ öğrencilere sitelerdeki bilgiyi elde etmeleri ve açıklamaları için önemli fırsatlar verir. Bilgi ve haberleşme teknolojisi, öğrenme ve öğretim sürecinde herhangi bir yer

ve zaman sınırı olmaksızın öğrenme ve öğretim sağlar. AADÖ yapılandırmacı problem çözmeye karşı bakış açısı sunma, yeni bilginin oluşumu ve tasarımı, eleştirel düşünmeye cesaretlendirme, iş birliği ve üst düzey düşünme becerilerinin inşası için önemlidir. Bu öğretim, öğretmenlerin tematik ve disiplinlerarası öğretimde kullanılabilecekleri bir araçtır (Ikpeze ve Boyd, 2007). Öğretmenler, bugünün sınıflarında yeni ve çok katmanlı okuryazarlığı temsil eden AADÖ'nün pedagojik uygulamalarına yer vermelidirler.

Öneriler

- Ekran okumaya ilişkin yapılan araştırmaların son yıllarda arttığı görülmektedir. Ekran vasıtasıyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek istiyorsak sadece metinleri salt ekrandan okutmamalıyız. Yapılandırılmış öğretim araçları tasarlanarak öğrencilerin bilgiye ulaşabilen, sorgulayabilen ve değerlendirebilen roller üstlenerek okuma sürecinde aktif olmaları sağlanmalıdır. Bu doğrultuda AADÖ okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için kullanılabilir.
- AADÖ aracında görevlerin niteliği açık ve net biçimde tanımlanmalıdır. Görevlerin niteliğinin açıkça tanımlanması öğrencilerin araştırmaya odaklanmalarına katkıda bulunacaktır. Bu araştırmada öğrencilerin görevleri broşür ve PowerPoint sunumu hazırlama ile mektup yazma görevlerinden oluşmaktadır. Öğrenme ürünleri şiir yazma, dijital hikâye oluşturma, poster hazırlama ve kitapçık oluşturma şeklinde çeşitlendirilebilir.
- AADÖ aracında süreç bölümünün yapılandırılması oldukça önemlidir. Takip edilecek adımların sistematik biçimde tasarlanması, öğretim amaçlarına ulaşmayı sağlayacaktır. Süreç iyi yapılandırılmazsa öğrenciler hangi bilgiyi araştıracaklarına dair farkındalık kazanamamakta ve okuma amacı oluşturamamaktadırlar. Bu açıdan süreç bölümü ayrıntılı olarak yapılandırılmalıdır.
- Kaynaklar bölümünde alt başlıklarla ilgili sitelerin gruplandırılarak verilmesi, ilkökul öğrencileri için büyük kolaylık sağlayabilir. Üst kademelerde siteler, çalışmanın amacına ve kapsamına göre sistematik ya da karmaşık olarak verilebilir.
- Değerlendirme bölümünde öğrenme ürünlerinin ve çalışma sürecinin nasıl puanlanacağına ilişkin rubrik verilmelidir. Rubrikler iyi yapılandırılmış olmazsa öğrenciler öz değerlendirme yapamadıkları için öğrenme ürünlerinde düzenleme ve düzeltme yapamayacaklardır.
- AADÖ'nün öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine etkisi araştırılabilir. Uygulama sonuçları yazma becerisinin yeni okuryazarlık becerileri doğrultusunda geliştirilmesi açısından önemli sonuçlar ortaya koyabilir.

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

- AADÖ'nün üst kademelerdeki öğrencilerin üst düzey, yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi araştırılabilir. AADÖ araçlarının günümüz öğrenme ortamlarına uyarlanması için öğretmen eğitimine yönelik daha fazla çalışma yapılmalıdır.
- AADÖ sürecinde öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimi ve iş birliği konusunda öğretmenlere pedagojik olarak eğitim verilmelidir (McCulley, 2013). Birçok öğretmen AADÖ'nün sınıfta okuryazarlık öğretiminde nasıl kullanılabileceğinin farkında değildir. Bu açıdan AADÖ, öğretmen adaylarına yönelik olarak lisans programlarında ilgili ders içeriklerine dahil edilebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin AADÖ'ye ve yeni okuryazarlık uygulamalarına teşvik edilmesi amacıyla çeşitli hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.

Kaynaklar

- Abbitt, J. & Ophus, J. (2008). What we know about the impacts of WebQuests: A review of research. *Association for the Advancement of Computing In Education Journal*, 16(4), 441-455.
- Acosta, L.M.E. & Ferri, M.M. (2009). Reading strategies to develop higher thinking skills for reading comprehension. *Profile*, 12(1), 107-123.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2017). *WebQuest (Web Macerası) öğrenme yönteminin Türk edebiyatı dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Balkissoon, M.N. & Balkissoon, S. (2014). WebQuest development in the blended classroom: What do students gain? *Caribbean Teaching Scholar*, 4(2), 99-122.
- Baştuğ, M. & Keskin, H. K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 73-83.
- Bellofatto, L., Bohl, N., Casey, M., Krill, M., & Dodge, B. (2001). *A rubric for evaluating WebQuests*. Retrieved from <http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html>.
- Boyd, P. (2003). *Middle grades education: A reference handbook*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carson, D., Gilmore, A., Perry, C. & Gronhaug, K. (2001). *Qualitative marketing research*. London: SAGE Publications.
- Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Chang, C.S., Chen, T.S. & Hsu, W.H. (2011). The study on integrating WebQuest with mobile learning for environmental education. *Computers & Education*, 57, 1228-1239.
- Chao, C. (2006). How WebQuests send technology to the background. In P. Hubbard & M. Levy (Eds.), *Teacher education in CALL* (pp. 220-280). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Chu, H. (2003). Electronic books: Viewpoints from users and potential users. *Library Hi Tech*, 21(3), 340-346.
- Damar, A. (2011). *Masal sofrası*. Ankara: Tomurcuk Yayınevi.
- Dreyer, C. & Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31, 349-365. doi. 10.1016/S0346-251X(03)00047-2.
- Dudney, G. (2007). *The internet and the language classroom: A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Duran, E. & Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.
- Dündar, H. & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ely, M., Anzul, M., Freidman, T. Diane Garner, D. & Steinmetz, A.M. (1991). *Doing qualitative research: Circles within circles*. London: The Falmer Press.
- Ertem, İ.S. & Özen, M. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *International Journal of Social Science*, 24, 319-350.
- Ferah, T. (2011). *Ebemkuşağı*. İstanbul: Gendaş Çocuk.
- Field, A.P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: SAGE.
- Gençer, L. (2015). Bilim çocuk dergisi. *Aylık Popüler Bilim Dergisi*, 18(215), 1-61. Ankara: PROMAT Basım Yayın.
- Gokalp, M.S., Sharma, M., Johnston, I. & Sharma, M. (2013). Implementing WebQuest based instruction on Newton's second law. *Teachingscience*, 59(2), 11-19.
- Hassanien, A. (2006). Using WebQuest to support learning with technology in higher education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education* 5(1),41-49.
- Henning, M.B. (2013). From "Community gelpers" to "Community service": Using a WebQuest with second graders. *RCETJ*, 9(1), 156-173.
- Hsiao, H.S., Tsai, C.C., Lin, C.Y. & Lin, C.C. (2012). Implementing a self-regulated WebQuest learning system for Chinese elementary schools. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(2), 315-340.
- Hwang, G.J. & Kuo, F.R. (2011). An information-summarising instruction strategy for improving the web-based problem solving abilities of students. *Australian Journal of Educational Technology*, 27(2), 290-306.
- Hwang, G. J., Tsai, P. S., Tsai, C. C. & Tseng, J. C. R. (2008). A novel approach for assisting teachers in analyzing student websearching behaviors. *Computers & Education*, 51(2), 926-938.
- Ikpeze, C.H. (2009). Transforming classroom instruction with personal and technological literacies: The WebQuest connection. *The Nera Journal*, 44(2), 31-40.
- Ikpeze, C.H.& Boyd, F.B. (2007). Web-based inquiry learning: Facilitating thoughtful literacy with WebQuests. *The Reading Teacher*, 60(7), 644-654.
- Jeong, H. (2012). A Comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *The Electronic Library*, 30(3), 390-408. DOI:10.1108/02640471211241663.
- Kachina, O.A. (2012). Using WebQuests in the social sciences classroom. *Contemporary Issues In Education Research*, 5(3), 185-200.
- Kalmane, R. (2012). *Improving reading comprehension with online text visualization tools*. Riga: Lulu Press.
- Karchmer, R.A. (2008). The journey ahead: Thirteen teachers report how the internet influences literacy and literacy instruction in their K-12 classroom. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D.J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Action research planner*. Victoria: Deaken University Press.
- Kleemans, T., Segers, E., Droop, M. & Wentink, H. (2011). WebQuests in special primary education: Learning in a web-based environment. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 801-810. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01099.x.
- Knezek, G. & Christensen, R. (2007). Effect of technology-based programs on first-and second-grade reading achievement. *Computers in the Schools*, 24(3-4), 23-41.

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

- Kocoğlu, Z. (2010). WebQuests in EFL reading/writing classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3524–3527.
- Köse, F. (2007). *Moving the WebQuest process from static to dynamic: Preservice teachers' experience with the dynamic WebQuest environment*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuru, O., Kaşkaya, A. & Calp, Ş. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kâğıttan ve ekrandan okuduğunu anlama becerilerinin sınanması; Öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 70-84.
- Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR-XXVIII*, 283-298.
- Lanse, H.W. (2008). *Read well, think well build your child's reading, comprehension, and critical thinking skills*. USA: Adams Media, an F+ W Publications.
- March, T. (2003). The learning power of WebQuests. *Educational Leadership*, 61(4), 42-47.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (2003). *You and your action research project*. New York: RoutledgeFalmer Publishing.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2th ed.). California: SAGE.
- Mohn, N.L. (2004). *The effectiveness of the WebQuest model with gifted fifth gradestudents: An action research study*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.564.103&rep=rep1&type=pdf>.
- Niedo, J., Lee, Y.L., Breznitz, Z. & Berninger, V.W. (2013). Computerized silent reading rate and strategy instruction for fourth graders at risk in silent reading rate. *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 100-110.
- Nordin, N., Mohd, N., Zakaria, E. & Embi, M.A. (2012). Development and evaluation of WebQuest for the science subject. *The International Journal of Learning*, 18(5), 221-236.
- Özel, A. & Aldemir, N. [Çev.] (2015). Uzey. *Fen Bilimleri Ansiklopedisi*, 6, 1-32. İstanbul: Damla Yayınevi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), ss.323-343.
- Özeren, S.G. (2013). *Mevlana'dan seçme hikâyeler* (6. Baskı). İstanbul: Damla Yayınevi.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- Pelton, R.P. (2010). An introduction to action research. In R.P. Pelton (Ed.), *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction* (pp. 3-26). USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Pugh, K & McCarle, P. (Eds.) (2009). *How children learn to read: Current issues and new directions in the integration of cognition, neurobiology and genetics of reading and dyslexia research and practice*. New York-London: Psychology Press.
- Regtvoort, A., Zijlstra, H. & Leij, A. (2013). The effectiveness of a 2 year supplementary tutor-assisted computerized intervention on the reading development of beginning readers at risk for reading difficulties: A randomized controlled trial. *Dyslexia*, 19(4), 256-280.
- Rose, E. (2011). Continuous partial attention teaching and learning in the age of interruption. *Antistasis*, 1(2), 17- 19.
- Russell, C.K., Burchum, J.R., Likes, W.M., Jacob, S., Graff, J.C., Driscoll, C. Britt, T. Adymy, C. & Cowan, P. (2008). WebQuests creating engaging, student-centered, constructivist learning activities. *Computers, Informatics, Nursing*, 26(2), 78-87.

- Segers, E., Droop, M. & Verhoeven, L. (2010). Integrating a WebQuest in the primary school curriculum using anchored instruction: Effect on learning outcomes. *Computer Resources for Language Learning*, 3, 65-74.
- Segers, E. & Verhoeven, L. (2009). Learning in a sheltered Internet environment: The use of WebQuests. *Learning and Instruction*, 19, 423-432.
- Siko, K.L. (2008). *WebQuests in the english classroom: How do they affect student learning?* Doctoral Dissertation, North Carolina University Philosophy Education, Chapel Hill.
- Sox, A. & Avila, E.R. (2009). WebQuests for English-language learners: Essential elements for design. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(1), 38-48.
- Şahin, N. (2010). *6. sınıf bilişim teknolojileri dersinde ağ araştırması (WebQuest) aracı kullanarak oluşturulan eğitim ortamının akademik başarı ve derse karşı olan tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Tapan, D., Sirer, M. & Gençoğlu, A. (2015). Bilim Çocuk Dergisi. *Aylık Popüler Bilim Dergisi*, 18(216), 1-61. Ankara: PROMAT Basım Yayın.
- Taş, U.E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H.B. & Özgürlük, B. (2015). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB.
- Troschitz, R. (2005). *Testing reading comprehension*. Norderstedh: Grin Verlag.
- Tuan, L.T. (2011). Teaching reading through WebQuest. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 664-673.
- Ulu, H. & Akyol, H. (2016). The effects of repetitive reading and PQRS strategy in the development of reading skill. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 225-242.
- Uslu, S. (2011). *Learner perceptions about WebQuest: A case study in an English as a foreign language classroom*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- VanFossen, P.J. (2004). Using WebQuests to scaffold higher-order thinking. *Social Studies and the Young Learner*, 16(4), 13-16.
- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. London-New York: Springer.
- Yang, C.H., Tzuo, P.W., Higgins, H. & Tan, C.P.Y. (2012). Information and communication technology as a pedagogical tool in teacher preparation and higher education. *Journal of College Teaching & Learning – Fourth Quarte*, 9(4), 327-338.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Zhang, G. (2014). Study on the impact of web quests as communication technology on electronic reading. *Advanced Materials Research*, 945-949, 3327-3330
- Zheng, R., Perez, J., Williamson, J. & Flygare, J. (2007). WebQuests as perceived by teachers: implications for online teaching and learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 295-304. doi: 10.1111/j.1365-2729.2007.00261.x.

Extended Abstract

Introduction

Reading comprehension is a skill which involves cognitive skills and processes. To improve this skill, individuals are to acquire the skill of reading as early as possible in their education. In the development of the reading skill, printed texts are used almost as the sole material. Education, the basic principal of which, is to prepare individuals for life may not reach that goal with only printed materials because today's world offers sophisticated technology and conditions (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). The internet is a product of

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

today's technology. It is a wealthy source of information which is accessed by many people daily to find the information they seek. Such a quest for information requires the utilization of the reading comprehension skill. According to Van Fossen (2004: 13), "the process of conducting research on the internet is similar to drinking water from a fire hose". As a solution to this problem, educationally structured tools should be used that restrict the sites that are insignificant, inaccurate and unsuitable for students on the internet and develop their skills to use the technology. One such tool is WebQuest-based Teaching. In the national literature, there is no study investigating the influence of WebQuest on the development of students' comprehension skills. Thus, this study was designed to investigate this problem in order to determine the effect of WebQuest-based teaching on improving the reading comprehension skill of elementary school students.

Method

The study was designed as an action research. It was carried out in the second semester of 2015-2016 academic year with 4th grade (n = 24) students in a primary school 35 km. away from the Afyonkarahisar city center. A "Reading Comprehension Test (RCT)" was developed by the researcher. Eight experts (academicians, teachers of Turkish language and class masters) were asked to express their opinions on the test. Observations were also conducted in the light of the questions determined by Kachina (2012). Two separate focus group discussions (in groups of five individuals) were made with the students. Such discussions were also made with the teachers. The students were also asked to keep diaries to record their learning experiences. The study lasted 55 class hours, and the students participated in three WebQuest-based teaching activities which were done in groups, pairs, and individually.

The reading comprehension test was used as the pre-test and post-test. For the analysis of quantitative data, descriptive statistics was used and paired samples t-test was done. Qualitative data were analyzed, using descriptive analysis.

Result and Discussion

Based on the findings, a significant difference was found in the post-test in the students' reading comprehension scores when compared with their pre-test scores. The students stated that the screen guided themselves, that they reached the information they needed more quickly, and by reaching different web pages on a topic, they established meaning by integrating the information they accessed, and that they linked the visual and auditory elements on the screen with the written elements and established meaning more easily. It was also found that different font types and colors gave clues about the topic the students were searching for, and that students who used e-reading comprehension strategies were able to make sense of texts more easily. In the process, disagreements among students and inability to use strategies such as saving, browsing, summarizing were among the problems experienced. Some recommendations were made for those problems.

EK 1. Okuduğunu Anlama Testi

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

Somurtkan Kız

O dağların ardında, belli ki Türk yurdunda, çiçekler kadar güzel, kelebekler kadar narin bir küçük kız yaşarmış.

Dünyalar güzeli de olsa, kul kusursuz olmaz derler ya, onun da bir kusuru varmış. O bahar gibi yüzü gün boyu somurtur, o gül pembesi dudakları gülmek nedir bilmezmiş.

Adı Elif olan bu kızın bu yüzden hiç arkadaşı yokmuş. Tüm çocuklar neşe içinde birbirleriyle gülüşüp oynasırken Elif bir uzak köşede onları seyrederek, için için ağlamış yalnızlığına. Bu yüzden asık yüzü daha bir asılır, görenleri şaşkına çevirmiş.

Günlerden bir gün yaşlı dedesinin yanına varıp gözyaşları içinde sormuş Elif:

-Benim neden bir arkadaşım yok dedeciğim? Neden kimse bana yaklaşmıyor, benimle oynamıyor?

Aksakallı dede bunun sebebini çok iyi biliyormuş da Elif kız üzülmesin, gönlü incinmesin diye söylememiş. Ama bu duruma da bir çare bulması gerekiyormuş. Birden bir çıkar yol gelmiş aklına.

-Yarın şehre iner, sana bir arkadaş getiririm, demiş. Ertesi gün şehrin yolunu tutmuş dede. Varıp bir dükkandan bir küçük el aynası satın almış. Sonra yeniden köye dönüp cebinden çıkardığı aynayı Elif'e uzatmış.

-Al, sana söz verdiğim arkadaşını getirdim işte...

Elif aynayı eline almış, evirip çevirirken birden kendi yüzünü görüvermiş. Şaşırmış, korkmuş ilkin. Sonra uzun uzun bakmış aynadaki yüze. Ve öfkeyle haykırmış dedesine.

-İstemiyorum onu! Nereden aldıysan oraya götür gene. İstemiyorum!

-Neden Elif? Dün bana bir tek arkadaşım yok deyip ağlayan sen değil miydin?

-Evet bendim... Ama... Bu çok çirkin... Çok sevimsiz bir şey... Böyle arkadaş olmaz olsun!

Dede gülmüş bir süre.

-Bilemedin yavrum. O yalnızca asık yüzlü, somurtkan bir çocuk. Ama onun da kolayı var. Söylememi ister misin?

-İsterim ya.

Gülümse ona. Sen gülersen o da güler. Bak ne kadar sevimli ve güzel bir arkadaşın olur o zaman.

Elif yeniden aynaya bakmış ve gülmemiş karşısındaki yüze. Aynadaki görüntü de gülmemiş tabii. Bunu gören küçük kız peş peşe kahkahalarla gülmüş gülmüş.

Elif, sahip olduğu bu ilk arkadaşı o kadar sevmiş ki, onu mutlu etmek için gün boyu aynaya bakıp yüzüne güneşler kadar sıcak ve aydınlık gülücükler oturtmuş.

Ve gün gelmiş, bir alışkanlık, bir vazgeçilmezlik olmuş gülmek Elif'te. İstese de yüzünü asamıyor, somurtamıyormuş artık. Aynaya, aynadaki arkadaşına bakmadan da gülücüklerle dolmaya başlamış yüzü.

Haber kulaktan kulağa yayılmış tez zamanda. Somurtkan kız Elif'in yüzünde gülücük gülleri açtığını duyan herkes onunla arkadaş olabilmek için yarışa girmişler sanki.

O günden sonra ne bir gün somurtmuş yüzü Elif'in, ne de arkadaşsız kalmış. Gülen yüzündeki güzellik de daha bir artarak dillere destan olmuş.

Attila DAMAR

1'den 10'a kadar olan soruları "Somurtkan Kız" adlı metni dikkate alarak cevaplayınız.

1. Somurtkan kızın ismi nedir?

.....

2. Somurtkan kız ilk kez aynaya bakınca kendisini nasıl hissetmiştir?

.....

3. Somurtkan kız aynada gördüğü kızı mutlu etmek için yüzüne nasıl gülücükler oturtmuş?

.....

4. Okuduğunuz metinde geçen "Gülen yüzündeki güzellik de daha bir artarak dillere destan olmuş." cümlesindeki altı çizili sözden ne anlıyorsunuz?

.....

5. Somurtkan kızın dedesi aynayı nereden almıştır?

.....

6. Somurtkan kız dedesine arkadaşı olmadığını sorunca neden ondan sebebini öğrenememiş?

.....

7. Somurtkan kız ve diğer çocukların oyun alanındaki durumlarını karşılaştırınız?

.....

8. Okuduğunuz metinde somurtkan kız somurtmaya devam etseydi hikâye nasıl sonuçlanırdı?

.....

9. Okuduğunuz metnin konusunu aşağıya yazınız.

.....

10. Okuduğunuz metnin ana fikrini yani bizlere vermek istediği mesajı aşağıya yazınız.

.....

Doğa Kışa Hazırlanıyor

Sonbaharın gelmesiyle birlikte havalar serinledi. Rüzgârlı ve yağmurlu günlerin sayısı da artıyor. Hava gitgide daha erken karıyor. Bu dönemde doğada pek çok değişiklik oluyor. İşte kışa hazırlanırken doğada yaşananlar...

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

Yapraklara yeşil rengini klorofil adlı bir kimyasal madde verir. Bitkilerde fotosentez bu madde sayesinde gerçekleşir. Fotosentez sonucunda bitki için gerekli olan besin ve enerji üretilir. Bitkiler elde ettikleri besinin bir kısmını kullanırken bir kısmını da kış için depolar. Bu bitkiler sonbahar ve kış aylarında fotosentez yapmak için yeterli güneş ışığı alamadıklarından yapraklarındaki klorofil üretimi azalır. Bunun sonucunda artık yeşil renk baskın gelemmez. Diğer renk veren maddelerin etkisiyle yaprakları sarı, kırmızı gibi renklere bürünür. Bu renk değişiminin ardından yapraklar dökülür.

Sonbaharda genellikle artan yağmurlarla birlikte, nemli ortamları seven şapkallı mantarlar dökülmüş yaprakların arasında, ağaçların üzerinde, su kenarlarında görülür. Bazı mantar türleri zehirlidir. Bu nedenle doğada karşılaştığınız mantarları yemeniz hatta ellemeniz bile tehliktir.

Böğürtlen, alıç, kızılıçık, kuşburnu ve başka bazı bitkilerin meyveleri sonbaharda olgunlaşır. Bu bitkilerin meyveleri taze olarak yenilebilir ya da meyvelerden çay, reçel ve marmelat yapılır. Ayrıca sonbahar salatalık, biber, lahana, armut, kelek gibi sebze ve meyvelerin turşusunu kurmak için de iyi bir zaman.

Atkestanesi, meşe ve başka bazı ağaçların meyveleri de bu aylarda olgunlaşır. Bu ağaçların tohumları sonbaharda toplanarak yeni ağaçların gelişmesi için ekilebilir. Birçok ağaç türünün fidanlarını ve soğanlı bitkileri dikmek için de en uygun zaman sonbahardır. Ayrıca bu aylarda evlerdeki bitkilerin saksı değişimi ve kök ayırma gibi işlemleri de yapılabilir.

Alakargalar kışın yiyebilecekleri en önemli besin kaynağı olan meşe palamutlarını sonbaharda toplamaya başlar. Topladıkları meşe palamutlarını toprağa gömerler. Kışın besin bulmak zorlaştığında gömdükleri palamutları bulup yerler.

Sincaplar sonbaharda badem, ceviz, fındık, meşe palamudu gibi meyveleri toplar. Topladıkları meyvelerin bir kısmını yuvalarına taşır, bir kısmını da toprağa gömerler. Kış aylarında, depoladıkları bu besinleri yerler.

Kış uykusuna yatacak olan hayvanlar sonbaharda daha çok beslenerek vücutlarındaki yağ oranını yükseltirler. Bu sayede genellikle kış boyunca beslenmeye ihtiyaç duymazlar.

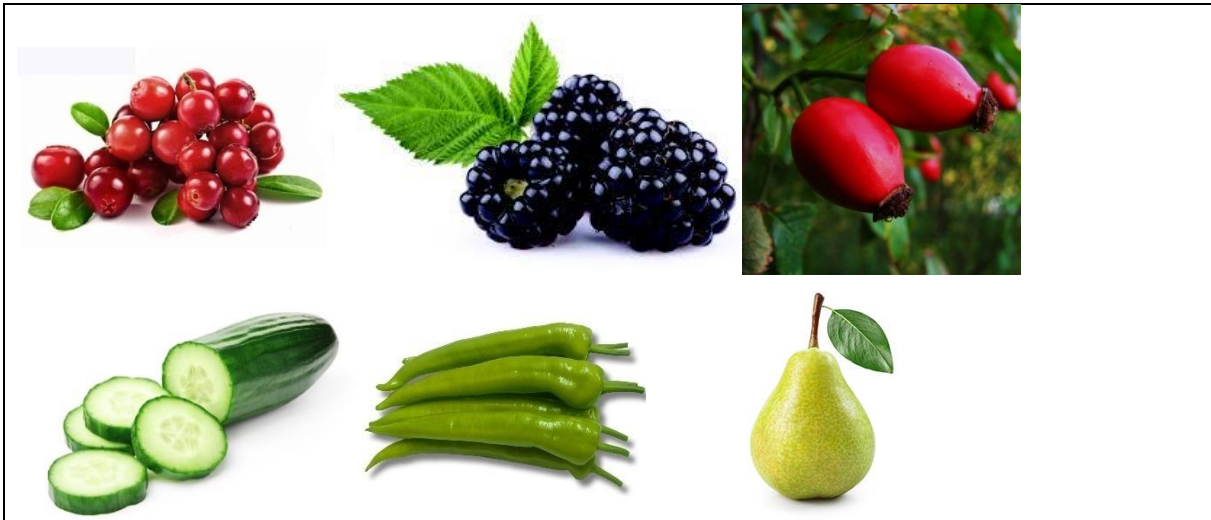
Uğur böcekleri sonbaharda yaprakların, kayaların ve ağaç kabuklarının altı gibi korunaklı yerlerde kalabalık gruplar halinde toplanır. Buralarda saklanarak kışı bir arada geçirirler.

Leylek ve kırlangıç gibi bazı göçmen kuşlar kışı geçirmek için sonbaharda toplanarak sürüler halinde daha sıcak yerlere göç eder. Bazı balıklar da havaların soğumasıyla birlikte daha sıcak denizlere doğru sürüler halinde göç eder. Hamsiler ve palamutlar göç eden balıklardandır.

Bazı hayvanların, örneğin geyiklerin üreme dönemi sonbaharda başlar.

Suzan Lema Gençer

11'den 20'ye kadar olan soruları "Doğa Kışa Hazırlanıyor" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.



11. Fotoğrafta bulunan görseller metne göre hangi yiyeceklerin yapımında kullanılmaktadır? Bir tane örnek veriniz.

.....
.....

12. Hangi hayvanın üreme dönemi sonbahar ayında başlamaktadır?

.....
.....

13. Sonbahar ayında evlerde yetiştirilen bitkilere ne gibi işlemler yapılır?

.....
.....

14. Yapraklara yeşil rengini veren maddeye ne ad verilir?

.....
.....

15. Yaşadığınız bölgede bulunan canlılar kış aylarında soğuk hava şartlarına karşı ne gibi önlemler almaktadır? Bir tane örnek vererek açıklayınız.

.....
.....

16. Kış aylarında hayvanlar kendilerini koruyucu önlem almazlarsa yaşamları bu durumdan nasıl etkilenir?

.....
.....

17. Kış uykusuna yatan hayvanların beslenmeye ihtiyaç duymamalarının sebebi nedir?

.....
.....

18. Uğur böcekleri, leylek, kırlangıç gibi hayvanların kış aylarında soğuk hava şartlarından korunmak için ne gibi önlemler aldıklarını karşılaştırarak yazınız.

.....
.....

19. Okuduğunuz metnin konusu nedir?

.....
.....

20. Okuduğunuz metnin ana fikrini yani bizlere vermek istediği mesajı aşağıya yazınız.

.....
.....

EK 2. AADÖ Öğrenci Görüşme Formu

2,11 (Siko, 2008); 3,7 (Tabanlı, 2008); 1, 8,9 (Uslu, 2011)

AADÖ Öğrenci Görüşme Formu

1. AADÖ aracında takip edeceğimiz adımların açıklanması öğrenme sürecinizi nasıl etkiledi?
2. AADÖ sürecinde grup üyeleriyle nasıl çalıştınız, sorumluluk aldınız mı?
3. İnternet, bilgisayar, teknoloji vb. kullanarak ders işlemenin süreç açısından farklı yönleri nelerdir?
4. AADÖ uygulamasının sana kazandırdıklarının neler olduğunu düşünüyorsun?
5. Hazırladığınız ürünleri değerlendirir misiniz?
6. Uygulama sürecinde kendinizi nasıl hissettiniz?
7. Uygulama sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir, sebepleri nelerdir?
8. AADÖ aracının en beğendiğiniz ve beğenmediğiniz üç özelliği nedir?
9. Diğer derslerde AADÖ'yü kullanarak ders işlemek ister misiniz, sebeplerini açıkla mısınız?
10. Kitap ve ekran okuma arasında fark var mıdır? Açıklayınız.
11. Okuduklarınızı anlamak için araştırma yaparken okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında ne yaptınız?
12. Yaptığınız (grup-eşli-bireysel) çalışmalar hakkında ne düşünüyorsunuz? İyi ve kötü yönlerini anlatınız.

EK 3. AADÖ Öğretmen Görüşme Formu

7,8,9,12,13,14 (Kachina, 2012); 11 (Kuo ve Hwang, 2014); 5,6,10 (Siko, 2008)

AADÖ Öğretmen Görüşme Formu

1. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
2. Bu sınıfın kaçınıcı öğretmenisiniz?
3. Ailelerin eğitime olan tutumları nasıl?
4. Okulunuzu teknoloji açısından yeterli buluyor musunuz?
5. Sınıflarınızda teknolojiyi önceden kullanıyor muydunuz?

Ekran Okumada Bir Yol: Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim Yoluyla Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

6. Teknolojinin öğrenme sürecini etkilediğini düşünüyor musunuz, nasıl?
7. AADÖ'yü uygulamalarınızda hiç kullandınız mı?
8. AADÖ aktivitelerinin sonuçlarından memnun musunuz, nedenini açıklar mısınız?
9. Öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi nasıldır?
10. Grup çalışmalarının öğrencilerinizin bireysel öğrenme sürecini etkilediğini düşünüyor musunuz, nasıl?
11. AADÖ'nün öğrenme içeriğini geliştirmedeki düşünceniz nedir, sebeplerini açıklar mısınız?
12. AADÖ ve geleneksel öğretim arasında farklılık var mıdır, nedenini açıklar mısınız?
13. AADÖ kullanımının avantajları ve dezavantajları nedir?
14. AADÖ'nün öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçişte bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz, nedenini açıklar mısınız?
15. Bilgisayarla ilgili öğrencilerin hangi temel becerileri edindiğini düşünüyorsunuz?
16. AADÖ'nün gelecekte öğretim uygulamalarında kullanımını önerir misiniz?
17. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?



Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

*Perihan Gülce ÖZKAYA***
*Mustafa Volkan COŞKUN****

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarını belirleyebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla il merkezindeki ortaokulların 8. sınıflarında öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA); ardından da söz konusu yapının geçerli bir yapı olup olmadığını belirlemek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda ve *Derse Yönelik Kazanımlar*, *Derse Yönelik Güçlükler* ve *Sınıf İçi Etkileşim* olmak üzere üç boyutlu ve 21 maddeli bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin AFA ile belirlenen üç boyutlu yapısı DFA ile doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarından ve madde-toplam korelasyonundan yararlanılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonucunda ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarını belirleyebilecek nitelikte bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi, dil bilgisine yönelik tutum ölçeği, geçerlik, güvenilirlik.

Development of the Attitude Scale towards Grammar: A Validity and Reliability Study

Abstract

The purpose of this study is to develop a scale that determines secondary school students' attitudes towards grammar. The study group of the research consisted of 200 8th students attending secondary schools in the city of Muğla in the 2015-2016 school year. In order to determine the construct validity of the scale, Exploratory Factor Analysis (EFA) and in order to determine whether the obtained construct is a valid construct, Confirmatory Factor Analysis, were conducted. The EFA showed a construct made up of three factors and 21 items. The factors were *Course-related Gains*, *Course-related Difficulties* and *In-class Interaction*. This three-dimensional construct of the scale was confirmed with CFA. In order to determine the reliability of the scale, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient and item-total correlations were calculated. As a result of the reliability and validity analyses, it was concluded that the scale was reliable and valid enough to determine secondary school students' attitudes towards grammar.

Keywords: Grammar, attitude scale towards grammar, validity, reliability.

* Bu çalışma, Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN danışmanlığında gerçekleştirilen "Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımıyla Öbek-Anlam İlişisinin Kavranması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muğla, gozkaya@mu.edu.tr

*** Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muğla, vcoskun@mu.edu.tr

Giriş

Dil, insanları diğer canlılardan ayıran ve ona duygu ve düşüncelerini ifade edebilme özgürlüğü sağlayan temel unsurdur. Kişilerin dili kullanma becerileri, sahip oldukları dil becerilerinin gelişimiyle orantılıdır. Dil bilgisi, dilin doğru kullanılmasını sağlayan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine katkıda bulunarak sağlıklı iletişim kurulmasına zemin oluşturur.

Dil üzerine yapılan tanımlarda (Aksan, 2007; Ergin, 2007; Güneş, 2013; Hengirmen, 2007), dilin, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan temel iletişim aracı olduğuna; duygu, düşünce, inanç ve kültürü yansıttığına; kendine özgü kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık olduğuna; insanların çevresiyle etkileşmesine, dünya ile bütünleşmesine ve kültürün geçmişten geleceğe aktarılmasına katkı sağladığına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlarda, dilin iletişimdeki etkisi üzerinde durulmuş; kişiler arası ilişkilerin sağlıklı kurulması için dilin sahip olduğu öneme dikkat çekilmiştir. Dil, temel iletişim aracı olduğundan iletişim kurma aşamasında görevlerinin ve işlevlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir (Erdem, 2014). Bir dili meydana getiren ses, şekil ve cümle yapıları ile o dilin çeşitli unsurları arasındaki anlam ilişkilerini oluşturan kurallar bütünü olan dil bilgisi, dilin yapısı ve işleyiş düzeni doğrultusunda, temel dil becerilerinin edinimi ve gelişimi sürecinde önemli bir rol oynar ve dilin doğru kullanılmasına yardımcı olur (Baş, 2014; Hengirmen, 2007). Dil becerilerinin gelişimine temel oluşturan dil bilgisinin, sahip olduğu bu önemli özellik göz önünde bulundurulduğunda, sağlıklı ve planlı bir biçimde öğretilmesi ve öğrencilerin dil bilgisine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacak bir öğretim tarzının belirlenmesi oldukça önemlidir.

Dilin kullanımını doğru, düzgün ve sistemli hâle getirmesi, dil bilgisi öğretimini gerekli kılmaktadır (Aytaş ve Çeçen, 2010). Dil bilgisi öğretimi, öğrenme ve öğretme süreçlerinin planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi kapsamında anlam kazanan, alan ve alan eğitimi bilgisi verilerinden beslenen disiplinler arası bir süreçtir (Şahbaz, 2014). Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin ana dillerini etkili ve güzel bir şekilde kullanmalarını, anlama ve anlatma becerilerini kazanarak birbirleriyle ve çevreleriyle sağlıklı iletişim kurabilmelerini amaçlar. Dil bilgisi öğretiminin amacı dilin kurallarını öğretmek değil, dil becerilerinin geliştirilmesinde dayanak olmasını sağlamaktır. Bu bağlamda, dil bilgisi öğretimi öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini destekleyici bir alan olarak değerlendirilebilir (Dolunay, 2010; Erdem, 2014).

Öğrencilerin dille ilgili edinecekleri bilgi, beceri, tutum ve değerler oldukça önemlidir. Öğrencilerin kazanacakları bu nitelikler, onların hem eğitim hayatlarını hem de okul dışı yaşamlarını güvenli, başarılı, sorunsuz ve mutlu bir biçimde sürdürmelerine olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda, öğretim programları, okulda verilen eğitimin sistematik olarak gerçekleşmesini sağlayan önemli bir

araçtır (Güzel ve Karadağ, 2013). 2018 tarihli “İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı”nda, tematik yaklaşım esas alınmış; dil bilgisi ile ilgili kazanımlar, beceri alanları içinde sınıf seviyesine göre 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Dil bilgisi kazanımlarına ağırlıklı olarak 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda yer verilmesi, bu sınıf düzeylerindeki öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını belirlemeyi ve eğitim öğretim sürecini öğrencilerin dil bilgisine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak şekilde planlamayı gerekli kılmaktadır. Çünkü tutumlar, bireylerin davranışlarını etkileyen önemli unsurlardır. Smith (1968 akt. Kağıtçıbaşı, 2003) tutumu, bireylere atfedilen ve onların psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan eğilimler olarak ifade etmektedir. Buna göre tutumlar, sadece bir davranış ya da duygu eğilimi değil; düşünce-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 2003). Bir bireyin bir duruma ya da varlığa yönelik davranışlarından o varlığa yönelik tutumlarını kestirebilmek mümkündür. Ya da bireylerin tutumlarını ölçerek o duruma ilişkin davranışlarına yönelik çıkarımlarda bulunabilmektedir. Bu bağlamda, tutumlar gözlenemeyen, fakat gözlenebilen davranışlara yol açtığı varsayılan eğilimlerdir (Kağıtçıbaşı, 2003). Öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının belirlenmesi, eğitim öğretim sürecindeki eksikliklerin giderilmesine ve öğretim programının öğrencilerin ilgi ve başarılarını arttıracak şekilde düzenlenmesine olanak sağlayacaktır. Türkçe dersine ve Türkçe dersinin beceri alanlarına yönelik yapılan tutum ölçeği geliştirme çalışmalarında da (Akaydın ve Kurnaz, 2015; Deniz ve Tuna, 2006; Er ve Topçuoğlu Ünal, 2016; Karahan, 2018; Önder, Aytan ve Ünlü, 2015; Topçuoğlu Ünal ve Köse, 2014; Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2017) öğrencilerin tutumlarının tespit edilmesiyle tutumların altında yatan nedenlerin araştırılabileceğine ve olumlu tutum geliştirmelerine yönelik yeni düzenlemeler yapılabileceğine dikkat çekilmiştir.

Tutumların davranışları yönlendirici rolü göz önünde bulundurulduğunda, tutum ve davranışın birbirleriyle tutarlı olmaları beklenmektedir. Tutum ile davranış arasında tutarsızlık olması, gerçek tutumun tam olarak saptanamadığını gösterebilir. Tutum ölçme yöntemlerinin kişisel tutumun yansıtılamayacağı ortamlarda uygulanması ve tutum ölçümlerinde yaşanan teknik hatalar bu tutarsızlığı meydana getiren etkenler arasındadır (Tavşancıl, 2014). Bu nedenle tutumların ölçülmesinde, ölçülmek istenen duruma uygun, güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi oldukça önemlidir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de ortaokul öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarına ilişkin sadece bir ölçek geliştirme çalışmasının olduğu tespit edilmiştir (Er ve Topçuoğlu Ünal, 2016). Söz konusu çalışma kapsamında, *Dil Bilgisine Yönelik İlgi ve Sevgi* ile *Dil Bilgisine Yönelik Olumsuz Tutumlar* olmak üzere iki boyuttan oluşan 31 maddeli 5’li likert tipinde bir ölçek elde edilmiştir. Ancak ortaokul öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını belirleyebilecek sadece bir ölçme aracının olduğu dikkate alındığında, bu alandaki yetersizlik göze çarpmaktadır. Dil bilgisine

yönelik çok sayıda etmen olabileceği ve farklı ölçme araçları ile bu etmenlerin ortaya konulabileceği göz önünde bulundurulduğunda, alanda yeni ölçme araçlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu sebeple ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi tutumlarına yönelik farklı ölçme araçlarının geliştirilmesiyle alandaki boşluğun giderilebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarını belirleyebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmada öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları *Derse Yönelik Kazanımlar*, *Derse Yönelik Güçlükler* ve *Sınıf İçi Etkileşim* olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır.

Derse Yönelik Kazanımlar boyutu öğrencilerin dil bilgisi öğretiminin kendilerine olumlu kazanımlar sağlayacağına ilişkin tutumlarını ifade etmektedir. Örneğin, öğrencilerin dil bilgisi konularının işleneceği derslere istek duymaları, dil bilgisi derslerinde öğrendiklerini günlük hayatlarında kullanabilmeleri, dil bilgisi konularını öğrenmenin kendileri için faydalı olacağını düşünmeleri derse yönelik kazanımlar boyutu kapsamında ele alınmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin hayatla ilişki kurularak yapılması ve öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılabilmesi önemlidir. Larsen Freeman (1991), dil bilgisi öğretiminde biçimin yanında anlam ve kullanımın da önemli olduğunu ve bunların etkileşim hâlinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü dil bilgisi anlamlı yapılar topluluğudur. Dil öğretiminin hedefleri, öğrencilere dili kullanma becerisi kazandırmaksa, buna yönelik olarak, hedeflenen niteliğe uygun ve anlamlı bir dil bilgisi öğretiminin yapılması önemlidir (Larsen Freeman, 1997). *Derse Yönelik Kazanımlar* boyutunda, dil bilgisinin sadece soyut bilgilerden ibaret olmadığına, öğrenilen bilgilerin hayatla ilişkilendirilerek kullanılmasına dikkat çekilmektedir. Bunun sebebi, dil bilgisi öğretiminde sadece biçimin göz önünde bulundurulmasının, etkili bir öğretim için yetersiz kalmasıdır.

Derse Yönelik Güçlükler boyutu öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenmede yaşadıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle ilişkin tutumlarını ifade etmektedir. Örneğin, öğrencilerin dil bilgisi konularının işleneceği derslerden hoşlanmamaları, öğrendikleri dil bilgisi konularını hatırlamakta güçlük çekmeleri, dil bilgisi konularını öğrenmenin kendilerine bir şey kazandırmayacağını düşünmeleri, dil bilgisi konularına yönelik çalışmaları yapmakta zorlanmaları derse yönelik güçlükler boyutu kapsamında ele alınmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde geleneksel yöntemlerin kullanımı, öğrencilerin dil bilgisini soyut bilgiler yığını olarak görmelerine ve derse karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Dil bilgisi konularının öğretiminde geleneksel yöntemlerin terk edilmemesi, konuların anlaşılmasına ve dil bilgisi öğretiminde başarısızlıklar yaşanmasına neden olmakta, bunun sonucunda dil bilgisi konuları Türkçe dersinde sevilmeyen konuların başında gelmektedir (Güven, 2013). Bu nedenle *Derse Yönelik Güçlükler* boyutunun, dil bilgisi konularının öğretimine gereken önemin verilmeyişinden, bu konuların öğretiminde önerilen farklı yöntem ve

tekniklerin bir türlü uygulamaya geçirilemeyişinden kaynaklanan sorunların öğrencilerin tutumu üzerindeki etkisini yansıttığı söylenebilir.

Sınıf İçi Etkileşim boyutu ise dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğretmenle olan etkileşimlerine ilişkin tutumlarını ifade etmektedir. Örneğin, öğrencilerin öğretmenin dikkat çekici bir etkinlikle derse başlamasının dil bilgisi konularını daha kolay öğrenmelerini sağlayacağını düşünmeleri, dil bilgisi konuları işlenirken öğretmenin sınıfla etkileşim hâlinde olmasından ve dil bilgisi konularına yönelik ödevleri öğretmenleriyle birlikte belirlemekten hoşlanmaları sınıf içi etkileşim boyutu kapsamında ele alınmaktadır. Öğrencilere dil sevgisi ve bilinci kazandırılmasında, öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutumlarının giderilmesinde Türkçe öğretmenlerinin etkisi oldukça büyüktür. Dil bilgisi derslerinde sınıf içi etkileşimin sağlanması öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkilemede önemli etkenlerden biridir. Burada öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin sağlıklı olması büyük ölçüde kaynak durumundaki öğretmene bağlıdır. Öğretmenin öğrencileriyle olan iletişimde öğrencinin hoşuna gidecek, öğretmeni kendine yakın hissedeceği davranışlar sergilemesi sınıf içi etkileşiminin gelişmesinde ve öğrencinin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkili olmaktadır (Kolburan Geçer, 2002). Bu bağlamda, *Sınıf İçi Etkileşim* boyutunda öğretmen-öğrenci etkileşiminin dil bilgisi derslerinde öğrencilerin tutumu üzerindeki etkisi ele alınmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerliğini ve güvenirliliğini belirlemeye yönelik yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla il merkezindeki ortaokulların 8. sınıflarında öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmaktadır. İlgili alanyazında, ölçek geliştirme çalışmalarında madde analizi ve faktör analizi için örneklem büyüklüğünün önerilen madde sayısının en az beş katı kadar olması gerektiği belirtilmektedir (Tezbaşaran, 2008). Bu çalışmada da bu ölçüt temel alınmış ve madde sayısının en az beş katı öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %49'u (n= 98) kız, %51'i (n= 102) erkektir. Çalışma grubunun 8. sınıf öğrencilerinden oluşmasının sebebi, dil bilgisi konularına yönelik en yüksek birikime sahip olan öğrencilerin bu sınıf düzeyinde yer almasıdır.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nde (DBYTÖ) yer alacak maddeler oluşturulurken öncelikle ilgili alanyazın taranmıştır. Alanyazın taraması sonucunda araştırmacılar tarafından 30 maddelik bir

madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form, kapsam geçerliğinin, dil ve ifade açısından anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla üç alan uzmanı ve beş eğitim bilimleri uzmanından oluşan sekiz kişilik bir grubun görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda ölçeğe bir madde eklenmiş; bazı maddeler düzeltilmiştir. Daha sonra anlaşılabilirlik ve kolay cevaplanabilirlik gibi özelliklerini kontrol etmek amacıyla ölçek 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 11 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğrenciler ile görüşme yapılmış; maddelerin ve cevap ölçeğinin anlaşılabilirliği hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda, 25'i olumlu, 6'sı olumsuz ifade içeren toplam 31 maddelik ölçeğe son hâli verilmiş; geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması için uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Ölçeğin uygulanacağı hedef öğrenci kitlesinin yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda, 4'lü Likert tipi ölçek oluşturmanın uygun olacağı düşünülmüştür. 4'lü Likert tipinde hazırlanan ölçekte; *evet (her zaman)*, *genellikle*, *seyrek olarak (nadiren)*, *hayır (hiçbir zaman)* seçeneklerine yer verilmiştir. Ölçek puanlanırken olumlu ifadeli maddeler "*evet (her zaman)*" seçeneğinden başlayarak 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadeli maddeler ters yönde işleyecek şekilde puanlanmıştır.

Verilerin Analizi

DBYTÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA); ardından da söz konusu yapının geçerli bir yapı olup olmadığını belirlemek üzere Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarından ve madde-toplam korelasyonundan yararlanılmıştır. Verilerin faktör analizinin gerekliliklerini karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla dağılımın normalliği ve uç değerler incelenmiştir. Dağılımın normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile sınanmış ve bu katsayıların +1 ile -1 aralığında olduğu görülmüştür. Uç değerlerin belirlenmesinde z puanları ve Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Z puanı +3'ten büyük ve -3'ten küçük değerler ve .01 anlamlılık düzeyine göre χ^2 tablo değerinin üzerindeki Mahalanobis değerleri uç değer olarak kabul edilerek veri setinden çıkarılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular; açımlayıcı faktör analizine (AFA) yönelik bulgular, doğrulamalı faktör analizine (DFA) yönelik bulgular ve ölçeğin güvenirliğine yönelik bulgular olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA)Yönelik Bulgular

DBYTÖ'den elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını denetlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi değerlerine bakılmıştır. KMO değerinin 1'e yaklaşması ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2016; Kalaycı, 2010). Barlett Küresellik testi ise verilerin çok değişkenli

Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

normal dağılımdan geldiğini ortaya koymaktadır. Hesaplanan χ^2 istatistiğinin anlamlı çıkması, veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Araştırmanın KMO değeri .83 ve Bartlett Küresellik Testi sonucu ise [$\chi^2= 1403.90$; $p < .01$] anlamlı bulunmuştur. KMO değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonucu elde edilen değerler sonucunda verilerin AFA için uygun olduğu tespit edilmiştir.

DBYTÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA uygulanmış; verilerin analizinde temel bileşen analizi ve Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. AFA'da maddelerin ölçekte kalıp kalmayacağına karar vermede faktör yük değeri alt sınırı .30 olarak kabul edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). AFA'nın ilk sonuçlarına göre faktör yük değeri .36'dan düşük bir madde tespit edilmemiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin üç boyut altında toplandığı görülmüştür. Faktörlerin altında bulunan madde ifadeleri incelendiğinde, birinci boyutta yer alan maddeler genellikle dil bilgisine yönelik olumlu tutumlar ve dil bilgisi öğretiminin öğrenciye kazandıracakları karşısında öğrencinin tutumuna yönelik ifadeler içerdiğinden bu boyut *Derse Yönelik Kazanımlar* olarak adlandırılmıştır. İkinci boyutta yer alan maddelerin, çoğunlukla dil bilgisine yönelik olumsuz tutum ve öğrenme güçlüklerini içeren ifadeler olduğu görülmüş ve bu boyut *Derse Yönelik Güçlükler* olarak adlandırılmıştır. Üçüncü boyutta yer alan maddeler ise dil bilgisi öğretiminde öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşime yönelik tutumları içerdiğinden bu boyut *Sınıf İçi Etkileşim* olarak adlandırılmıştır.

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde beş maddenin (M4, M21, M15, M18, M22) iki boyut altında da yüksek değer verdiği belirlenmiştir. AFA'da yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2014). Bu bağlamda, söz konusu maddeler binişik madde olarak değerlendirilmiş ve ölçekten çıkartılmıştır. Ayrıca ikisi (M24, M11) 1. boyut, üçü ise (M8, M17, M3) 2. boyut altında yüksek faktör yükü gösteren beş madde, buldukları boyuttaki diğer maddelerle uyumlu olmamalarından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten madde atma işlemi tek tek yapılmış ve atılan her maddenin ardından analiz tekrarlanmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra 6'sı olumsuz, 15'i olumlu ifadeli 21 maddeye düşen DBYTÖ'ye madde numaraları düzenlenerek tekrar AFA uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. DBYTÖ'ye Yönelik Faktör Analizi ve Varyans Sonuçları

Maddeler	Faktörler		
	1. Boyut Derse Yönelik Kazanımlar	2. Boyut Derse Yönelik Güçlükler	3. Boyut Sınıf İçi Etkileşim
M1	.55	.43	.27
M3	.61	.20	-.05
M7	.49	.15	.18
M11	.61	-.10	.10

M13	.52	.05	.29
M15	.53	.34	.19
M16	.74	-.07	-.06
M17	.66	-.02	.27
M18	.62	.37	.14
M19	.62	.19	.21
M4	.22	.67	.02
M8	.31	.66	.07
M12	.23	.73	.13
M14	.11	.71	-.02
M20	-.18	.61	.26
M21	-.06	.51	.04
M2	.12	.08	.74
M5	.08	.00	.61
M6	.26	-.02	.53
M9	.16	.20	.65
M10	.08	.18	.76
Açıklanan Varyans	19.24	15.47	12.93
Açıklanan Toplam Varyans		47.65	

Tablo 1 incelendiğinde, DBYTÖ'nün *Derse Yönelik Kazanımlar* boyutunda 10 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .74 ile .49 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutun tek başına açıkladığı varyans %19.24'tür. *Derse Yönelik Güçlükler* boyutunda 6 madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .73 ile .51 arasında değişmektedir. Bu boyutun tek başına açıkladığı varyans %15.47'dir. *Sınıf İçi Etkileşim* boyutunda ise 5 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .76 ile .53 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutun tek başına açıkladığı varyans %12.93'tür. Üç boyutun birlikte açıkladığı varyans oranı ise %47.65'tir. Açıklanan varyans oranlarının tek faktörlü ölçeklerde %30, çok faktörlü ölçeklerde ise %40 ile %60 arasında olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2016; Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988 akt: Tavşancıl, 2014). Buna göre, ölçeğin açıkladığı varyans oranının yeterli olduğu söylenebilir.

Doğrulamalı Faktör Analizine (DFA)Yönelik Bulgular

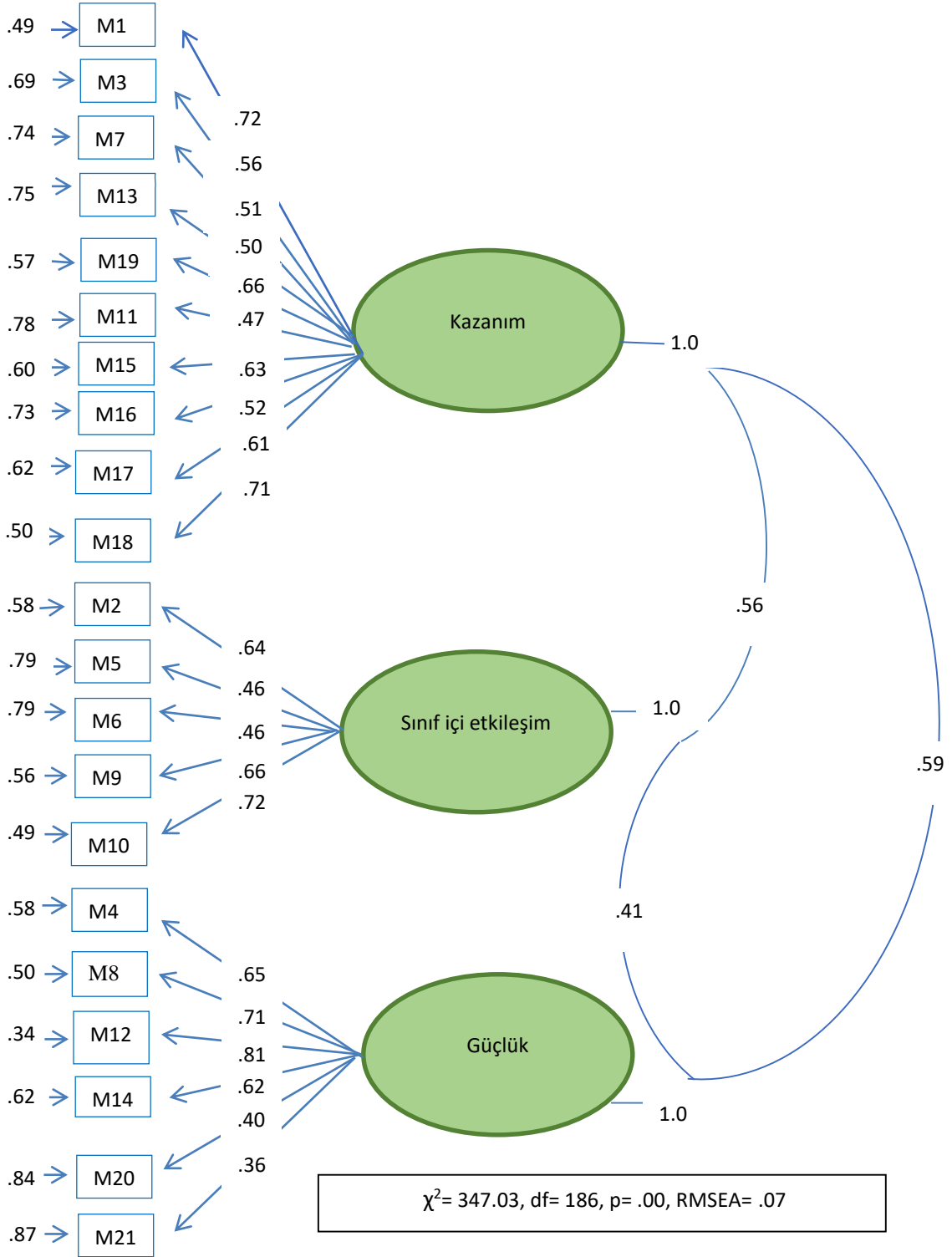
DBYTÖ'nün AFA ile belirlenen üç boyutlu yapısının geçerliğini belirlemek amacıyla, ölçeğin 21 maddelik yapısı üzerinde DFA yapılmıştır. DFA ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde χ^2/sd oranı 1.86 ($\chi^2/sd= 347.03/186$) bulunmuştur. Bu oranın < 3 olması mükemmel uyum olarak değerlendirilmektedir (Kline, 2005). RMSEA değeri .07 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin $\leq .08$ olması iyi uyumu göstermektedir (Kline, 2005). RMR= .05, SRMR= .07 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin $\leq .08$ olması iyi uyumu belirtmektedir (Brown, 2006). CFI= .93, IFI= .94 ve NNFI= .93 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin $\geq .90$ olması iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (Sümer, 2000). Uyum değerlerinin yanı sıra, modelde yer alan bütün maddelere ait faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Maddelere ilişkin elde edilen standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ), R^2 ve t değerleri Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Maddelerin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i), R^2 ve t Değerleri

Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)	R^2	t değeri	p
Derse Yönelik Kazanımlar	M1	.72	.51	11.00	.01
	M3	.56	.31	8.04	
	M7	.51	.26	7.19	
	M11	.47	.22	6.53	
	M13	.50	.25	7.04	
	M15	.63	.40	9.32	
	M16	.52	.27	7.38	
	M17	.61	.38	9.01	
	M18	.71	.50	10.82	
Derse Yönelik Güçlükler	M4	.65	.42	9.48	.01
	M8	.71	.50	10.54	
	M12	.81	.66	12.70	
	M14	.62	.38	8.94	
	M20	.40	.16	5.46	
	M21	.36	.13	4.85	
Sınıf İçi Etkileşim	M2	.64	.42	8.90	.01
	M5	.46	.21	6.09	
	M6	.46	.21	5.97	
	M9	.66	.44	9.15	
	M10	.72	.51	10.07	

Tablo 2'de sunulan standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ_i), gizil değişkenlerden gözlenen değişkenlere giden yol katsayılarını; R^2 ise standartlaştırılmış faktör yük değerinin karesi olarak değişkenin bulunduğu faktördeki varyansları ifade etmektedir. Buna göre, *Derse Yönelik Kazanımlar* boyutuna ilişkin değişkenliğin en çok M1; *Derse Yönelik Güçlükler* boyutuna ilişkin değişkenliğin en çok M12 ve *Sınıf İçi Etkileşim* boyutuna ilişkin değişkenliğin ise en çok M10 gözlenen değişkenleri tarafından açıklanmaktadır. DFA'da önemli bir gösterge olan t değeri ise gizil değişkenden gözlenen değişkene giden yol katsayısının anlamlılığını göstermektedir. Tablo 2'de maddelerin tümü için t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için korelasyon katsayıları (r) hesaplanmıştır. DBYTÖ'yü oluşturan boyutlar arasındaki ilişki modeli Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. DBYTÖ'yü oluşturan boyutlar arasındaki ilişki modeli

Şekil 1 incelendiğinde, *Derse Yönelik Kazanımlar* ve *Derse Yönelik Güçlükler* boyutları arasında orta düzeyde negatif bir ilişki ($r= -.59$); *Derse Yönelik Kazanımlar* ve *Sınıf İçi Etkileşim* boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r= .56$); *Derse Yönelik Güçlükler* ve *Sınıf İçi Etkileşim* boyutları arasında ise orta düzeyde negatif bir ilişki ($r= -.41$) olduğu görülmektedir ($r < .01$).

Ölçeğin Güvenirliğine Yönelik Bulgular

DBYTÖ'nün güvenirliliğini belirlemeye yönelik yapılan incelemede, ölçeğin tümüne ait güvenirlilik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Bu değerin 1'e yakın olması, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin boyutlarına göre güvenirliliği ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. DBYTÖ'yü Oluşturan Boyutların Güvenirlilik Katsayıları ve Madde-Toplam Korelasyonu

Faktörler	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	Madde-Toplam Korelasyonu
1. Derse Yönelik Kazanımlar	$\alpha = .84$.43 - .73
2. Derse Yönelik Güçlükler	$\alpha = .77$.32 - .63
3. Sınıf İç Etkileşim	$\alpha = .72$.35 - .52

Tablo 3 incelendiğinde, DBYTÖ'nün iç tutarlılık katsayılarının; *Derse Yönelik Kazanımlar* boyutu için .84; *Derse Yönelik Güçlükler* boyutu için .77; *Sınıf İç Etkileşim* boyutu için ise .72 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeği oluşturan boyutlarda yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının, *Derse Yönelik Kazanımlar* boyutunda .43 ile .73 arasında, *Derse Yönelik Güçlükler* boyutunda .32 ile .63 arasında, *Sınıf İç Etkileşim* boyutunda ise .35 ile .52 arasında olduğu görülmektedir. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Madde-toplam korelasyonu .30 ve üzerinde olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2016).

Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirmenin amaçlandığı bu araştırmada, ölçek geliştirme sürecinde yapılan geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda, başlangıçta 30 sorudan oluşan bir taslak form hazırlanmış; uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda ölçeğe bir madde eklenmiş ve bazı maddeler düzeltilmiştir. Daha sonra anlaşılabilirlik ve kolay cevaplanabilirlik gibi özelliklerini kontrol etmek amacıyla ölçek 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 11 kişilik bir gruba uygulanmış; maddelerin ve cevap ölçeğinin anlaşılabilirliği hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda, 25'i olumlu, 6'sı olumsuz ifade içeren toplam 31 maddelik ölçek, 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla il merkezindeki ortaokulların 8. sınıflarında öğrenim gören 200 öğrenciye uygulanmıştır.

AFA sonucunda, ölçek maddelerinin üç boyut altında toplandığı görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde beş maddenin iki boyut altında da yüksek değer verdiği; beş maddenin ise buldukları boyutlardaki diğer maddelerle uyumlu olmadığı tespit edilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra 6'sı olumsuz, 15'i olumlu ifadeli 21 maddeye düşen ölçeğe tekrar AFA uygulandığında, DBYTÖ'nün birinci boyutu olan *Derse Yönelik*

Kazanımlar boyutunda 10 maddenin yer aldığı, maddelerin faktör yük değerlerinin .74 ile .49 arasında değiştiği ve boyutun tek başına açıkladığı varyansın %19.24 olduğu; ikinci boyutu olan *Derse Yönelik Güçlükler* boyutunda 6 maddenin yer aldığı, maddelerin faktör yük değerlerinin .73 ile .51 arasında değiştiği ve boyutun tek başına açıkladığı varyansın %15.47 olduğu; Ölçeğin üçüncü boyutu olan *Sınıf İçi Etkileşim* boyutunda ise 5 maddenin yer aldığı, maddelerin faktör yük değerlerinin .76 ile .53 arasında değiştiği ve boyutun tek başına açıkladığı varyansın %12.93 olduğu görülmüştür. Üç boyutun birlikte açıkladığı varyans oranı ise %47.65 olarak belirlenmiştir.

DBYTÖ'nün AFA ile belirlenen üç boyutlu yapısının doğrulanması amacıyla, ölçeğin 21 maddelik yapısı üzerinde DFA yapılmıştır. DFA ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde χ^2/sd oranı 1.86 ($\chi^2/sd= 347.03/186$) bulunmuştur. Ayrıca RMSEA değeri .07, RMR= .05, SRMR= .07, CFI= .93, IFI= .94 ve NNFI= .93 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin hepsi, iyi uyumu göstermektedir.

DBYTÖ'nün güvenilirliğini belirlemeye yönelik yapılan incelemede, ölçeğin tümüne ait güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Bu katsayının, *Derse Yönelik Kazanımlar* boyutu için .84; *Derse Yönelik Güçlükler* boyutu için .77; *Sınıf İçi Etkileşim* boyutu için .72 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeği oluşturan boyutlarda yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının ise, *Derse Yönelik Kazanımlar* boyutunda .43 ile .73 arasında, *Derse Yönelik Güçlükler* boyutunda .32 ile .63 arasında, *Sınıf İçi Etkileşim* boyutunda .35 ile .52 arasında olduğu görülmüştür. Bu değerler, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve ölçülmek istenen tutumu yansıttığını göstermektedir.

Sonuç olarak, Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği 21 maddeden oluşmakta; ölçekteki olumlu ifadeli maddeler *evet (her zaman)*, *genellikle*, *seyrek olarak (nadiren)*, *hayır (hiçbir zaman)*; olumsuz ifadeli maddeler ise ters yönde işleyecek şekilde puanlanmaktadır. Ölçeğin her bir boyutundan puan alınabilmesinin yanında tamamından toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin tamamından toplam puan alınabilmesi için *Derse Yönelik Güçlükler* boyutunun puanını ters çevirmek gerekmektedir. Ölçekte yer alan boyutlardan ya da ölçeğin tamamından alınan puanların artması, öğrencilerin dil bilgisine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmektedir. Örneğin *Derse Yönelik Kazanımlar* boyutundan yüksek puan alınması, öğrencilerin dil bilgisi derslerine ve dil bilgisi öğretiminin kendilerine kazandıracaklarına yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığını göstermektedir.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonucunda DBYTÖ'nün, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarını belirleyebilecek nitelikte bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Ancak ölçeğin farklı öğretim kademeleri ve yaş grubundaki öğrencilere uygulanması durumunda, bu gruplara yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

Akaydın, Ş. ve Kurnaz, H. (2015). Lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 246-261.

Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim)* (4. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 77-89.
- Baş, B. (2014). Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 197-226). Ankara: Pegem Akademi.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe derslerine yönelik tutumları: Köyceğiz örnekleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(170), 339-350.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 275-284.
- Er, K. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik dil bilgisi tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 343-356.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 229-260). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergin, M. (2007). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi (yaklaşımlar ve modeller)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)" na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Hengirmen, M. (2007). *Türkçe dilbilgisi* (9. Baskı). Ankara: Engin.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2003). *Yeni insan ve insanlar* (10. Baskı). İstanbul: Evrim.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil.
- Karahan, B. Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73.
- Kolburan Geçer, A. (2002). *Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). NY: Guilford.
- Larsen Freeman, D. (1991). Teaching grammar. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2, 279-296.
- Larsen Freeman, D. (1997). Grammar and its teaching: Challenging the myths. *Eric Digest*, Erişim adresi <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406829.pdf>
- MEB. (2018). *Türkçe dersi (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Önder, R., Aytan, N. ve Ünlü, S. (2015). Validity and reliability study of listening skill attitude scale. *International Journal of Educational Researchers*, 6(2), 43-49.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

- Şahbaz, N. K. (2014). Dil bilgisi öğretiminde materyal geliştirme ve etkinlikler. *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s.167-193). Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Erişim adresi https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu
- Topçuoğlu, Ü. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.
- Topçuoğlu, Ü. ve Özer, M. (2017). Ortaokul öğrencileri için konuşma becerisi tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 5(6), 120-131.

Extended Abstract

Introduction

Grammar contributes to the development of reading, listening, speaking and writing skills that enable language to be used correctly, providing the basis for healthy communication. Therefore, it is of great importance to teach grammar in a healthy and planned manner and to determine an instructional style conducive to students' developing positive attitudes towards grammar.

Greater emphasis given to grammar topics in 5th, 6th, 7th and 8th grades in the 2018 Turkish Course Curriculum makes it necessary to determine students' attitudes towards grammar at these grade levels and to plan the instructional and educational process in such a way as to contribute to students' developing positive attitudes towards grammar because attitudes are important elements affecting individuals' behaviors. Determination of students' attitudes towards grammar allows the correction of the problems in the instructional and educational process and arrangement of the curriculum to increase students' interests and achievement.

Given the role of attitudes in guiding behaviors, attitudes and behaviors are expected to be consistent with each other. The application of attitude measurement methods in environments where personal attitude cannot be reflected and the technical errors in attitude measurement are among the factors that cause inconsistency between attitude and behavior (Tavşancıl, 2014). For this reason, it is very important to measure attitudes and to develop reliable measurement tools suitable for the situation for which measurement is to be made. When the relevant literature is examined, it is seen that there is only one study aiming to develop a scale to measure the attitudes of secondary school students towards grammar in Turkey (Er and Topçuoğlu Ünal, 2016). However, given that there can be many elements that can affect attitudes towards grammar and that through different measurement tools, these elements can be evaluated, it is clear that there is a need for more studies in this field. Therefore, it is believed that this study will help fill the void in the literature by developing a different scale to evaluate middle school students' attitudes towards grammar.

Method

In the current study, aiming to develop a scale to measure secondary school students' attitudes towards grammar, validity and reliability studies employed in the scale development process were presented. In this regard, first a draft consisting of 30 items was developed and on the basis of expert feedback, one item was added to the scale and some items were corrected. In order to check some features of the scale such as comprehensibility and easiness of responding to the items, the scale was administered to 11 8th grade students; they were asked to give their opinions on the comprehensibility of the items and response scale. In line with the feedback obtained from the administration of the scale, a 31-item scale including 25 positively worded items and 6 negatively worded items were formed, and then the scale was administered to 200 8th grade students attending secondary schools in the city of Muğla in the spring term of the 2015-2016 school year.

In order to determine the construct validity of the scale, Exploratory Factor Analysis (EFA) was run, and then in order to test whether the obtained construct was a valid construct, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted. In order to determine the reliability of the scale, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient and item-total correlations were used. In order to decide whether the data met the requirements of factor analysis, normality distribution and outliers were checked. The normality of the distribution was tested with Kurtosis and skewness coefficients, and these coefficients were found to be between +1 and -1. In the determination of outliers, z scores and Mahalanobis distances were calculated. Values with Z values higher than +3 and lower than -3 and the Mahalanobis values over χ^2 table value at the significance level .01 were considered to be outliers and discarded from the data set.

Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Result and Discussion

As a result of EFA, a construct made up of three factors which were Course-related Gains, Course-related Difficulties and In-class Interaction and 21 items were obtained. This three-dimensional construct of the scale was confirmed with CFA. When the findings obtained through CFA were examined, it was seen that χ^2/sd ratio is 1.86 ($\chi^2/sd= 347.03/186$). Moreover, the goodness-of-fit indices were found to be as follows: RMSEA = .07, RMR= .05, SRMR= .07, CFI= .93, IFI= .94 and NNFI= .93. For the whole scale, the reliability coefficient was found to be .86. This coefficient was found to be .84 for the sub-dimension of Course-related Gains; .77 for the sub-dimension of Course-related Difficulties and .72 for the sub-dimension of In-class Interaction. The item-total correlations of the items making up the dimensions of the scale were found as follows: they were between .43 and .73 for the items in the sub-dimension of Course-related Gains; between .32 and .63 for the items in the sub-dimension of Course-related Difficulties and .35 and .52 for the items in the sub-dimension of In-class Interaction.

As a result of the reliability and validity studies, it was concluded that the scale was reliable and valid enough to evaluate secondary school students' attitudes towards grammar. In case of the administration of the scale to students from different levels of schooling and age groups, reliability and validity studies for the target population should be conducted.

EK 1

DİL BİLGİSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ					
Sevgili öğrenciler, Bu çalışmayla, siz değerli öğrencilerin dil bilgisi konularının öğrenimine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Sizden istenen aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyup, en uygun bulduğunuz seçeneğe çarpı işareti (X) koymanızdır. Soruları samimiyetle yanıtlamanız araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.					
Cinsiyet:	<input type="checkbox"/> Kız	<input type="checkbox"/> Erkek			
Maddeler		Hayır, hiçbir zaman	Seyrek olarak (Nadiren)	Genellikle	Evet, her zaman
1. Dil bilgisi konularının işleneceği derslere istek duyarım.					
2. Dil bilgisi dersine giren öğretmenimin güler yüzlü olması hoşuma gider.					
3. Dil bilgisi konularının işlendiği derslerde öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanabilirim.					
4. Dil bilgisi konularının işleneceği derslerden <u>hoşlanmam</u> .*					
5. Dil bilgisi dersine giren öğretmenim dikkat çekici bir etkinlik (örnek olay, soru, hikâye, resim, video, vb.) derse başlarsa konuları daha kolay öğrenirim.					
6. Dil bilgisi konularına yönelik ödevleri öğretmenimizle birlikte belirlemekten hoşlanırım.					
7. Dil bilgisi konularının öğrenilmesinde arkadaşlarıma yardım ederim.					
8. Dil bilgisi konuları sıkıcıdır.*					
9. Dil bilgisi dersine giren öğretmenimin sınıfı selamlayarak derse girmesinden hoşlanırım.					
10. Dil bilgisi konuları işlenirken öğretmenimin sınıfla etkileşim hâlinde olması hoşuma gider.					
11. Dil bilgisi konularının işlendiği derslerde öğrendiklerimden hareketle yeni bilgiler üretirim.					
12. Dil bilgisi konularının işleniş bana sıkıcı gelir.*					
13. Dil bilgisi dersinin başında işlenecek konunun bize kazandıracaklarıyla ilgili bilgi verilmesinden hoşlanırım.					
14. Dil bilgisi konularını öğrenmek, bana bir şey <u>kazandırmaz</u> .*					
15. Dil bilgisi konularının işleniş biçimi hoşuma gider.					
16. Öğrendiğim dil bilgisi konularıyla ilgili araştırma yapmaktan hoşlanırım.					

17. Dil bilgisi konularının işlendiği derslerde öğrendiklerim sayesinde çevremdeki varlıkları daha iyi gözlemlerim.				
18. Dil bilgisi konularını öğrenmem, benim için faydalı olur.				
19. Dil bilgisi dersinin başında işlenilecek konuyla ilgili bilgi verilmesinden hoşlanırım.				
20. Dil bilgisi konularına yönelik ödevleri yapmakta zorlanırım.*				
21. Öğrendiğim dil bilgisi konularını hatırlamakta güçlük çekerim.*				
* Ters maddeler				



Yazma Becerisi Etkinliklerinde Algısal Öğrenme ve Drama İlişkisi

*Işıl Terzioğlu Ünveren**

Öz

Bu çalışmada, yazma becerisi etkinliklerinde algısal öğrenme ve drama ilişkisini, algı çeşitliliği, anlatım zenginliği ve kullanılan kelime sayısı yönleriyle belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, gerçek deneme modellerinden ön-test son-test kontrol gruplu model ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017/2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesi Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulu'nda öğrenim gören 51 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yazılı anlatım kâğıdı kullanılmıştır ve veriler, içerik analizi tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın verilerinden hareketle yazma becerisinde drama ve algısal öğrenmenin ilişkili olduğu görülmüştür. Drama ve algısal öğrenmenin birlikte yer aldığı yazma becerisi etkinliklerinde algıda çeşitlilik, anlatımda zenginlik ve kullanılan kelime sayısında artış olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, algısal öğrenme, drama.

Relationship between Perceptual Learning and Drama in Writing Skill Activities

Abstract

The purpose of this study was to determine the relationship between perceptual learning and drama, richness of perception, richness of expression, and the number of words used in writing skill activities. The study was designed as a pre-test post-test control group which is one type of quantitative research models. The study group of the study consisted of 51 3rd grade students in the Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya Elementary School in the Altındağ district of the Ankara province in the 2017/2018 academic year. Written expression paper was used as the data collection tool, and data were analyzed, using content analysis technique. It was seen that drama and perceptual learning were related in the writing ability. In the writing activities in which drama and perceptual learning occur together, richness of perception, richness of expression, and an increase in the number of words used were observed.

Keywords: Writing skill, perceptual learning, drama.

Giriş

Bireyin süreç içerisinde yaşantısını doğrudan etkileyen ve onda kalıcı davranış değişikliği oluşmasına zemin hazırlayan öğrenme zihinsel, psikolojik, dil, düşünce ve motivasyonla birlikte algı ve bellek gibi birçok unsurun bileşenlerinden oluşan organizasyonudur. Öğrenmenin oluşabilmesi için öğrenen ve öğreten olmak üzere iki unsura ihtiyaç vardır.

Öğrenmede ilk olarak dış uyarıcılar duyu organlarına ulaşır ve duysal alıcılara aktarılır. Ardından kısa süreli belleğe geçiş yapar. Sonrasında tekrar işleme ve kodlama işlemleriyle uzun süreli

* Öğretmen, Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulu, Ankara, isilayterzioglu@gmail.com

belleğe aktarılır (Arı, 2010). Öğrenilen bilgiye ihtiyaç duyulduğunda uzun süreli bellekten geri çağırılır. Bu öğrenme sürecinde de görüldüğü üzere öğrenmeyi başlatan unsur, duyu organlarımızın dış uyarıcılarla etkileşiminden doğan algılamadır.

Algı ile öğrenme arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Her ne kadar öğrenmenin başlaması için algı gerekse de algının olması için de ön yaşantılar gerekmektedir. Arı (2010) da algılamının gerçekleşmesinde önceki öğrenmelerin belirleyici rol üstlendiğini belirtir. Yeni öğrenmeler, geçmiş öğrenmelerde edinilen bilgilerin üzerine inşa edilir. Böylece bir kavrama yönelik algılarımız çeşitlenerek genişler ya da değişime uğrar.

Algılama sürecini öğrenme ile birleştirdiğimizde öğrenme daha hızlı olur. Yazma etkinliklerini algı odaklı gerçekleştirdiğimizde öğretim daha etkili hale gelir. Beş duyunun da işin içine sokulduğu öğrenme yaşantılarıyla daha çok kelime ile daha zengin anlatım sağlanmış olur. Öğrenciler öğretimi söz konusu olan bir kavramı detaylandırıp, ön öğrenmeleriyle ilişkilendirerek yeni öğrenmeleri için basamak olarak hazır bulundurur.

Öğretimi planlarken öğrencilerin algılama düzeyleri iyi bilinmelidir. Öğrencilerin buldukları yaş grubuna uygun olarak anlama ve algılama seviyeleri farklılaşır (Aytaş, 2008). Günümüzde pek çok bilimsel çalışma, eğitimde dramaya yer verilmesinin akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmaktadır (Ulubey ve Toraman, 2015). Yazma, zihinsel süreçler sonucunda ortaya çıkan Türkçenin dört büyük beceri alanından en son ve en zor kazanılanıdır. Drama, yazma becerisini geliştirecek etkinliklerde çok duyulu yaşantılar sağlayarak var olan anlama ve algılama seviyesini yükseltmeye çalışır. Bu çalışmada ele alınan yaş grubu dokuz yaş civarındadır ve Nutku (1988)' ya göre yedi ile on iki yaş arasındaki çocukların drama etkinliklerinde arayış, bulgu ve yaratış vardır. Yazma etkinliklerinde yer alan drama, çocukların arama, bulma ve yaratma eylemlerini somut yaşantılarla destekleyerek öğretimin etkili olmasını sağlayacaktır. Öğrencileri, yazarken daha çok ve çeşitli kelime kullanmaya cesaretlendirerek benzetme, ilişkilendirme, tanımlama, örnekleme, tasvir etme gibi birtakım yazma becerilerinin gelişmesinin önünü açacaktır.

Alanyazın incelendiğinde, yazma becerisi etkinliklerinde algısal öğrenme ve drama ilişkisini konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma konusuna en yakın çalışma Aytaş (2013)'ın, yaratıcı dramının algısal öğrenmedeki rolünü ortaya koyan çalışmasıdır. Birçok araştırmacı öğrenme stillerini çeşitli açılardan incelemişlerdir. Bunlardan bazıları (Beck, 2001; Demir, 2008; Şimşek, 2007; İnal, Büyükyavuz ve Tekin, 2015; Önder, 2012; Özkan; 2013), öğrenme stilleri başlığı altında algısal öğrenme stiline de yer vermiştir.

Dokuz ile on bir yaş aralığındaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun algısal öğrenme stillerinden dokunsal öğrenmeyi tercih ettiği (Şimşek, 2007) göz önünde bulundurulursa dokunsal (bedensel)

Yazma Becerisi Etkinliklerinde Algısal Öğrenme ve Drama İlişkisi

öğrenmeye en uygun yöntemlerden biri olan dramanın algısal öğrenme ile birlikte ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmada, ilkokul üçüncü sınıfta yazma becerisi etkinliklerinde algısal öğrenme ve dramanın ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Dramanın yazma becerisi etkinliklerinde, öğretilen kavramı çeşitli duyuyla algılamaya etkisi var mıdır?
2. Dramanın algısal öğrenmeyle birlikte yazma becerisi etkinliklerinde yazılı anlatımı zenginleştirmeye (benzetme, ilişki kurma, örnek verme, tanımlama ve tasvir etme vb.) etkisi var mıdır?
3. Dramanın algısal öğrenmeyle birlikte yazma becerisi etkinliklerinde kullanılan kelime sayısına etkisi var mıdır?

Yazma Becerisi Etkinliklerinde Algısal Öğrenme ve Drama İlişkisi

“Duyu, duyu organlarının getirmiş olduğu henüz işlenmemiş bilgidir. Algı, gelen bilgileri işleyerek belirli bir yapı ve organizasyona sokma işlemine verilen addır (Cüceloğlu, 2002: 136).” Bir başka deyişle algı dokunma, tatma, görme, koklama ve işitme duyuorganlarının elde ettiği verileri yorumlayıp anlamlandırma sürecidir (Aytaş, 2013). Forgas (1966) ise algıyı, organizmanın çevre hakkındaki bazı bilgileri elde edip bu bilgileri meydana çıkardığı bir süreç olarak görmektedir.

Algılarımız sayesinde çevremizi algılar ve anlamlandırırız. Algılamada esas olan ise duyumdur. “Duyum alıcı organların çevredeki enerjinin etkisi altında uyarılmasıyla ortaya çıkan nörofizyolojik süreçlere verilen addır (Cüceloğlu, 2002: 98).” Algılama yaparken etkileşime girdiğimiz varlıklara yönelik bilgileri duyum vasıtasıyla elde ederiz. Duyumu yani duymayı sağlayan ise beş duyumuzdur.

Duyularımız birbiriyle etkileşim halindedir (Aytaş, 2016). Bir nesneyi algılamaya yönelik belirgin bir duyu olsa bile diğer duyuorganlarımız da işin içine girmiş olur. Öyle ki burun ile dilin eş güdümlü çalıştığı kabul gören bir gerçektir (Demiray ve Köker, 2017). Limon denilince aklımıza tadı ile birlikte kokusu ve hatta rengi de gelmektedir. Başka bir örnek olarak zil denilince aklımıza sesi gelse de beraberinde şekilsel özellikleri de zihnimize yer etmektedir.

Görme, işitme, tatma, koklama ve dokunma özelliklerine yönelik beş duyumuzun yanında İnceoğlu (2004), hissetmek kavramına da algılama sürecinde yer verir. Böylece algılama, olaylara ilişkin algımızın da dâhil edildiği sosyal ve psikolojik bir olgu olarak tanımlanmış olur.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde algılama, merkezi bir konumda yer alır. Bir öğrenme stili olarak kabul gören algısal öğrenmede, duyu organları ile birlikte gözlemeden yararlanılarak somut bilgi

ve olgular kullanılır (Veznedaroğlu ve Oytun Özgür, 2005). Beş duyuya hitap edilerek çok yönlü öğretim sağlanır.

Algısal öğrenme ve düşünme, deneyim ve zengin yaşantılar sonucunda genişlemektedir (Forgus, 1966). Zengin yaşantılar ise birden çok duyunun işe koşulduğu eğitim uygulamaları ile gerçekleşir. Birçok duyu hareketle geçirerek kalıcı izli davranış değişikliği oluşturan etkili öğretim yöntemlerinden olan drama, çeşitli durumların hazırlık yapmaksızın canlandırılmasıdır (Arıkan, 2011). Dramanın birçok tanımı yapılmakta ve kullanım amacına göre yaratıcı ve eğitici drama olarak sınıflandırılmaktadır. Adıgüzel (2006: 21) ise dramayı şu şekilde tanımlamaktadır:

“Eğitimde yaratıcı drama, herhangi bir konuyu doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak bir grupta veya grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır.”

Drama, öğrenilen bilgilerin akıl ve hayal gücü süzgecinden geçirilmesini sağlar. Böylece çocuk, öğrendiği bilgileri zihninde yer eden çağrışımlara göre anlamlandırarak anlatır. Duygu ve düşüncelerinin farkına drama yoluyla varan çocuk, yaşamı beş duyusunu kullanarak algılar (Nuhoğlu ve Çakmakçı, 2007).

Drama uygulamaları, öğrencilerin mevcut bilgilerinin üstüne yeni bilgiler eklemelerine olanak tanır (Uşaklı, 2014). Drama, çocukların sahip oldukları kavram sayısını arttırarak düşüncelerini zenginleştirir (Yalçın ve Aytaş, 2012). Algılarımızla öğrenebildiğimize göre var olan algımız yeni öğrenmelerle değişir ya da genişler. Hem drama hem de algısal öğrenme, bir kavrama yönelik algının değiştirilebileceğine dair önemli bir kanıttır. Algısal öğrenme, tekrarlı uygulamalar aracılığıyla belirli bir algısal becerinin geliştirilmesi anlamını taşır (Özgen, 2004).

Drama uygulamaları sayesinde gelişen ve zenginleşen algıyı, ifade etme yollarından biri de yazılı anlatımdır. Yazma duygu, düşünce, hayal ve isteklerimizi ifade etme biçimlerinden biridir. Aynı zamanda çocukların bir kavram ile ilgili algısının ne düzeyde olduğunu görebileceğimiz bir araçtır. Yazma etkinliklerinde kâğıt ve kalemle baş başa kalan çocuk, söz konusu olan kavram ya da olaylarla ilgili mevcut algılarını kâğıda döker. Aytaş (2016) da bir konu hakkında etkili bir yazı yazmak için öncelikle o konu ile ilgili önceden kazanılmış algıya gereksinim olduğunu belirtmektedir. Sahip olduğumuz algı ve öğrenmeye dayalı olarak görüş belirtir, tanımlama ve tasvirde bulunuruz. Yazılı anlatım bu yönüyle öğrencilerin bir konu veya kavram hakkındaki algılarını ortaya çıkaran etkili bir araçtır. Sözlü anlatımın aksine yazılı anlatımda bilgilerin kalıcılığı daha yüksektir. Bu durum da öğrencilerin şimdiki ve ilerideki algılamalarına ışık tutar.

Yazma etkinliklerinde drama ve algının bir başka önemli etkisi ise anlatım zenginliğidir. Drama, öğrencilerin yeni kavramlar öğrenmesini sağlar (Yalçın ve Aytaş, 2012). Bir nesneye yönelik var olan

Yazma Becerisi Etkinliklerinde Algısal Öğrenme ve Drama İlişkisi

algı, drama etkinlikleri aracılığıyla genişler. Bu da öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında mevcut kelime sayısı ve çeşidini arttırmaları ile kendini gösterir. Aynı zamanda bu nesnenin farklı duyularla algılanan özellikleri de dile getirilmiş olur.

Ungan (2007) ise yazmayı, bir bilgi edinme şekli olarak görmektedir. Ona göre yazma, algı ve öğrenme gibi dış dünyadan veriler elde etme yöntemlerinden biridir ve onu, bu kavramlardan ayrı düşünmemek gerekir.

Görüldüğü gibi algı, drama ve yazma kavramları birbiri ile iç içe geçmiştir. Yazma etkinliklerinde algısal öğrenmenin gereği olan beş duyuya yönelik drama uygulamaları ile etkili bir eğitim öğretim sağlanabilecektir.

Algı ve Drama

Algı, öğrenme ve düşünme alt kümelerini kapsayan bir üst kümedir (Forgus, 1966). Algısal öğrenme ise, algılanan uyarının anlamlandırılıp tanınmasından sonra ona ait başka bilgilerin de kolaylıkla öğrenilmesidir (Terry, 2012).

Algısal öğrenme, hareket ve etkileşimi bünyesinde barındıran drama sayesinde gerçekleşir. Çok yönlü etkinlikleri bünyesinde barındıran öğretim yöntemlerinden biri olan drama, eğitimin çok duyulu yapılması anlayışıyla hareket eder. Drama sınıflarında, daha geleneksel sınıfların aksine kavramların hareket ve yaratıcılık içerisinde araştırılması gibi önemli unsurlar vardır. Dramada, öğrencilerin ele aldıkları konuya uygun davranarak çalıştıkları materyallere kendilerini kaptırmaları gerekir (Poulsen, 1998).

Dramadaki rol oynama tekniği sayesinde öğrenciler başka bir kimliğe bürünerek kavramlara ya da nesnelere korkusuzca yaklaşıp özgür bir ortamda duyu organlarıyla etkileşimde bulunabilmektedirler. Drama etkinlikleri aracılığı ile öğrenciler, nesnelere karşı çeşitli algılar edinerek aralarındaki ayrımı görebilmektedirler. Dramada duyu çalışmalarına yer veren Nuhoğlu ve Çakmakçı (2007) da dramanın ekşi, acı gibi birbirine yakın duygu ifadelerinde detayların fakına varmayı sağladığını belirtmişlerdir. Tüm bunlar gösteriyor ki drama duygu, düşünce ve davranış değişikliği yaratabilecek güçlü bir araçtır (Bowell ve Heap, 2001).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Tesadüfi yöntemle seçilen iki grup üzerinden yapılan bu çalışmada deneme modelleri arasından en yaygın olan ön test, son test ve kontrol grubu model olarak kullanılmıştır.

Örneklem / Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki ilkokulların üçüncü sınıflarında öğrenim gören çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesi Peyamitepe Şehit Mehmet Kocakaya İlkokulu'ndan tesadüfi yöntemle seçilen iki grup oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 3/A (deney grubu) ve 3/C (kontrol grubu) sınıflarında öğrenim gören 34 erkek, 17 kız olmak üzere toplam 51 öğrenci (25 kontrol, 26 deney) oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak yazılı anlatım kâğıdı kullanılmıştır. Bu araç, öğrencilerin kavramlar hakkındaki algılarını ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından Türkçe eğitimi alanından bir uzmanın görüşüne başvurularak hazırlanmıştır. Araç, ilk kısımda uygulama tarihi ile öğrencilere ait cinsiyet, rumuz, sınıf ve şube bilgilerini ortaya çıkaracak alanlardan oluşmaktadır. Takip eden kısımda ise "Yazılı Anlatım Kâğıdı" başlığı altında yazılı anlatımda bulunulabilecek satırlara yer vermektedir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, deney grubundaki ilkokul üçüncü sınıfa devam eden 26 öğrencinin yazılı anlatımlarında zil, taş, limon, gül ve bardak kavramlarına yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Terry (2012), algısal öğrenmede öğrenciler tarafından bilinen uyaranları kullanmanın yeni öğrenmeleri olumlu etkileyeceğini belirtir. Bu sebeple drama uygulamaları için, her öğrencinin günlük yaşantısında en az bir defa duyu organlarından herhangi biri tarafından temasa geçmiş olabileceği varsayılan kavramlar arasından beş varlık seçilmiştir. Benzer şekilde çalışmada yer alan öğrenciler ilkokul üçüncü sınıfa devam eden dokuz yaşlarındaki çocuklardır. Yedi ile on iki yaş arasındaki çocuklar somut işlemler dönemindedir ve duyu organlarıyla algılayamadıklarıyla işlem yapamazlar (Bacanlı, 2014). Somut varlıklardan seçilen bu kavramların algılanma biçimini doğrudan sağlayan baskın birer hedef duyu belirlenmiştir. Bu hedef duyular zil için işitme, taş için dokunma, limon için tatma, gül için koklama ve bardak için görmedir. Bunların dışında anlatımda yer verilen tüm duyular da dikkate alınmıştır.

Öğrenciler, bahsi geçen kavramlara yönelik uygulama öncesi yaşantılarında beş duyu aracılığı ile edindikleri bilgileri yazılı olarak ifade etmişlerdir. Deney grubu ile bu kavramlara yönelik, hedef duyu odaklı beş farklı drama oturumu gerçekleştirilmiştir. Oturumlar haftada bir ders saati (40 dk.) olmak üzere beş hafta sürmüştür. Kontrol grubu ile hiçbir etkinlik yapılmamış, sınıf öğretmenleri eşliğinde programın ön gördüğü eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Beş haftanın sonunda deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilerden aynı kavramlara yönelik düşüncelerini tekrar yazmaları istenmiştir.

Yazma Becerisi Etkinliklerinde Algısal Öğrenme ve Drama İlişkisi

Deney grubu ile yürütülen drama uygulamalarının başında öğrencilerin gözleri kapatılmış ve nesnelere yönelik ilk algılarının görme dışında gerçekleşmesi sağlanmıştır. Zil kavramını esas alan oturumda çeşitli zil sesleri dinlettirilerek hangi ses kaynağına ait olduğu tahmin ettirilmiştir. Limon tattırılmış, taşa dokundurulmuş, bardak görselleri sunulmuş, gül ise koklatılmıştır. Böylece dramatik kurgu içerisinde yer alan bu varlıklarla birinci elden temasa geçip, rol içinde günlük hayatlarında kullandıkları ya da kullanabilecekleri durumları canlandırmaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İfadelerin açık uçlu olması ve anlatımda duyu ifadelerine yer verme ve anlatım zenginliği gibi değişkenlere bakılacağı için bu teknik tercih edilmiştir. Her kavram için öğrencilerin yazılarından seçilen ve sık kullanılan duyu ifadeleri kodlanmıştır. Bu kodlar kategorileştirilmiştir. Oluşturulan kategoriler esas alınarak yargıya varılmıştır.

Güvenirliği sağlamak için iki farklı alan uzmanı ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve Miles-Huberman modelinin görüş birliği kat sayısı[üzerinde görüş birliği sağlanan terim sayısı/(üzerinde görüş birliği sağlanan terim sayısı + üzerinde görüş birliği bulunmayan terim sayısı) × 100] esas alınmıştır (Baltacı, 2017). Buna göre güvenirliliğin (kodlayıcılar arası görüş birliği) % 88 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubuyla araştırma sonuçları paylaşılıp geri dönütler alınarak güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın geçerliği için aktarılabirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ile inandırıcılık yönünden kuvvetli olmasına özen gösterilmiştir (Guba ve Lincoln, 1982; Akt. Başkale, 2016).

Bulgular

Deney ve kontrol grubumuzun toplam mevcudu 51 kişi olup, bunlardan 26 öğrencinin (deney grubu) algılama düzeylerinin gelişimi takip edilmiş ve bu yönde bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre bu bölüm, araştırma sorularına yönelik olarak üç başlık altında ele alınmıştır.

Dramanın Yazma Becerisi Etkinliklerinde, Öğretilen Kavramı Çeşitli Duyularla Algılamaya Etkisine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin seçili kavramlara yönelik kod ifadeleri belirlenmiştir. Deney (f1) ile kontrol (f2) grubu olmak üzere iki grup halinde ön ve son testte yazdıkları ifadelerde bu kodlara yer verme sıklıkları not edilmiştir. Elde edilen veriler tablolaştırılmıştır.

Tablo 1. Zil kavramını algılamayla ilgili uygulama öncesi ve sonrasına yönelik bulgular

Duyular	Kod	f2.1	f1.1	f2.2	f1.2
Görme	Çan				
	Yuvarlak	6	10	7	23
	Kare				
İşitme	Demir				
	Teneffüs	20	22	23	23
	Çalmak				
	Okul zili				
	Alarm				
	Ses				
	Duymak				
Koklama	Koku yok.	0	0	0	13
	Tadı yok.	0	0	0	15
Dokunma	Ellemek	9	5	8	11
	Tıklatmak				
	Sallamak				
	Basmak				
	El zili				
Toplam		35	37	38	85

Not. f1.1: deney grubu ön test kod kullanım sıklığı, f1.2: deney grubu son test kod kullanım sıklığı, f2.1: kontrol grubu ön test kod kullanım sıklığı, f2.2: kontrol grubu son test kod kullanım sıklığı

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin zile yönelik algıları beş kategori altında toplam on sekiz kodda toplanmıştır. Deney grubunda tüm duyulardaki algılamada artış yaşanmıştır ($f 1.2 - f 1.1 = 48$). En fazla artış tatmada yaşanırken ez az artış ise işitme duyusunda olmuştur.

Kontrol grubunda da az miktarda artış yaşanmıştır ($f 2.2 - f 2.1 = 3$). En çok artış işitmede olurken dokunma duyusunda azalma söz konusu olmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin drama çalışmasının etkisinde kalarak, zili anlatan yazılarında kullandıkları, algılarını ortaya çıkaran ifadelerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

U: “Kapı zili, bisiklet zili, okul zili gibi türleri vardır.”

H: “... canlandırma, deri, oyun, el, drama çalışması, kapı, merdiven, boya, ev, beyaz, demir, parmak, tatsız, ...”.

Yazma Becerisi Etkinliklerinde Algısal Öğrenme ve Drama İlişkisi

H. G. : “Birisi kazandığında hemen zile basar, din din din.”

Tablo 2. Taş kavramını algılamayla ilgili uygulama öncesi ve sonrasına yönelik bulgular

Duyular	Kod	f2.1	f1.1	f2.2	f1.2
Görme	Küçük	12	12	14	19
	Büyük				
	Şekil				
	Renk				
İşitme	Sesi yok.	0	0	0	0
Koklama	Kokusu yok.	0	0	0	4
Tatma	Tadı yok.	0	0	2	5
	Yenmez				
Dokunma	Kaygan	9	15	12	20
	Pürüzlü/süz				
	Sert				
	Kırılgan				
	Esnek				
	Kırılmaz				
Toplam		21	27	28	48

Not. f1.1: deney grubu ön test kod kullanım sıklığı, f1.2: deney grubu son test kod kullanım sıklığı, f2.1: kontrol grubu ön test kod kullanım sıklığı, f2.2: kontrol grubu son test kod kullanım sıklığı

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin taşa yönelik algıları beş kategori altında toplam on dört koddan oluşmaktadır. Deney grubunda tüm duylardaki algılamada artış yaşanmıştır (f1.2- f1.1=21). En fazla artış görmede yaşanırken artışın yaşanmadığı duyu, işitme duyusu olmuştur. .

Kontrol grubunda da az miktarda artış yaşanmıştır (f2.2- f2.1=7). En çok artış dokunmada olurken işitme duyusunda bir değişim yaşanmamış, bu yönde algı kazanılmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin drama çalışmasının etkisinde kalarak taşı ele alan yazılarında algılarını ortaya çıkaran ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

A: “Rengi değişik, ağırdır.”

M: “Asfalt yollarda, deniz ve dere kenarlarında bulunabilir.”

M: “Ucu sivridir.”

B: “Oyun oynanır, eskiden un yapmak için kullanılır.”

U: “Katı ve sert, deri ile anlaşılır.”

A: “Kırılır, elimizle anlarız.”

Y: “Kokusu yoktur, yenmez, katıdır.”

Tablo 3. Limon kavramını algılamayla ilgili uygulama öncesi ve sonrasına yönelik bulgular

Duyular	Kod	f2.1	f1.1	f2.2	f1.2
Görme	Sarı				
	Sulu	22	14	16	25
	Çekirdekli Kabuklu				
İşitme	Sesi yok.	0	0	0	4
Koklama	Kokusu var.	0	0	0	10
Tatma	Ekşi	22	17	19	24
	Acı				
	Tatlı				
Dokunma	Sıkmak	0	5	9	5
	Pürüzlü				
	Kesmek				
Toplam		44	36	44	68

Not. f1.1: deney grubu ön test kod kullanım sıklığı, f1.2: deney grubu son test kod kullanım sıklığı, f2.1: kontrol grubu ön test kod kullanım sıklığı, f2.2: kontrol grubu son test kod kullanım sıklığı

Tablo 3’te görüldüğü üzere öğrencilerin limona yönelik algıları beş kategori altında toplam on iki koddan oluşmaktadır. Deney grubunda tüm duyulardaki algılamada artış yaşanmıştır (f1.2- f1.1=32). En fazla artış görmede yaşanırken dokunma duyusunda bir değişim olmamıştır.

Kontrol grubunda toplam duyu sayısında değişim yaşanmazken görme ve tatmada azalma, dokunmada artış görülmüştür. İşitmeye dönük bir bulguya ise ön ve son testte rastlanmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin drama çalışmasının etkisinde kalarak limonu ele alan yazılarında algılarını ortaya çıkaran ifadelerden örnekler aşağıda yer almaktadır:

D: “Kokusu bile ekşidir.”

E: “Limonu tadarken çok ekşiydi. Limon en ekşi meyvelerden biridir. Kokusu vardır.”

A: “Kokusu var.”

U: “Burun, dil ve göz, o duyu organlarımızla anlarız. Yaprak sarma, jelibon gibi çeşitli ürünleri vardır.”

E.N. : “Ekşi, yüzümüzü değiştiren.”

Yazma Becerisi Etkinliklerinde Algısal Öğrenme ve Drama İlişkisi

Tablo 4. Gül kavramını algılamayla ilgili uygulama öncesi ve sonrasına yönelik bulgular

Duyular	Kod	f2.1	f1.1	f2.2	f1.2
Görme	Şekli				
	Renk	17	13	17	22
	Dikenli				
İşitme	Sesi yok.	0	0	0	0
Koklama	Kokmak	10	11	8	26
	Kolonyası				
	Parfümü				
	Kremi				
Tatma	Reçeli	6	6	1	19
	Tatlı				
	Tadı yok				
	Yenmez				
Dokunma	Yumuşak	2	0	3	7
	Dikeni batmak				
Toplam		35	30	29	74

Not. f1.1: deney grubu ön test kod kullanım sıklığı, f1.2: deney grubu son test kod kullanım sıklığı, f2.1: kontrol grubu ön test kod kullanım sıklığı, f2.2: kontrol grubu son test kod kullanım sıklığı

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin gül hakkındaki algıları beş kategori altında toplam on dört koddan oluşmaktadır. Deney grubunda tüm duylardaki algılamada artış yaşanmıştır (f1.2- f1.1=44). En fazla artış görmede yaşanırken artışın yaşanmadığı duyu, işitme duyusu olmuştur.

Kontrol grubunda ise genel toplamda azalma görülmüştür (f2.1- f2.2=6). Artış sadece dokunmada olurken görme ve işitmede değişim yaşanmamış, koklama ve tatmada azalma görülmüştür.

Deney grubundaki öğrencilerin drama çalışmasının etkisinde kalarak gülü ele alan yazılarında algılarını ortaya çıkaran ifadelerden örnekler aşağıda yer almaktadır:

D: "Dikenleri çok acıtır."

S: "Gülde farklı şeyler yapılabilir."

M: "Gülde birçok ürün elde edebilir."

Y: "Gülle her şey yapılabilir."

A: "Çok yumuşak bir çiçektir."

Tablo 5. Bardak kavramını algılamayla ilgili uygulama öncesi ve sonrasına yönelik bulgular

Duyular	Kod	f2.1	f1.1	f2.2	f1.2
Görme	Silindir				
	Küçük	17	26	21	24
	Büyük				
	Metal				
	Cam				
	Plastik				
	Seramik				
	İçmek				
	Kulplu				
	Desenli				
	Renk				
İşitme	Sesi yok.	0	0	0	0
Koklama	Kokusu yok.	0	2	0	7
Tatma	Tadı yok.	1	0	0	4
Dokunma	Kaygan	13	18	9	14
	Pürüzsüz				
	Sert				
	Kırılgan				
	Esnek				
Toplam		31	46	30	49

Not. f1.1: deney grubu ön test kod kullanım sıklığı, f1.2: deney grubu son test kod kullanım sıklığı, f2.1: kontrol grubu ön test kod kullanım sıklığı, f2.2: kontrol grubu son test kod kullanım sıklığı

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrencilerin bardak hakkındaki algıları beş kategori altında toplam on dokuz koddan oluşmaktadır. Deney grubunda genel olarak algılamada az miktarda artış yaşanmıştır ($f1.2 - f1.1 = 3$). En fazla artış koklamada yaşanmıştır. İşitme duyusunda bir değişim ve kazanım olmazken görme ve dokunmada azalma olmuştur.

Kontrol grubunun genel algılama sıklığında az miktarda azalma görülmüştür ($f2.1 - f2.2 = 1$). Artış sadece görme duyusunda olmuştur. Dokunma ve tatma duyularında azalma görülmüştür. İşitme ve koklamada ise algısal bir bulguya rastlanmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin drama çalışmasının etkisinde kalarak bardağı ele alan yazılarında algılarını ortaya çıkaran ifadelerden örnekler aşağıda yer almaktadır:

M: "Bardağın birçok şekli ve türü vardır."

Yazma Becerisi Etkinliklerinde Algısal Öğrenme ve Drama İlişkisi

M: “Karton, demir, plastik, cam bardak vardır.”

D: “Etkinlik yapılır, oyun oynanır.”

D: “Plastikten oyun olarak kullandık.”

Dramanın Yazma Becerisi Etkinliklerinde Yazılı Anlatımı Zenginleştirmeye (benzetme, ilişki kurma, örnek verme, tanımlama ve tasvir etme) Etkisine Yönelik Bulgular

Drama uygulamalarından sonraki yazma etkinliklerinde bazı öğrenciler benzetme, örnek verme, ilişki kurarak anlatma, detaylandırarak anlatma gibi beceri isteyen anlatımlarda bulunmuşlardır.

Bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Zil için;

N: “Şekli kareye benzer.”

M: “Bir şeyi haber vermek için kullanılır. Hayatımızı çok kolaylaştırmıştır.”

A: “Ses çıkaran bir eşyadır.”

E: “Sesi vardır ve sesi çok güzeldir.”

Taş için;

U: “Gri ve siyah renkler arası, büyük ve çıkıntılı uçları var.”

S: “Gri renklidir, zor kırılır, bazı tarafları sivri, orta boyda, birisinin kafasına gelirse yarabilecek özellikte.”

B: “Farklı taş türleri vardır. Örnek: Volkanik taş.”

N: “Pürüzlü, sert, ağır, büyük, sivri. Şekli üçgen benzeri.”

D: “Kolay kolay kırılmaz.”

Limon için;

D: “Şekli armut gibidir. Limona benzer limon tuzu da vardır.”

M: “Genellikle şekli ovale benzer.”

İ: “Limon bir meyvedir. Ağaçlarda yetişir. Bir şekli vardır. Yuvarlak gibidir.”

Gül için;

İ: “Sarılmış beze benzer.”

D: “Onu koklayınca kendimi gül bahçesinde gibi hissedirim.”

U: “Kokusu çilek gibi. Şekli ters dönmüş üçgen daire arası.”

Y: “Yumuşacıktır.”

N: “Kokusu kolonyaya benzer, yaprakları şişeye benzer.”

A: “Çiçeklerin en güzel kokanıdır.”

Bardak için;

Y: “Silindire benzer.”

E.N: “İçine su doldurulur. Bazıları onu pipetle kullanır.”

D: “Bardağın birçok rengi vardır. Şekillerinin hepsi değişiktir. Esnek ve sert türleri vardır. İçinde sıvı içecekler olur.”

Örneklerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler söz konusu varlıkları kendi algı dünyalarıyla birleştirmişlerdir. Çoğunlukla benzetme edatları kullanarak ilişkilendirmeye çalışmışlardır. Renk, boyut, kütle ile hacim, kullanım alanı ve çeşit yönlerinden örnekler vermişlerdir. Genelleme ve karşılaştırma ifadelerine de yer vermişlerdir.

Dramanın Algısal Öğrenmeyle Birlikte Yazma Becerisi Etkinliklerinde Kullanılan Kelime Sayısına Etkisine Yönelik Bulgular

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testteki ortalama kelime sayıları

Kavramlar	O1.1	O2.1	O1.2	O2.2
Zil	13,03	18,32	25,96	18,12
Taş	10,11	16,60	14,30	17,68
Limon	9	17,20	19,50	17,68
Gül	11,11	13,96	21,92	16,48
Bardak	7,38	16,84	15,07	15,96
Toplam	50,63	82,92	96,75	85,92

Tablo 6’da görüldüğü üzere deney grubunun (O1) uygulama öncesi ve sonrası yazılı anlatımlarında kullandıkları ortalama kelime sayılarının toplamında anlamlı bir farklılık vardır. Deney grubunun uygulama sonrası yazılı anlatımda kullandıkları kelime sayısı artmıştır (O1.2-O1.1=46,12). En çok zil, en az ise taş kavramının anlatımında artış olmuştur.

Kontrol grubunun (O2) ortalamalarının toplamına bakıldığında ise üç kelimelik bir artış gerçekleşmiştir. En fazla artış gül kavramında gözlenmiştir.

Bulgular genel olarak incelendiğinde drama ve algısal öğrenme iş birliğinde gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda seçili kavramlara yönelik algılama çeşitliliğinde sayısal bir artış olduğu görülmüştür. Yazma becerisi etkinliklerinde algısal öğrenme düzeyinin arttığı gözlenmiştir. Anlatım

Yazma Becerisi Etkinliklerinde Algısal Öğrenme ve Drama İlişkisi

zenginliğini sağlamaya yönelik bulgular incelendiğinde öğrencilerin önceki ifadelerine karşın yazılı anlatımlarında daha çok benzetmeye ve örnek kullanmaya yer verdikleri görülmüştür. Somut olarak karşılaştıkları varlıkları detaylandıkları, benzer başka varlıklarla ilişkilendirdikleri saptanmıştır. Varlığın yaygın kullanım alanından uzaklaşıp yeni ve yaratıcı örneklerini sundukları gözlenmiştir. Kullanılan kelime sayısı büyük ölçüde artmıştır. Aynı varlığı daha fazla sözcükle açıklamışlardır. Yapılan araştırma sonucunda, yazma becerisi etkinliklerinde algısal öğrenme ve dramının önemli bir yerinin olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, drama yöntemi ile algısal öğrenme arasında yazma becerilerini olumlu yönde etkileyen bir ilişki olduğu görülmüştür. Drama, algısal öğrenme yöntem ve teknikleri ile eğitim öğretimde kullanılan diğer metotlara da yer verdiği için öğrenmenin yüksek bir algılama gücüyle gerçekleşmesini sağlamaktadır (Aytaş, 2013).

Drama, çok duyulu yaşantılar sağlayarak yazılı anlatımda zenginlik yaratır. Birçok araştırma da dramının yazma becerilerini geliştirdiği sonucunu ortaya koymaktadır (Bağçeci, 2015; Çer, 2017; Kaya Güler, 2008).

Algı odaklı drama uygulamaları sayesinde yazılı anlatımda kullanılan kelime sayısı artmaktadır. Cormack (2003) da yaptığı bir araştırmada dramının daha uzun hikâyeler yazmayı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Algının öğrenmenin en temel unsuru olduğu gerçeğinden yola çıkıldığında bireyin algılarını somutlaştırdığında anlama ve anlatma süreçlerinde olumlu değişmelerin olduğu gözlenmiştir. Öncelikle algının bir varsayım olmaktan çıkarak, bireyin onun ne olduğunu, nasıl olduğunu ve her şeyden önce ne işe yaradığını daha somut ve varsayımdan uzaklaştırarak nesnelleştirdiği görülmektedir. Yaptığımız deneysel uygulamalardan çıkardığımız sonuç bize şunları söyletmektedir:

1. Öğrenme sürecinde algıların somutlaştırılmasında uygulama, son derece önemli bir gerekliliktir. Bu gerekliliği en iyi yerine getiren de dramadır.
2. Bir şeyin ne olduğunu teorik olarak anlatmak yerine gözleme ait bütün unsurları ele alıp kullanarak gerçekleştirmek kalıcılığı artırmaktadır. Onun içindir ki algının kalıcılığını yaparak ve yaşayarak gerçekleştirmek mümkün olacaktır.
3. Öğretim sürecinde öğrenilen bilgilerin basamaklaştırılabilmesi için öncelik ve sonralık ilişkisine dikkat etmeli, özellikle edinilen bir kavramın geniş ve dar anlamlarının algılanabilmesi için deneysel uygulamalara yer verilmelidir. Bu da ancak drama ile gerçekleştirilebilmektedir.

4. Yapılacak eğitim ve öğretim etkinliklerinde drama çalışmaları birden çok duyuya hitap edecek şekilde oluşturulduğunda yazma becerisinde olumlu yönde gelişme sağlanabilecektir.
5. Sınıflarında drama uygulamasına yer veren sınıf ve Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin mevcut algılarından yola çıkarak drama yöntemi ile yazma becerilerini geliştirebileceklerdir.

Kaynaklar

- Adigüzel, Ö. , H. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 17-29.
- Arı, R. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arıkan, Y. (2011). *İlköğretim için uygulamalı tiyatro ve drama eğitimi*. İstanbul: Pozitif Yayıncılık.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Aytaş, G. (2013). Yaratıcı dramanın algısal öğrenmedeki rolü. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 101-106.
- Aytaş, G. (2016). *Türkçe eğitiminde algı*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akdemi.
- Bağçeci, E. (2015). *Developing writing skills through drama in EFL classroom*. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 1-15.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED*, 9 (1), 23-28.
- Beck, C. , R. (2001). Matching teaching strategies to learning style preferences. *The Teacher Educator*, 37 (1), 1-15. doi: 10.1080/08878730109555276
- Bowell, P. ve Heap, S. , B. (2001). *Planning process drama*. London: David Fulton Publishers.
- Cormack, R. (2003). *Creative drama in the writing process: the impact on elementary students' short stories*. Canada: York University, Unpublished Master's Thesis.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çer, E. (2017). İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42 (190), 379-400. doi: 10.15390/EB.2017.7015
- Demir, T. (2008). *Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi örneği)*. İnternette 15 Nisan 2018'de http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi4/sayi4pdf/demir_tazegul.pdf adresinden alınmıştır.
- Demiray, K. ve Köker, Ö. (2017). *İlkokul fen bilimleri ders kitabı*. Ankara: Korza Yayıncılık.
- Forgus, R. , H. (1966). *Perception*. United States of America: McGraw-Hill.
- İnal, S. , Büyükyavuz, O. ve Tekin, M. (2015). A study on preferred learning styles of Turkish EFL teacher trainees. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (3), 52-67.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Kesit Tanıtım.
- Kaya Güler, İ. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Nuhoğlu, M. ve Çakmakçı, C. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki drama ve etkinlikler*. Zonguldak: Kök Yayıncılık.

Yazma Becerisi Etkinliklerinde Algısal Öğrenme ve Drama İlişkisi

- Nutku, Ö. (1988). *Oyun çocuk tiyatrosu*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Önder, F. (2012). *İşbirlikli gruplarda öğrenme stillerinin fizik dersi başarısı ile hatırd tutma düzeyine etkisinin incelenmesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Özgen, E. (2004). Language, learning, and color perception. *Current Directions in Psychological Science*, 13 (3), 95-98.
- Özkan, (2013). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Poulsen, J. , C. , S. (1998). Efficacy of drama based teaching on children with learning disabilities. (Doctoral Dissertation). doi: <http://dx.doi.org/10.5072/PRISM/20215>
- Rumney, P. , Buttress, J. ve Kuksa, I. (2016). *Seeing, doing, writing: the write here project*, 1–11. doi: 10.1177/2158244016628590
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Terry, W. , S. (2012). *Öğrenme & bellek*. (Çev. B. Cangöz). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulubey, Ö. ve Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 195-220.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (1), 461-472.
- Uşaklı, H. (2014). *Drama ve iletişim becerileri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Veznedaroğlu, L. R. ve Oytun Özgür, A. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve görevleri. *İlköğretim On-line*, 4 (2), 1-16.
- Yalçın, A. ve Aytas, G. (2012). *Tiyatro ve canlandırma*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Learning is a cognitive process that provides permanent behavioral change. We first encounter stimuli before we learn. We sense and understand these stimuli through our sense organs.

The element that starts learning is our perception of what we do with our sense organs. Perception is at the center of all learning. There is a bi-directional relationship between perception and learning. When we combine the perception process with learning, learning becomes faster. Teaching will be more effective when we perform writing activities with perception.

Drama includes activities that can move five senses into action. It is a multi-sensory method that can be used in drama writing activities. Drama is an effective method of learning actively, using techniques such as improvisation and role play. The child who enters into dramatic fiction learns through playful processes. Drama provides freedom to participate. This free environment makes the individual be open to new things. The individual learns in this free environment through his perceptions.

In the literature, there was no study dealing with the relationship between perceptual learning and drama in writing activities. Studies are usually focused on perceptual learning styles.

The main purpose of this study was to reveal the relationship between perceptual learning and drama in writing activities. Increasing the amount of words used, richness of perception, and richness of expression were the sub-purposes of the study.

Method

The pre-test, post-test and control group, which are most common among the experimental models, were used as a model in this research, which was conducted on two groups selected randomly. The participants were two groups of randomly chosen 3rd graders in an elementary school in Ankara in the 2017-2018 academic year. 51 students (25 in the control group, 26 in the experiment group) took part in the experiment. The present research aimed to investigate the relation of perceptual learning and drama in writing skill activities at elementary school.

A dominant entity was chosen for every sense. A total of five items were selected. The selected concepts were bell, stone, lemon, rose, and glass. The perceptions of the students about the bell, stone, lemon, rose and

glass concepts were intended to be determined. These concepts were chosen from among the concepts that students may have previously encountered. At the same time, attention was paid to the existence of concrete concepts.

Before the study, the students described in writing what these concepts meant for them. In the experiment group, the study was conducted for one hour a week for five weeks. The control group followed the curriculum. The participants were taught by their own classroom teachers. At the end of five weeks, ideas for the same concepts were asked again. Students expressed their thoughts in written form. The pre-test and the post-test lasted one class hour each.

Written narrative paper was used as the data collection tool. The data were analyzed, using content analysis. Commonly used sense expressions were coded in the students' writing. Coded representations were categorized. Two different experts coded the writings separately. The visibility association coefficient of the Miles-Huberman model was used for reliability.

Result and Discussion

Perception is the key element in learning. When the perceptions of the individual are embodied, positive reflections occur in the processes of understanding and narration.

The results showed that the students wrote about the same concepts, using more words. The concepts were described in terms of analogy, description, and example. The students showed their experience in drama sessions in their writings. Perceptions such as hearing, hearing, smell, tasting, and touching in their habits gave more room to perceptions.

The results showed that writing skills were an important part of perceptual learning and drama. As drama activities in educational and training tasks are designed to appeal to more than one sense, positive development will be achieved in the writing skill.

Language and classroom teachers often have to take part in drama and perceptual learning. They need to use these two practices to improve their writing skills. Education and training activities should be prepared for multiple senses. Thus, positive development in writing skills can be achieved.



İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabının Öğretim Programındaki Temel Beceriler Açısından İncelenmesi*

*Mehmet KURUDAYIOĞLU***
*Taşkın SOYSAL****

Öz

Bu araştırmanın amacı “İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı’nın öğretim programındaki temel becerilere uygunluğu açısından incelenmesidir. Böylelikle Türkçe Öğretim Programı’nın kazandırmayı amaçladığı anahtar yetkinlikler ve temel becerilerin 2017-2018 Öğretim Yılı’nda birinci sınıflarda uygulamaya konulan Türkçe ders kitabına ne şekilde yansıdığı sınıanmış olacaktır. Araştırmada 2017-2018 Öğretim Yılı’nda birinci sınıflarda okutulan Türkçe ders kitabında yer alan metin öncesi hazırlık soruları, metinler ve bu metinlere bağlı etkinlikler; 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki her bir beceriye uygunluğu bakımından ayrı ayrı incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması araştırmasının kullanıldığı çalışmada veriler doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. Çalışmanın bulguları tablolar halinde sunulup yorumlanmış ve elde edilen sonuçlar bağlamında öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Temel beceri, anahtar yetkinlik, program, Türkçe ders kitabı

Examination of the First Grade Turkish Coursebook in terms of its Relevance to the Basic Skills in Turkish Language Curriculum

Abstract

The aim of this study was to examine the “Elementary School Grade 1 Turkish Coursebook” in terms of its relevance to the basic skills in the curriculum. This way how the coursebook reflected the key competences and basic skills that the Turkish Language curriculum, which took effect in the first semester of the 2017-2018 Academic Year, aimed to teach were tested. In this study pre-text preparation questions, texts, and activities related to these texts in the Turkish coursebook, which was used in the first grade in the 2017-2018 Academic Year, were examined in terms of their compatibility with each skill in the 2017 Turkish course curriculum. In the study which used case study research which is one of the qualitative research methods, the data were collected through document analysis method. The findings of the study were presented in tabular form, interpreted, and suggestions were developed in the light of the results obtained.

Key words: Basic skill, Key competence, Curriculum, Turkish coursebook

* Bu çalışma, 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda (USOS 2018) bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, mkurudayi@hotmail.com

*** Doktora Öğrencisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bolu, taskinsoysal@gmail.com

Giriş

İlkokuma ve yazma çalışmaları okul öncesi eğitimde yapılan ön hazırlığın ardından birinci sınıf itibarıyla başlayan bir süreçtir. Öğrenciler, bu süreçte belirli bir plan dâhilinde ana dillerinde okuma ve yazma becerisi kazanırlar. Aile ve yakın çevrede kendiliğinden başlayan ve okul öncesinde ilkokula hazırlık temelinde yapılan çalışmalarla desteklenen dil gelişimi, ilkokul birinci sınıftan itibaren dile ait yazılı kodların çözülmeye başlanması olarak ifade edilebilecek bir zemine taşınmaktadır. Bu, bir anlamda bireylerin ana dillerini okuma ve yazma becerilerinde edinmeleri, konuşma ve dinleme becerilerinde de geliştirmeleri süreci olarak ifade edilebilir. “İnsanın duyu boyutunu işlemek, düşünce gücünü geliştirmek, onu yaşadığı toplumun, kültürel ortamına katmak, her toplumun ana dilini bireylerine sevdirmesi, benimsetmesi, işlevsel ve etkili bir şekilde öğretebilmesi ile mümkündür” (Açık Önkaş, 2010: 122)

Öğrencilerin doğumdan itibaren ortaya koydukları dilsel gelişimin belirli bir sistem dâhilinde devam etmesi için ilk okuma yazma çalışmaları çerçevesi çizilmiş, derli toplu bir programa ihtiyaç duymaktadır. Bu anlamda ilköğretim Türkçe programlarını incelediğimizde programların (MEB, 2005; 2015 ve 2017) temel kaygısının öğrencilerde birtakım becerileri geliştirmek, bu sayede hem içinde yaşadıkları topluma hem de her geçen gün gelişen dünyaya ayak uyduracak bireyler olarak yetişmelerini sağlamak olduğu görülmektedir.

Günümüz dünyasında öğrencilerin kendilerine ve topluma yararlı bireyler olarak yetişmeleri için bazı temel becerilerle donanmaları gerekmektedir. Programlar (MEB, 2005; 2015 ve 2017), hedefledikleri becerilerle eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, kendini doğru bir şekilde ifade edebilen, sağlıklı iletişim kurabilen, karşılaştığı problemlere çözüm önerileri getirebilen, girişimci bir ruha sahip ve iş birliğine açık bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedirler. “Buna göre okullarımızda yaptırılan Türkçe öğretimi öğrencileri, anlama ve anlatma boyutunda geliştirdiği gibi günlük hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümünde, eleştirel düşünmede, yaratıcılık becerilerinin gelişiminde, bilgi teknolojilerini tanıma ve kullanmalarında, karar verme süreçlerinde vb. onlara gerekli bilgi ve donanımı sağlayacaktır” (Temizkan, 2014: 51). Temel beceriler açısından programlara bakıldığında 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nun (1-5. Sınıflar) temel becerileri “Programın Yapısı” ana başlığına bağlı bir alt başlık olarak verdiği görülmektedir. Program’da (MEB, 2005) ulaşılmaması beklenen temel beceriler aşağıdaki gibidir:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma,
- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,

İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabının Öğretim Programındaki Temel Beceriler Açısından İncelenmesi

- İletişim,
- Problem çözme,
- Araştırma,
- Bilgi teknolojilerini kullanma,
- Girişimcilik,
- Karar verme,
- Metinler arası okuma,
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme (MEB, 2005: 13).

Öğretim programları; içinde yaşanılan çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanmalı, bu anlamda gerekli görüldüğü durumlarda güncellemelere gidilmelidir. “Öğretim programı, yaşamda ihtiyaç duyulabilecek bilgi ve becerileri öngörerek, bunları belirli sürelerde öğrencilere kazandırmayı hedefler. Program içeriğinin isabetli olarak belirlenmesi, öngörünün güçlü olmasına bağlıdır. Güçlü bir öngörüye rağmen, zaman içinde ortaya çıkan gelişmeler, gündelik yaşamın farklılaşan ihtiyaçları programlarda değişikliğe gidilmesi gerektirebilir” (Güzel ve Karadağ, 2013: 46). Ülkemizde de öğretim programlarına bakıldığında 1981 yılından beri uygulanmakta olan öğretim programının 2005 yılında köklü bir değişiklikle yenilendiği görülmektedir. 2015 yılına gelindiğinde ise 2005 programı üzerinde birtakım güncellemelere gidilerek yeni bir Program (MEB, 2015) yayınlanmıştır. 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’na temel beceriler açısından baktığımızda bu programda temel becerilerin ayrı bir başlık olarak verilmediği, “Programın Temel Yaklaşımı” başlığı altında “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.” ifadelerinin geçtiği görülmektedir.

Ülkemizde 2017 yılı itibarıyla yeni bir Program (MEB, 2017) yayınlanmış ve 2015 Programı üzerinde birtakım değişikliklere gidilmiştir. 2017 Programı’na temel beceriler açısından baktığımızda Program’da (MEB, 2017) temel becerilerin “Öğretim Programında Temel Beceriler” adıyla ayrı bir ana başlık olarak verildiğini ancak temel beceri anlayışında bir değişikliğe gidilerek temel becerilerin “anahtar yetkinlikler” bağlamında ele alındığı görülmektedir. 2017 Programı’nda yer verilen anahtar yetkinlikler aşağıdaki gibidir:

- Ana Dilde İletişim
- Yabancı Dillerde İletişim
- Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler

- Dijital Yetkinlik
- Öğrenmeyi Öğrenme
- Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilik
- İnisiyatif Alma ve Girişimcilik
- Kültürel Farkındalık ve İfade (MEB, 2017: 6).

Programda (MEB, 2017) bu anahtar yetkinliklerin belirlenmesinde Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu şekilde hazırlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin esas alındığı vurgulanmış, ayrıca temel becerilerin ayrı bir başlık olarak aktarılmamasının sebebinin becerilerin, kazanımların içerisinde ve kazanımların altındaki açıklamalarda örtük olarak verilmiş olması sebebiyle olduğu açıklaması yapılmıştır. Her ne kadar programda birtakım becerilerin öğrencilere aktarılması yoluyla “millî, manevî, evrensel değerlere sahip; hem akademik hem de sosyal anlamda başarılı olabilen; teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilen; kendisine, toplumuna ve farklı kültürlerle karşı yüksek düzeyde farkındalıkla saygı duymayı başarabilen, hayata hazır, mutlu ve sağlıklı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak” (MEB, 2017: 5) vurgusu yapılmış olsa da söz konusu beceri ve yeterliliklerin öğrencilere aktarılacağı yegâne araç ders kitaplarıdır. Her sınıf düzeyinde ders kitaplarına seçilecek metinler, metinlere bağlı hazırlık çalışmaları ve etkinlikler temel becerileri barındırdıkları ölçüde öğrenciler bu becerilerle donanacaklardır. “Temel becerileri geliştirme amaçlı hazırlanmış her etkinlik aynı zamanda öğrencilerin dil becerilerini de geliştirecektir” (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015: 12). “Türkçe öğretiminde, hedeflenen becerilere ulaşma doğrultusunda en önemli materyal, Türkçe ders kitaplarıdır. Ülkemiz koşulları göz önünde alındığında tüm öğrencilerin rahatlıkla ulaşabildiği bu araçların, eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme öğelerini barındıran özelliklere sahip olması gerekmektedir” (Baş ve İnan Yıldız, 2014: 140).

Bu çalışmanın amacı, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2017-2018 Öğretim Yılı'nda 1. sınıflarda okutulmaya başlanan İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı'nın programda aktarılan yetkinlik ve beceriler açısından incelenmesidir. Bu sayede programın öğrencilere kazandırmayı amaçladığı yetkinlik ve becerilere ders kitabında ne şekilde yer verildiği belirlenmiş olacaktır.

Çalışmanın tamamlanması aşamasında Türkçe dersi öğretim programında güncellemeye gidilerek yeni bir program (MEB, 2018) yayınlanmıştır. Yapılan incelemede anahtar yetkinlikler ve temel beceriler açısından 2017 Programı ile 2018 Programı arasında herhangi bir fark olmadığı görülmüş, çalışma en başta planlandığı şekilde yürütülmüştür.

Yöntem

Çalışma, nitel bir durum çalışması araştırmasıdır. “Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-ışitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” (Aydın, 2016: 97).

Araştırmanın veri toplama tekniği doküman analizidir. Yıldırım ve Şimşek (2016) doküman analizini, hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi şeklinde ifade etmişlerdir. “Dokümanlar, yazılı halde bulunan metinlerden oluşan her tür doküman, görüntü ve ses kayıtları ile diğerleri kapsamında yer alan objeler, kalıntılar makro ve mikro düzeydeki veriler olarak gruplandırılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 223). Doküman incelemesinde “Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun biçimde gözleyip belirleyebilmektir” (Karasar, 2008: 77).

Araştırmanın inceleme nesnesi, 2017-2018 Öğretim Yılı’nda birinci sınıflarda okutulan Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları’na ait “İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı”dır. İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı sekiz ayrı üniteden oluşmaktadır ve inceleme nesnesi olan kitap 5, 6, 7 ve 8. temaları içermektedir. Buna göre,

5. Tema: Çocuk Dünyası
6. Tema: Doğa ve Evren
7. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk
8. Tema: Bilim ve Teknoloji’dir.

Her tema kendi içerisinde bir dinleme metni, üç okuma metni ve bir serbest okuma metninden oluşmaktadır. Serbest okuma metinleri hariç her metnin başlangıcında bir hazırlık sorusuna yer verilmiş, ardından metin ve metinlere bağlı etkinlikler sıralanmıştır. Metinlere bağlı etkinliklerin sayısında herhangi bir ortaklık gözlemlenmemiş, metinlerde en az dört en fazla on etkinliğe yer verilmiştir. Araştırmacılar kitapta yer alan hazırlık soruları, metinler ve metinlere bağlı etkinlikleri ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilik, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliklerine göre incelemişlerdir.

İnceleme sonunda her iki araştırmacının bulguları karşılaştırılarak ortak bir çerçeve ortaya konulmuştur. Araştırmacıların kendi aralarındaki uyumlarında Bilgin’in (2000) “Kodlayıcının güvenilirliği farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını gerektirir.” şeklindeki görüşü esas alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı'nda yer alan hazırlık soruları, metinler ve metinlere bağlı etkinliklerde yer alan anahtar yetkinlik ve beceriler ayrı ayrı tablolar hâline getirilmiş, her bir yetkinlik ve becerinin sıklıkları ortaya konulmuştur. Anahtar yetkinliklerden “ana dilde iletişim” inceleme nesnesi olan İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı'nın bir ana dili kitabı olması sebebiyle her ne kadar aşağıdaki tablolarda sıklık bakımından ortaya konulmuş olsa da tablolara bağlı yorumlarda üzerinde durulmamıştır. Çünkü ana dilde iletişim anahtar yetkinliği kitabın doğası gereği zorunlu olarak bulunmak durumundadır.

Hazırlık Sorularında Yer Alan Yetkinlik ve Becerilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Hazırlık soruları, kitapta yer alan her bir metinden önce öğrencilerin konuya ilişkin hazır bulunuşluklarını ölçmeyi ve ayrıca konuya dikkat çekerek öğrencilerde okuma isteği uyandırmayı sağlayacak bir şekilde tasarlanmıştır. Dinleme metinleri de dâhil olmak üzere her metin için bir hazırlık sorusuna yer verilmiştir.

Tablo 1. Hazırlık Sorularında Yer Alan Anahtar Yetkinlikler

Hazırlık Soruları	Anahtar Yetkinlikler						Toplam	
	Ana Dilde İletişim	Yabancı Dillerde İletişim	Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler	Dijital Yetkinlik	Öğrenmeyi Öğrenme	Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilik		
Tema 5	Dinleme Metni	1				1	2	
	Okuma Metni	1				1	2	
	Okuma Metni	1				1	2	
	Okuma Metni	1				1	2	
Tema 6	Dinleme Metni	1				1	2	
	Okuma Metni	1				1	2	
	Okuma Metni	1				1	2	
	Okuma Metni	1				1	2	
Tema 7	Dinleme Metni	1				1	1	3
	Okuma Metni	1				1	2	
	Okuma Metni	1				1	1	3

İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabının Öğretim Programındaki Temel Beceriler Açısından İncelenmesi

Tema 8	Okuma Metni	1	1	1	1	4				
	Dinleme Metni	1	1	1	3					
	Okuma Metni	1	1	1	3					
	Okuma Metni	1	1	1	3					
	Okuma Metni	1	1	1	2					
Toplam		16	0	3	1	0	0	16	3	39

Tablo 1 incelendiğinde tüm kitapta yer alan toplam on altı hazırlık sorusunda “yabancı dillerde iletişim”, “öğrenmeyi öğrenme” ile “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilik” anahtar yetkinliklerine hiç yer verilmediği görülmektedir. Yabancı dillerde iletişim anahtar yetkinliğinin bir ana dili kitabında olmamasının doğal karşılanabileceği düşünülebilir ancak “yabancı dillere karşı olumlu tutum, kültürel çeşitliliğin değerini bilme, dillere karşı ilgi, merak ve kültürler arası iletişime karşı farkındalık” (MEB, 2017: 6) gibi önemli alanlara temas etmesi bakımından bu anahtar yetkinliğe de yer verilmesinin gerekli olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte kişinin güçlü ve zayıf yönlerini bilerek kendi öğrenmesini ona göre yapılandırması olarak özetlenebilecek öğrenmeyi öğrenme anahtar yetkinliği ile sosyal hayata verimli katılımı sağlayacak, aynı zamanda vatandaşlıkla ilgili görev ve sorumlulukların bilincinde olacak bireyler olarak yetişmeleri bakımından öğrenciler için önem arz eden sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterliliklere de hazırlık soruları içerisinde hiç yer verilmemiş olduğu dikkat çekmektedir.

“Dijital yetkinlik” bakımından Tablo 1’e bakıldığında bu anahtar yetkinliğe bütün kitapta sadece bir kez sekizinci temada yer verildiği görülmektedir. Sekizinci temanın ilk okuma metnine bağlı hazırlık sorusunda geçen “Süper bir bilgisayarın olsa onunla neler yapmayı isterdin?” ifadelerinin “bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler” (MEB, 2017: 6) açıklamalarına temas ettiği görülmektedir. İçinde yaşadığımız yüzyılın bir gereği olarak kitabın tamamında, özellikle de bilim ve teknoloji temasına bağlı üç ayrı hazırlık sorusunda dijital yetkinliğe yalnızca bir kez temas edilmiş olmasının yetersiz olduğu düşünülebilir.

“Matematikselsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler” ile “kültürel farkındalık ve ifade” anahtar yetkinlikleri bakımından Tablo 1 incelendiğinde her iki anahtar yetkinliğe toplamda üçer kez yer verildiği görülmektedir. Dil ve kültürün bir bütünün ayrılmaz parçaları olması bakımından on altı hazırlık sorusunda kültürel farkındalığa yalnızca üç kez temas edilmiş olması dikkate değerdir. Matematikselsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler anahtar yetkinliğine bakıldığında ise “Matematikselsel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematikselsel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir” (MEB, 2017: 6). Ayrıca “Bilim ve teknolojideki yetkinlik ise doğal dünyayı, fen ve teknolojinin etkisini anlamının yanında doğanın temel prensiplerini, temel bilimsel kavramları,

prensip ve metotları, teknoloji ve teknolojik ürünleri ve yöntemleri bilmeyi içermekte olup bireyin bilimsel araştırmanın temel vasıflarını tanınmasına ve sonuçları tartışma ve bunları aydınlatmak için akıl yürütme yeteneğine sahip olmasına odaklanmaktadır” (MEB, 2017: 6) açıklamalarından hareketle öğrencilerin ana dilinde matematiksel düşünme becerisi kazanmanın yanında fen ve teknolojinin etkisini anlama ve kavramaları bakımından önemi ortaya konulmuştur. Buna rağmen bu anahtar yetkinliğe beşinci ve altıncı temada hiç yer verilmemiş; yedinci temada yalnızca bir, sekizinci temada ise iki kez yer verildiği tespit edilmiştir.

“İnisiyatif Alma ve Girişimcilik” anahtar yetkinliğine bakıldığında diğer tüm anahtar yetkinliklerden farklı olarak bütün hazırlık sorularında bu yetkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bunun başlıca sebebinin öğrencilere sorulan soruların “Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme” (MEB: 2017: 6) becerisini geliştirmeye katkı sunacak nitelikte olmasıdır. Öğrenciler, kendilerine sorulan sorulara cevap vermek için risk almak, yaratıcı ve yenilikçi düşünerek kendilerini bu şekilde ifade etmek durumundadırlar. Bu açıdan öğrenciler, inisiyatif alma ve girişimcilik anahtar yetkinliğiyle sıkça karşılaşarak bu becerilerini geliştirme yönünde önemli adımlar atmış olacaklardır.

Metinlerde Yer Alan Yetkinlik ve Becerilere İlişkin Bulgular ve Yorum

İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı’nda bulunan her bir temada bir dinleme metni, üç okuma metni ve bir serbest okuma metni olmak üzere beş ayrı metin bulunmaktadır. Metinlerin temas ettiği anahtar yetkinlikler birer kez sayılmıştır çünkü metinler kendi içerisinde bütünlük arz etmektedir. Aşağıdaki tabloda bu metinlerde yer alan anahtar yetkinliklerin sıklıkları verilmiştir:

Tablo 2. *Metinlerde Yer Alan Anahtar Yetkinlikler*

Metinler	Anahtar Yetkinlikler								
	Ana Dilde İletişim	Yabancı Dillerde İletişim	Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler	Dijital Yetkinlik	Öğrenmeyi Öğrenme	Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilik	İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	Kültürel Farkındalık ve İfade	Toplam
Tema 5	Dinleme Metni	1	1						2
	Okuma Metni	1	1						3
	Okuma Metni	1	1				1	1	4
	Okuma Metni	1	1						2
	Serbest Okuma Metni	1	1					1	3

İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabının Öğretim Programındaki Temel Beceriler Açısından İncelenmesi

Tema 6	Dinleme Metni	1	1					2		
	Okuma Metni	1	1			1		3		
	Okuma Metni	1	1					2		
	Okuma Metni	1	1				1	3		
	Serbest Okuma Metni	1	1				1	3		
Tema 7	Dinleme Metni	1	1		1			3		
	Okuma Metni	1	1	1	1		1	5		
	Okuma Metni	1	1		1		1	4		
	Okuma Metni	1	1		1		1	4		
	Serbest Okuma Metni	1	1		1		1	4		
Tema 8	Dinleme Metni	1	1					2		
	Okuma Metni	1	1	1			1	4		
	Okuma Metni	1	1	1			1	4		
	Okuma Metni	1	1		1		1	4		
	Serbest Okuma Metni	1	1					2		
Toplam		20	0	20	2	2	5	2	12	63

Tablo 2 incelendiğinde “Yabancı Dillerde İletişim” anahtar yetkinliğine kitapta yer alan hiçbir metinde temas edilmediği, buna karşın “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler” anahtar yetkinliğinin tüm metinlerde yer aldığı görülmektedir. “Yabancı dillere karşı olumlu tutum, kültürel çeşitliliğin değerini bilme, dillere karşı ilgi, merak ve kültürler arası iletişime karşı farkındalık” (MEB: 2017: 6) gibi açılardan önem arz eden yabancı dillerde iletişim anahtar yetkinliğinin kitapta hiç yer almıyor oluşu dikkat çekicidir. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklerin kitabın tamamında yer alması metinlerin öğrencilerin seviyesine bağlı olarak güçlü görsellerle donatılması sebebiyledir. Öğrencilerin metinlere bağlı görsellerde formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar vasıtasıyla mantıksal ve uzamsal düşünceleri, aynı zamanda doğal dünyayı anlamaları bakımından önemli olan bu yetkinliğe tüm metinlerde temas ediliyor oluşu olumlu bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Dijital Yetkinlik”, “Öğrenmeyi Öğrenme” ile “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik” anahtar yetkinlikleri açısından Tablo 2’ye bakıldığında her üç anahtar yetkinliğe de tüm kitapta yalnızca ikişer kez yer verildiği görülmektedir. Bilgi çağında bilgi toplumu açısından oldukça önemli olan dijital yetkinlik, kişinin kendi öğrenmesini yapılandırması bakımından önem arz eden öğrenmeyi öğrenme ve düşünceleri eyleme dönüştürme becerisini destekleyen inisiyatif alma ve girişimcilik anahtar yetkinliklerinin sayısının yirmi ayrı metinde yalnızca ikiyle sınırlı kalması dikkat çekicidir.

“Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilik” açısından Tablo 2 incelendiğinde Program’da (MEB, 2017) yer alan “aynı demokratik prensiplere saygı gibi ulusal bağlılığı sağlamak için gerekli olan ve paylaşılan değerlere anlayış ve saygı göstermek kadar sorumluluk hissini ortaya koymak” (MEB, 2017: 6) ifadelerine bağlı olarak “Milli Mücadele ve Atatürk” temasında bu yetkinliğe her metinde bir kez,

toplamda beş kez temas edildiği ancak bunun dışındaki herhangi bir metinde sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterliliğe yer verilmediği görülmektedir.

“Kültürel Farkındalık ve İfade” anahtar yetkinliği açısından Tablo 2 incelendiğinde bu anahtar yetkinliğe yirmi ayrı metinde toplamda on iki kez temas edildiği görülmektedir. Dil ve kültürün iç içeliğinden yola çıkılarak bu anahtar yetkinliğin de en az ana dilde iletişim anahtar yetkinliği kadar olması söz konusu olabilirdi. Ancak on iki sayısı bu yetkinliğin ana dilde iletişim yetkinliğinin yarısından biraz fazla olduğu görülmektedir.

Metinlere Bağlı Etkinliklerde Yer Alan Yetkinlik ve Becerilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 3. Metinlere Bağlı Etkinliklerde Yer Alan Anahtar Yetkinlikler

Etkinlikler	Anahtar Yetkinlikler							Toplam	
	Ana Dilde İletişim	Yabancı Dillerde İletişim	Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler	Dijital Yetkinlik	Öğrenmeyi Öğrenme	Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilik	İnisiyatif Alma ve Girişimcilik		Kültürel Farkındalık ve İfade
Tema 5	Dinleme Metni Etkinlikleri	6	2					8	
	Okuma Metni Etkinlikleri	9	4			1	1	15	
	Okuma Metni Etkinlikleri	7	4			1	3	15	
	Okuma Metni Etkinlikleri	9	7			1		17	
Tema 6	Dinleme Metni Etkinlikleri	4	3			1		8	
	Okuma Metni Etkinlikleri	8	8			1		17	
	Okuma Metni Etkinlikleri	9	4			1		14	
	Okuma Metni Etkinlikleri	6	3			1		10	
Tema 7	Dinleme Metni Etkinlikleri	5	5					10	
	Okuma Metni Etkinlikleri	7	2			1		10	
	Okuma Metni Etkinlikleri	7	4			1	6	18	
	Okuma Metni Etkinlikleri	6	1			1	2	10	
Tema 8	Dinleme Metni Etkinlikleri	6	3					9	
	Okuma Metni Etkinlikleri	8	6	6		1	2	23	
	Okuma Metni Etkinlikleri	10	7	2		1		20	
	Okuma Metni Etkinlikleri	8	3			1	4	16	
Toplam	115	0	66	8	0	0	13	18	220

Tablo 3 incelendiğinde “Yabancı Dillerde İletişim” anahtar yetkinliğinin hiçbir etkinlikte yer almadığı görülmektedir. Burada üzerinde durulması gereken nokta, yabancı dillerde iletişim anahtar yetkinliğinin yalnızca yabancı dilde iletişim kurma olmadığı, aynı zamanda “yabancı dillere karşı olumlu tutum, kültürel çeşitliliğin değerini bilme, dillere karşı ilgi, merak ve kültürler arası iletişime karşı farkındalığı” (MEB, 2017: 6) ifade ettiğiidir. Bu nedenle bu anahtar yetkinliğe inceleme nesnesi olan kitapta hiçbir etkinlikte yer verilmemiş olması dikkat çekmektedir. Aynı şekilde “Bireyin yaşamı boyunca öğrenmeyi başarma ve sürdürmede motivasyonu” (MEB, 2017: 6) açısından oldukça önemli olan “Öğrenmeyi Öğrenme” ve “Kişisel, kişiler arası, kültürel ve kültürler arası yeterliliği, ayrıca sosyal ve çalışma yaşamına bireylerin etkili ve yapıcı yolla katılması için bireyleri donatan davranışın tüm formlarını ve gereken yerlerde fikir ayrılıklarını çözmeyi sağlayacak çeşitli davranışlarla bütünüyle donanmayı” içermesi yönüyle büyük önem arz eden “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilik” anahtar yetkinliğine de hiçbir etkinlikte temas edilmemiş olması dikkate değerdir.

“Dijital Yetkinlik” bakımından Tablo 3 incelendiğinde bu anahtar yetkinliğe yalnızca sekizinci temada sekiz kez temas edildiği, bunların altı tanesinin birinci okuma metninde kalan iki tanesinin de ikinci okuma metninde olduğu görülmektedir. Bilim ve teknoloji teması olan sekizinci temada dijital yetkinliğe temas edilmesi önemlidir ancak bu yetkinliğe sekizinci temanın tüm metinlerinde yer verilmemesi; bunun yanında beş, altı ve yedinci temalarda bu anahtar yetkinliğe hiç temas edilmemiş olması göze çarpmaktadır.

“İnisiyatif Alma ve Girişimcilik” anahtar yetkinliği bakımından Tablo 3’e bakıldığında dinleme metinlerinin de dâhil olduğu toplam on altı metnin on üçüne bağlı etkinliklerde bu anahtar yetkinliğinde birer kez temas edildiği görülmektedir. Etkinliklerde öğrencilere yöneltilen bir soru yoluyla onların düşüncelerinin eyleme geçirilmesi, böylece girişimci davranışlar sergilemeleri esası söz konusudur. Bu anahtar yetkinliğin belirli temalarda yığılma göstermeden kitabın tamamında yer alması ve hemen hemen tüm metinlerde bu yetkinliğe değinilmiş olması olumlu bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Kültürel Farkındalık ve İfade” anahtar yetkinliği açısından Tablo 3 incelendiğinde bu anahtar yetkinliğe yüz on beş etkinlikte yalnızca on sekiz kez temas edildiği görülmektedir. Dil ve kültürün birbirinin tamamlayıcısı oldukları göz önünde bulundurulduğunda kültürel farkındalık ve ifade anahtar yetkinliğinin kitabın tamamı için yetersiz kaldığı söylenebilir.

“Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler” bakımından Tablo 3 incelendiğinde bu anahtar yetkinliğe yüz on beş etkinliğin altmış altısında yer verildiği görülmektedir. İnceleme nesnesi olan kitapta etkinliklerin birçoğunun anlamayı destekleyecek nitelikteki çeşitli görsellerle birlikte verildiği görülmüştür. Görseller vasıtasıyla çocukların mantıksal ve uzamsal

düşünme becerilerinin gelişebileceği noktasından hareketle bu anahtar yetkinliğin sayıca fazla olması olumlu bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan incelemede İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı hazırlanırken gerek metinlerde ve gerekse metinlere bağlı hazırlık çalışmaları ve etkinliklerde anahtar yetkinliklerin ve temel becerilerin kitapta yer almasına yönelik herhangi bir planlamaya gidilmediği görülmüştür. Ana dilde iletişim anahtar yetkinliğinin zorunlu olarak bulunması dışında diğer yetkinlik ve beceriler sayıca az olmakla birlikte temalar arasında da dengeli bir şekilde dağıtılmamıştır. Yetkinlik ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasının programların temel iddiası olduğundan hareketle temalar, metinler, etkinlikler ve hazırlık çalışmaları arasında anahtar yetkinliklerin belirli bir plana göre dağıtılması gerekmektedir.

2017 yılında yenilenen diğer ders programları gibi Türkçe Dersi Öğretim Programı da anahtar yetkinlikler bağlamında öğrencilerin birtakım yeterlilik ve becerileri geliştirmesini hedeflemektedir. Programların hedeflerini yansıtacakları yerin ders kitapları olması sebebiyle Türkçe ders kitaplarının da diğer ders kitapları gibi anahtar yetkinlikler bağlamında temel becerileri geliştirmesi beklenmektedir. Bütün sınıf düzeylerine yönelik mevcut ders kitapları ile beraber Türkçe ders kitapları da anahtar yetkinlikler ve temel beceriler açısından gözden geçirilerek güncellenmeli ve yeni yazılacak Türkçe ders kitaplarının anahtar yetkinliklerin ve temel becerilerin geliştirilmesine yönelik metin ve etkinliklere dengeli bir şekilde yer vermesi sağlanmalıdır. Bu açıdan kitaplara konulacak her bir metin, bu metinlere bağlı hazırlık çalışmaları ve etkinlikler titizlikle işlenmeli, programların öğrencilere aktarmayı hedeflediği anahtar yetkinlikler ve temel beceriler kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Kaynaklar

- Baş, B. ve İnan Yıldız, F. (2014). İlkokul Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 139-51.
- Açık Önkaş, N. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 121-128.
- Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (3. baskıdan çeviri). (Çev. Ed.: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)"na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.

İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabının Öğretim Programındaki Temel Beceriler Açısından İncelenmesi

Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Elementary reading and writing studies are initial steps through which students acquire reading and writing skills in their mother tongue according to a certain plan. The first literacy curriculum requires an established and rigorous program in order for students to continue their linguistic development which started immediately after birth within a certain system. In this sense, when we examine the elementary education Turkish course curriculum, it is seen that the main concern of the programs is to develop the skills of the students and to enable them to grow up as individuals who can live in the developing world and to meet the needs of developing world.

Today, students need to be equipped with some basic skills in order to grow up to help themselves and society. The programs aim to educate individuals who have critical and creative thinking skills, who can express themselves correctly, who can establish healthy communication, who can offer solutions to the problems they face, who have an entrepreneurial spirit and who are open to cooperation.

The aim of this study is to examine the elementary school Turkish 1 course book in terms of the competences and skills stated in the 2017 Turkish course Grades 1-8 curriculum which was prepared by the Ministry of National Education and took effect in the 1st grade in the 2017-2018 school year. The purpose was to determine how the competences and skills that the program aimed to give to students were included in the course book.

During the course of the study, a new program took effect to update the existing Turkish course curriculum. In the examination made, it was seen that there was no difference between the 2017 Program and the 2018 Program in terms of key competences and basic skills, and the study was carried out as originally planned.

Method

The study is a qualitative case study. The data collection technique of the research is document analysis. The object of examination of the research is the "Elementary School Turkish 1 Course Book" published by the Ministry of National Education for the 2017-2018 academic year. Researchers subjected the preparatory questions, texts and text related activities in the book to content analysis in terms of communication in mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science / technology, digital competence, learning to learn, social and citizenship competence, taking initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expressional competence. At the end of the study, the findings of both researchers were compared and a common framework was established.

Result

When examining the key competences in the preparatory questions, it was seen that there were no key competences about "communication in foreign languages", "learning to learn" and "social and citizenship competence" in a total of sixteen preliminary questions in the entire book. It may be considered natural that communication in foreign languages key competence may not be included in a native language course book, but it also may be considered that it is necessary to include this key competence in terms of "positive attitude towards foreign languages, knowledge of cultural diversity, interest in languages, curiosity and awareness of intercultural communication awareness". It was also seen that "social and citizenship" competence was not included in the preparatory questions. The finding that this key competence was not included is noteworthy because students are expected to grow up as individuals who are conscious of their responsibilities and the duties related to citizenship and at the same time provide productive participation in social life having learned this key competence which can be summarized as individuals' knowing their own strengths and weaknesses and configuring their own learning.

In the review, in terms of "digital competence", it was seen that this key competence took place in only the eighth theme in the book. The question "What would you like to do with a supercomputer?" which takes place as a preparatory question related to the first reading text of the 8th theme is related to the statement "basic skills such as information access in information communication technology and the use of computers for the evaluation, storage, production, presentation and exchange of information, participation in common networks via the internet, and communicate". It may be thought that even though this is a necessity of the century we live in, the fact that the topic was dwelled upon only once shows that the book is inadequate in this respect.

It was also seen that the key competences of "mathematical competence and basic competences in science / technology" and "cultural awareness and expression" were included three times in total. It is worth noting that "cultural awareness" was included only three times in the sixteen preparatory questions as language and culture are inseparable parts of one whole. When "mathematical competence" and "basic competences in science / technology" are viewed as key competences, "mathematical competence" includes the ability and the desire to use mathematical modes at different levels of thinking (logical and spatial thinking) and presentation (formulas, models, fictions, graphics and tables). Competence in "science and technology" involves learning the basic principles of nature, basic scientific concepts, principles and methods, technology and technological products and methods as well as understanding the natural world, the effects of science and technology, and focuses on understanding the basic principles of scientific research and the reasoning ability. From this point of view, the findings revealed the importance of gains in students' mathematical thinking skills in their mother tongue as well as the importance of their understanding of the concepts of science and technology. Nevertheless, this key competency was not included in the fifth and sixth themes; it was covered only once in the seventh theme and twice in the eight theme.

When looking at the key competence of "taking initiative and entrepreneurship", it appears that this competency was included in all preparatory questions unlike all other key competences. The main reason for this is that the questions asked to the students were questions that would contribute to the development of the "activating individual thoughts". Students have to express themselves in an effective way when they take risks, think creatively and innovatively, and answer the questions they are asked. In this respect, students will have taken significant steps to improve these skills by frequently encountering the key competence "taking initiative and entrepreneurship".

The situation in the key competences in the preparatory questions, texts and the activities related to the texts is equally inadequate when the whole book is taken into consideration.

Conclusion

In the examination, in the preparation phase of the Elementary School Turkish 1 course book, it was seen both in the texts and in the preparatory questions related to the texts and activities that there was no clear systematic way or plan to include the key competences and basic skills in the book. Except for the presence of "mother tongue communication" key competence, other competences and skills were not evenly distributed among the themes. The same holds true for the number of skills. Key competences should be distributed according to a specific plan among the themes, texts, activities and preparatory questions since the basic assertion of all programs is to help students gain competences and skills.

Like the other curriculums renewed in 2017, the Turkish course curriculum aims to develop students' competences and skills in terms of the identified key competences. Turkish course books are expected to develop students' basic skills in terms of key competences like other course books as course books reflect the objectives of their curricula. Turkish course books along with the current course books for all grade levels should be revised and updated in terms of key competences and basic skills, and the newly prepared Turkish course books should be balanced with texts and activities aimed at developing key competences and basic skills. In this respect, each text to be included in books, preparatory questions and activities related to these texts must be meticulously scrutinized so that the key competences and basic skills programs aim to convey to the students should be gained by them.



Türkçe Öğretiminde Kaynak Metinlerin Kullanılmasına Uygun Durumların Oluşturulması*

*Mehtap ÖZDEN***

Öz

Dil öğretiminde temel araç olan metinlerin öneminden yola çıkılarak yapılan bu çalışmada Türkçe kaynak metinlerin dil eğitiminde, kültür ve değerlerin çocuklara aktarılmasında kullanılabilir metinler olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Metinler 14. yüzyıl mesnevîlerinde yer alan kısa hikâyeler olarak belirlenmiştir. Daha sonra kaynak metinler taranmış ve Anadolu sahasında yazılan ilk iki büyük eser *Mantıku't-Tayr* ve *Garîb-nâme* adlı mesnevîlerden metinler seçilmiştir. İki mesnevîden on dört metin seçilmiş, metinlerin eski yazıları da okunarak çeviri yazıları, dil içi çevirileri yapılmış, sözlükleri hazırlanmış ve nesre dönüştürülmüşlerdir. Son olarak da metinler 14. yüzyıl resim sanatını yansıtan resimlerle resimlenmiştir. Metinler bu şekilde hazırlandıktan sonra okunabilirliklerinin anlaşılması için Türkçe eğitimi alanında çalışan uzmanlara, çocuk edebiyatı yazarlarına, Türkçe eğitimi lisans öğrencilerine ve 11-15 yaş arasındaki çocuklara okutulmuştur. Metinlerin psikoloji, sosyoloji, kültür değerleri ve dil eğitimi alanlarındaki yerlerinin belirlenmesi ile çalışma tamamlanmıştır. Mesnevî türü metinlerin Türkçeyi ve Türk kültürünü yansıtmaları ve Türkçe'nin güzel örneklerinden olması sebebiyle dil öğretiminde kullanılabilir olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kaynak metin, metin hazırlama, metin resimleme, Türkçe eğitimi

Creating Suitable Conditions to Use Resource Texts in Teaching Turkish

Abstract

In this study, which took the importance of texts in language teaching as its starting point, the goal was to demonstrate that resource texts in Turkish were usable in language teaching in conveying culture and values to children. The texts were selected from among the short stories in the 14th century mathnawis. Afterwards, the resource texts were examined, and texts from the mathnawis *Mantıku't-Tayr* and *Garîb-nâme* which were the first two major works written in Anatolia were selected. Fourteen texts were selected from the two mathnawis; the ancient scripts were decoded into current script; intralanguage translations of the texts were done; glossaries were prepared, and the texts were converted into prose. As the final step, the texts were illustrated with pictures that reflected the art of painting in the 14th century. After the texts were prepared in the way described, they were given to experts working in the field of Turkish language teaching, authors of children's literature, undergraduate students in Turkish teacher education departments, and children between the ages of 11-15 to test their readability. The study was concluded after the determination of the texts' relevance in the areas of psychology, sociology, cultural values and language teaching. It was observed that Mathnawi type texts were usable in language teaching as they reflected Turkish and Turkish culture and as they were among the texts that formed the best examples of the use of Turkish.

Keywords: Resource text, Text preparation, Text illustration, Teaching Turkish

* Bu makale, 2009 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında tamamlanan yazarın doktora tez çalışması ile ilgilidir.

** Dr. Öğretim Üyesi Mehtap ÖZDEN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, mehtapgunes@yahoo.com, mehtapgunes@comu.edu.tr

Giriş

İnsanın yaşamının bütün alanlarında olduğu gibi öğrenme ile ilgili konularda da araç ve gereç olmadan başarı sağlanması mümkün değildir. Dil öğrenmede de bu durum geçerlidir. İnsan için bir iş yaparken kullandığı araç ve gereç ne kadar tanıdırsa o işi yapmaktaki başarısı da o derece artmaktadır. Bu sebeple dil öğrenme ve öğretme çalışmalarında araç ve gereç kullanımı ve kullanılan araç ve gereçlerin tanıdık olması yapılacak çalışmalarda başarıyı getirecektir. Dil öğrenme ve öğretmede yazılı ve görüntülü araç gereçler kullanılmaktadır. Bunlara metin denilmektedir. Metinler insanlar tarafından oluşturulup yine insanlara tecrübelerin, bilgilerin, duyguların aktarılmasında kullanılmaktadır. İnsanlar topluluklar hâlinde yaşamakta en küçük topluluk olan aileden başlayan bu yaşama şekli toplum düzenini oluşturmaktadır. Her toplum birlikte yaşadıklarını birbiriyle ve gelecek nesillerle paylaşmakta ve bunu metinler aracılığı ile yapmaktadır. Türk toplumu için de bu durum geçerlidir ve gerek anadil gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken geçmişte aynı toplumu oluşturan bireylerin bilgi, tecrübe ve duygularının gelecek nesillere aktarılması hem toplumun devamı hem toplum bilincinin oluşması için önemlidir. “Türk edebiyat tarihi içinde en uzun ve en velûd devreyi teşkil eden, dünya kültürüne iftiharla sunabilecek pek çok eseri bünyesinde taşıyan Türkçe kaynak metinlerin bugün layığı ile anlaşılabilirdiğini söylemek mümkün değildir” (Üzgör, 1995). Türk toplumunun geçmişte oluşturduğu metinlerle gelecek kuşaklara bilgi, duygu ve tecrübelerini aktarması anadili öğretiminde başarılı olunmasına da etki edecektir. Bu tür metinlerin kendisinden sonra yazılan metinleri beslediği ve bundan sonra oluşturulacak metinleri beslemeye devam etmesi gerektiği aşikârdır. Bu metinlere “kaynak metinler” denilmektedir. Kaynak metinler; toplumun gelenek göreneklerini, dilini, ahlak anlayışını, dini inançlarını acılarını, sevinçlerini, tarihini vb. aktarır. Bu tür metinler o toplum içinde yaşayan bireyler tarafından oluşturulur ve dolayısıyla kültürü bir sonraki nesillere veya bu metinleri okuyan yabancılara aktarır. “Gençler, edebî eserlerde, istekleri, acıları, büyüklükleri, eksik yönleriyle insanları tanır, sorunlarını anlarlar. Bu insanlarda kendilerini görürler. Kendi güçlerini tanıyarak güven duyar, eksikliklerini başkalarında da görerek avunurlar. Bu, edebiyatın insana kendisini tanıtan etkisi en yararlı ve eğitici yönlerinden biridir” (Göğüş, 1978). Yukarıda sayılan gerekçeler dolayısıyla kaynak metinlerin gerek Türkçe’nin anadili olarak öğretilmesinde gerekse yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılması gerekmektedir.

Dil ile oluşturulan ve dil ile kuşaktan kuşağa aktarılan kaynak metinleri sözlü ve yazılı kaynak metinler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Türkçe yazılı kaynak metinler; *Köktürk* yazıtları, Moğol, Çin, İran, Rus ve Batı kaynakları (tarihler, araştırmacıların eserleri), eski Uygur metinleri, *Divan u Lügatî’t-Türk* [1072-1074], *Kutadgu Bilig* [1069], *Atabetü’l-Hakayık*, tarih kitapları, atasözü kitapları, cönkler, destan ve efsaneler, seyahat-nâmeler, baytar-nâmeler, fal-nâmeler, fetvalar, fütüvet-

Türkçe Öğretiminde Kaynak Metinlerin Kullanılmasına Uygun Durumların Oluşturulması

nâmeler, kıyafet-nâmeler, mesnevîler, sûr-nâmeler, nevsallar, narh defterleri, vefayât-nâmeler, divanlar ve benzeridir.

Edebî metinlerin tarih boyunca gelişim ve değişimi aşamalarının destan [efsane], masal, hikâye ve roman şeklidir. “Türk destanları için, başlıca iki kaynak vardır: 1) Tarihlerde geçen ve özel olarak eskiden yazılmış Türk destanları. 2) Halk ağzından derlenmiş destanlar” (Ögel, 1971). Edebî metinlerin bu değişim sürecinde mesnevîler günümüzdeki roman türü metinlere dönüşmüş eserlerdir. İçlerinde pek çok hikâye, bilgi, hadis, içeren mesnevi türü metinler oluşturuldukları dönem ve öncesinin hayat tecrübelerini barındırmaktadır.

Problem

Anadili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretilmede kullanılan temel araçlardan olan ders kitaplarında kullanılacak metinlerin açık, anlaşılır, seviyeye uygun ve Türk kültürünü yansıtan metinlerden oluşması gerekmektedir. “Ders kitabı, çocuğun yaşadığı toplumla bütünleşmesini sağlayan, o toplumun inançlarını, kültürünü, yaşam biçimini, felsefesini, etkileşme biçimlerini, gelenek ve göreneklerini açıklayan ve ilk öğreten kaynaktır” (Demirel, 2005). Bu metinlerin seçilmesi ve hazırlanmasında doğru yolun izlenmesi gerekmektedir. Çünkü Türk dilinin tarihinde sık yapılan alfabe değişiklikleri sebebiyle metinlerin sonraki kuşaklara ulaşması zorlaşmıştır. Bu durum da metinler aracılığı ile kültür aktarımında kesintilerin oluşmasına sebep olmuştur. Dil öğretilmede kullanılacak kaynak metinlerin sonraki kuşaklara aktarılması için kaynak eserlerin dil içi çevirilerinin yapılarak yeniden hazırlanmaları ve okuyucuya sunulmaları sayesinde olacaktır. Türkçe dersinin hedefi olan kültür aktarımı, Türk dilini en güzel biçimde ifade eden metinlerin öğrenciler tarafından tanınması, öğrencilere edebî ve estetik zevk kazandırılması Türkçe Kaynak metinlerin anadili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması ile mümkündür.

Amaç

Türkçe derslerinde amaç öğrencilere dilin dört temel becerisini kazandırmak ve dilbilgisi kurallarını öğretmektir. Bu başlıca amaç dışında derste öğrencilere Türk kültürünü öğretmek de amaçlanmaktadır. Hem anadil olarak hem de yabancı dil olarak dil öğretilmede amaçlar arasında olan kültür aktarımı metinler aracılığı ile yapılır. Derslerde kullanılacak metinlerin öğretilecek dilin kültürüne ait olması amaca ulaşmada etkili olur. Bu sebeple Türk dilinin Türk kültürüne ait metinler aracılığı ile öğretilmesi bu çalışmanın amacıdır. Çalışmada Türkçe kaynak eserlerden metinlerin seçilmesi, hazırlanması anlatılmaktadır. Bu çalışmada ile Türk diline ait olan kaynak eserlerin ve bu eserlerde yer alan metinlerin dil öğretiminde kullanılabilirliği yer almaktadır. “Çeviri başka bir dile başka bir kültüre yapılacak olsa belki kolaydır. Bir dilin geçmişinden bugüne yapılıyorsa çeviri midir, aktarma mıdır, taşıma mıdır; tartışmalıdır. *Eyerin yerini araba koltuğu, çadırın yerini apartman dairesi almışsa* bu bir

gelişme midir, değişme midir, uzaklaşma mıdır, yenileşme midir, ölme midir, doğma mıdır? Bir zamanlar ağaçtan yapılan *señek*, sonra topraktan yapılan *testi*, madenden yapılan *ibrik*, camdan yapılan *sürahi*, şimdi de plastikten yapılan *bidon* denilen kulplu su kabının adını acaba nasıl çevireceksiniz? Acaba çevirecek misiniz yoksa açıklamayla çevirmeden bırakacak mısınız? *Bardaktan boşanırcasına* benzetmesinde bardak bugün için bir kişinin içeceği kadar su alan su kabıyla anlatılır ve anlaşılırsa acaba doğru mu anlaşılmış olur? Yoksa o bardak *eski çamlar bardak oldu* ifadesinde yaşayan ve ağaçtan yapılan kulpsuz su taşıma kabı ise ve bugün için *kovadan boşanırcasına* diye ifade etseniz, anlamış da anlatmış diye alkışlanacak mısınız yoksa anlamamış da atmış diye yadırganacak mısınız?" (Kaçalın, 2006). Dünya'da bütün bilgiler bir sonraki kuşaklara sözlü veya yazılı aktararak medeniyetler bugünkü duruma gelmiştir. Bu çalışmada başlıca amaç geçmişin birikimini gelecek nesillere aktarmaktır.

Önem

Hikâye türü metinler olaylarla örülmesi, kahraman sayılarını sınırlı ve kısa metinler olması sebebiyle hem daha kolay anlaşılır hem de kısa zamanda okunabilir, bir ders saati içerisinde işlenip dil öğretme etkinliklerinde kullanılması mümkün metinlerdir. 11, 12, 13 ve 14 yaşlarına denk gelen dönemde hikâye türü metinler çocuğa verilmelidir (MEB,2006). Türkçe derslerinde kullanılacak hikâyeler öğrencilerin yaşlarına ve kültürlerine uygun metinlerden seçildiğinde dil derslerinde amaçlara ulaşmak kolaylaşacaktır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve veri çözümü yapılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar. Geleneksel olarak doküman incelemesi, tarihçilerin, antropologların ve dil bilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinir" (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu doğrultuda doküman incelemede malzemelere ulaşma, orijinalliğini denetleme, malzemeleri anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamaları ve veri çözümü aşamaları aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir:

1. Türkçe kaynak metinler ve bu metinler arasından özellikle mesneviler ile ilgili bilgilerin toplanması.
2. Mesnevilerin taranması ve taranan mesneviler içerisinde Türkçe dersinde kullanılabilecek kısa hikâyelerin belirlenmesi.
3. Belirlenen hikâyelerin yüzyıl farkları ve hitap edilecek okuyucuların yaş ve gelişim özellikleri göz önüne alınarak sadeleştirilmesi.
4. Hikâyelerin ait oldukları döneme ve ilettikleri öğretiye uygun olarak resimlenmesi.

5. Seviyeye uygun hale getirilen hikâyelerin uzmanlara ve 12–15 yaş arasındaki öğrencilere okutulup anlaşılma seviyelerinin belirlenmesi.

Sınırlılıklar

Araştırmada mesnevi türü metinler kullanılmıştır. Bu tür metinler arasında Anadolu’da ilk yazılan tercüme ve telif eserler Mantıku’t-Tayr ve Garib-nâme’den sağlam metin teşkili ve dil içi çevirisi yapılmış kısa hikâyeler seçilmiştir.

Bulgular

Metinlerin seçilmesi

Dil öğretiminde kullanılan metinler öğretilen dilin kurallarını, kelimelerini öğretirken aynı zamanda o dilin içinde olduğu kültürü de öğretmektedir. Bu sebeple Türkçe öğretilirken kullanılacak metinlerin Türkçe’nin doğru kullanıldığı, verdiği mesajın hem insanlık hem de Türk kültürüne uygun geçerliliğini yitirmemiş değerleri içermesi önemlidir. Metin, “herhangi bir konu veya hadisenin dil vasıtasıyla -yazılı, sözlü veya basılı olarak- ifadesinden oluşan söz bütünüdür” (Çetişli, 2004). Çalışmada metin kelimesi ile anlatılmak istenen edebî metinlerdir. Edebî metin ise “herhangi bir duygu, düşünce, hayal, intiba ve hadisenin dil vasıtasıyla; ama edebîlik değerine haiz bir biçimde ifadesinden oluşan söz bütünüdür” (Çetişli, 2004) şeklinde ifade edilebilir. Metin seçimine özen gösterilmesi gerekmektedir. Çünkü doğru ve yararlı metinler seçilmediği takdirde temel araç olarak kullanılan metinler aracılığıyla öğrencilere yanlış, eksik, tutarsız, bilgiler öğretilmesi söz konusu olabilir.

Gerek ders gerekse okuma kitaplarının dil öğretimindeki önemi bilinmektedir. Öğretimde başlıca araç olan kitapların hazırlanması aşamasında görev alanların kitaplara metin seçmede titiz davranmaları, amaca hizmet edecek, yaş ve seviyeye uygun metinlerden kitapları oluşturmaları önemlidir. Öğretim faaliyetlerinde kitap hazırlama aşamasında ve hazırlanan kitapları seçme aşamasında görev alanların dikkat etmesi gerekenler şöyledir; metinlerdeki olay ve olgular canlı ve hareketli, metinlerin dili sade, anlatımı akıcı, metinleri okuyacak yaş grubunun seviyesinde ve ilgi çekici olması. Metinler okuyan kişinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre olursa okuyanda öğrenme isteği uyandırır. Anlatımın açık ve anlaşılır olmasında hazırlanan veya seçilen metinlerin Türkçe’nin güzel örneklerinden olması da öğrencilerin dil ve anlatım becerilerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca metinlerin temel hayat alanlarına yönelik yani her bireyin her yerde karşılaşabileceği, olay, kişi ve durumları yansıtmaları faydalı olacak, arıca okuyanın da dikkatini çekmesini sağlayacaktır.

Türkçe’nin günümüze ulaşan kaynak metinleri dil derslerinde kullanılmalıdır. Bu metinler derslerde isim ve dönem olarak öğretilmektedir; ancak bu yeterli değildir. Dilin kültür aktarma işlevini yerine getirmesi, geçmişte yaşayanların tecrübelerinin gelecek kuşaklara aktarılması, tarih bilincinin

oluşturulması gibi pek çok sebep dolayısıyla Türkçe kaynak metinlerin günümüze aktarılıp dil öğretme faaliyetlerinde kullanılması önemlidir. Bu çalışmada ele alınan kaynak metinler mesnevi türü metinlerdir. Bugüne aktarılamayı bekleyen sayısız kaynak metin vardır. Sadece 14. yüzyıldan günümüze elli sekiz mesnevi gelmiştir (Çelebioğlu, 1999). Geçmişteki Türklerin hayatı, dilleri, kültürleri gibi unsurları barındıran eserler arasından bu çalışmada Anadolu sahasında yazılan ilk büyük Türkçe telif ve tercüme eserler olan *Mantıku't-Tayr* ve *Garîb-nâme* adlı eserlerden metinler seçilmiştir. Gerek mesnevi gerekse diğer türlerde yazılan Türkçe kaynak metinlerle ilgili olarak üniversitelerde metin, sözlük ve inceleme çalışmaları yapılmaktadır. Ancak bu tür eserler akademik çevre dışına çok da fazla taşınmamaktadır. Bu eserlerin gelecek kuşaklara aktarılması için eğitimde kullanılmaları gelecek kuşaklar ve Türk eğitimi için gereklidir.

Mathnawi türü metinler; insanlara örnekler yoluyla ahlak ve adap kurallarını aktarmak, din ve devlet kurallarını benimsetmek ve toplumda birlik ve düzen sağlamak amacıyla oluşturulmuşlardır. Mathnawi türü metinler toplumun her seviyesine hitap eden, uzun zamanlara dayanan tecrübelerle dayanan olay ve olguları anlatan eserler oldukları için geçmişte olduğu gibi bugünün toplumunu oluşturacak bireylere de faydalıolabilecek eserlerdir. Mesnevilerin konuları din, hukuk, ahlak, eğitim, toplum düzeni, ekonomi, millî benlik vb. şeklindedir ve bu konular günümüzde de eğitimi aracılığı ile bireylere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Mathnawi türü metinler uzun hacimli eserlerdir. Ancak bu eserler hadisler, kıssadan hisse hikâyeleri gibi kısa metinleri de içermektedir. Mesnevîlerdeki kısa hikâyelerle insanlara bilmediklerini öğretmek değil, bildiklerini hatırlatmak amaçtır.

Bu çalışmada Türkçeyi gerek anadil gerekse yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe kaynak eserlerden faydalanmaları, bu eserlerin varlığını bilmeleri için metinlerdin yeniden düzenlenmesi yapılmıştır. Hedef kitle 11-14 yaş grubundaki öğrencilerdir. Türkçe kaynak metinlerden Anadolu'da yazılmış ilk büyük mesnevîler ve bu mesnevîlerin şairleri seçildi. Türkçe öğretmede kullanılacak metinler hazırlanırken Anadolu sahasındaki ilk Türkçeciler GÜLŞEHRÎ ve ÂŞIK PAŞA'nın eserleri kaynak metin olarak belirlendi. Ayrıca Türk tarihinde 14. yüzyıl büyük kargaşa, acı ve yokluklardan sonra Anadolu'da yeniden birliğin sağlandığı bir dönemdir. Bu dönemde yazılan eserlerin bu birliğin ve düzenin sağlanmasında da etkili olduğu düşünülürse günümüz toplumu için de faydalı olacağı kaçınılmazdır.

Çalışmada kullanılan metinler daha önce çeşitli bilim adamları tarafından bugün kullanılan alfabeye çevrilmiştir. Hem bu çevirilerden hem de orijinal metinlerden yararlanılarak metinlerin dil içi çevirileri yapılmış, günümüz Türkçesine aktarılmış ve kısaltılmıştır. Metinlerin hazırlanma sürecinde metinlerin aslına sadık kalınmaya çalışılmış, kelime çıkarma veya kelime ekleme yapılmamıştır. "Gerçekten bütün memleketler edebiyatlarının kıymeti herkesçe teslim edilmiş ölmez eserlerini bilmek ve her tarafa yaymaktan ibaret bir edebî çeviri hareketinin faydalarını küçümsemek veya inkâr

etmek mümkün değildir” (Kaplan, 1998). Türkçe kaynak metinlerden seçilen kısa hikâyelerin dil içi çevirileri yapılarak aradaki dönem farkından kaynaklanan anlaşılmayı güçleştirecek durumlar ortadan kaldırılmıştır.

İnsan daima çevresi ile iletişim halindedir ve çevresinden etkilenmekte ve çevresini de etkilemektedir. Dilini de önce yakın çevresinden daha sonra okuldan ve arkadaşlarından öğrenerek hayatına devam etmektedir. Erken yaşlarda öğrenilen dil ile ilgili her şey insan hayatının devamında da etkili olmaktadır. Bu sebeple erken yaşlarda dil öğretilirken kullanılacak materyallerin seçilmesi, hazırlanması büyük önem taşımaktadır. “Sosyal ve ekonomik durumu iyi ailelerin çocukları erken ve düzgün konuşurlar. Çocuğun dil gelişmesinde önemli yer tutan çevre etkenlerinin yanı sıra çocuğun okuduğu kitap sayısı, ana ve babanın onunla meşgul olma derecesi ve oynadığı oyunların da üstlendiği görev söz konusudur” (Yavuzer, 1985). Çocuklar 11 yaş civarında somut düşünme aşamasından soyut düşünme aşamasına geçmektedir. Bu sebeple bu yaşlardan itibaren dil ile düşünme gelişimi hız kazanmakta, çocuğun zekâ gelişimi de aynı sebeplerden dolayı hızlanmaktadır. Olayları sebep sonuç ilişkisine göre değerlendirebilme, yorumlama yetenekleri bu yaşlarda üst seviyeye ulaşmaktadır.

Türkçe derslerinde kullanılacak metinlerle anlama becerisi kazandırılır ve geliştirilir. Öğrenciye yabancı gelmeyecek unsurları içeren metinlerin anlama becerisinin geliştirilmesinde kullanılması öğretimi yapanların da işlerini kolaylaştıracaktır. Öğrenci tanıdık metinlerle karşılaştığında bu metinlerle iletişim kurabilecek, metinler ilgisini çekecek, okuma isteği ve alışkanlığını böylece kazanmış olacaktırlar. Yapılan çalışmadaki seçilen metinlerde; aile ve yakın çevre ile ilişkiler, doğum-ölüm, yerleşim, çalışma, öğrenme, yeme-içme, boş zamanların değerlendirilmesi, seyahat, zaman, din, yönetici ve yöneticilerle ilişkiler, hürriyet, hak, adalet vb. konular bulunmaktadır. Öğrenci içinde yaşadığı toplumu ve o toplumun düzenini içeren metinlerle karşılaştığında tanıdık gelen örnekler sayesinde kendisinden önceki yaşayanların hayat tecrübelerini öğrenip kendisinden sonra gelecek olanlara da bu hayat tecrübelerini aktaracaktır. Dil öğretmedeki amaçlardan olan kültür aktarımı da böylece sağlanmış olacaktır.

Türkçe dersi ile öğrencilere estetik zevk kazandırmak da amaçlanmaktadır. Bu amaç için de bu metinlerin kullanılması uygundur. Çünkü kaynak eserlerden seçilen kaynak metinler edebî metinlerdir. Metinlerde işlenen konular insanlar için ortak değerleri de içermektedir. “Değer, bir inanç olması bakımından, dünyanın belli bir kısmıyla idrak, duygu ve bilgilerin terkihi demektir” (Dilmaç, 2002). Değer bütün insanlar için aynıdır, inanç ise her toplumda her dinde hatta her bireyde farklı şekillerde olabilir. Metinler insanlar için ortak değerleri içerdiği için dil öğretiminde kullanılması yararlı olacaktır.

Çalışma uzun zamanda yapılan bir doktora çalışmasıdır. Çalışmaya mesnevi türü metinlerin incelenmesi ile başlanılmış, incelemeye başlandıktan sonra uzun bir dönem bu tür eserler verildiği için sınırlandırma çalışması yapılmıştır. Her metin gibi incelenen mesneviler de yazıldıkları dönem ve coğrafyanın özelliklerini yansıtmaktadır. Ayrıca bu tür metinlerin yazıldıkları dönemde de eğitimde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Anadolu sahasında yazılan ilk mesnevilerle sınırlandırılan çalışmada başlangıçta *Mantıku't-Tayr* 4438 beyit, *Garîb-nâme* 10.613 beyit, *Yusuf u Zeliha* 1529 beyit, *Süheyl ü Nevbahar* 5703 beyit, *Husrev ü Şirin* 4683 beyit, *Hurşid-nâme* 7903 beyit, *Cemşed ü Hurşed* 4798 beyit, *İskender-nâme* 8754 beyit olmak üzere 48.391 beyit ve sekiz mesnevî taranmıştır. Çalışmada mesnevilerde öğüt ve bilgi vermek amacıyla yazılan kısa hikâyeler kullanılacağından incelenen eserler arasından GÜLŞEHRÎ'nin *Mantıku't-Tayr*'ı ile ÂŞIK PAŞA'nın *Garîb-nâme*'si seçilmiştir.

Metinlerin hazırlanması

“Dil açısından metin, birbirini izleyen sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Bu diziliş tesadüfî bir durum değildir, aksine yazar tarafından bilinçli olarak belirli bir mantık sırasına göre dilbilgisi bağlantıları ve metnin işleyişine göre yapılmıştır” (Günay, 2002). “Yazma iletme etkinliğidir. Bu etkinliğin sonunda bir metin ortaya çıkar. Bir konusu, kendi içinde bütünlüğü olan her yazı bir metindir” (Özışık, 1997). Çalışmada seçilen metinler, büyük bir metni oluşturan parçalardır ve seçilen metinler de kendi içlerinde bütündür.

Metinlerde ana fikir, konu, kahramanlar, plan, üslûp ve dil önemlidir. İyi bir metinde ana fikir açık ve anlaşılır, konu ana fikir ile ilişkisi belirgin, kahramanların sayısı az, plan basit, üslûp ve dil ise anlaşılır olmalıdır.

Metinlerin oluşturulmasında seçilen kelimelere, cümlenin dizilişine, uzunluğuna, özne ve yüklemi bulunan ve uyumlu olan cümlelere; sıfat kullanımına, etken çatılı fiiller kullanılmasına dikkat edilirse metinler sade ve canlı olur. Beş duyunun ifade edildiği kelimelerin metinde çok olması metne canlılık katar. Masal, hikâye ve güldürücü yazılar bu sebeple daha ilgi çekici kolay okunan ve anlaşılabilir metinlerdir.

Türkiye’de kaynak [eski, klâsik] eser olarak daha çok Dünya ve özellikle de Avrupa edebiyatlarından alınan eserler kastedilmektedir. Dünya’daki başka kültürlere ait kaynak eserlerin bilinmesi şüphesiz gerekmektedir. Ancak Türkçe kaynak eserlerinde okunması, tanınması önemlidir. Türkiye’de bilimsel çalışmalarda kaynak eserler oldukça fazla şekilde incelenmektedir. Bu eserler günümüz alfabesine aktarılmakta, sözlükleri hazırlanmakta ve bu alanda çalışanlarla paylaşılmaktadır. Bu çalışmalardan başka kaynak Türkçe eserlerin eğitimin diğer kademelerinde de kullanılması faydalı olacaktır. Çalışmada metinler hazırlanırken hedeflenen okuyucuların dil ve zihin açısından gelişmelerinin 14. yüzyılda yazılmış bir metni anlayabilecek seviyede olamayacağından yola çıkılmış,

Türkçe Öğretiminde Kaynak Metinlerin Kullanılmasına Uygun Durumların Oluşturulması

aşağı yukarı altı yüz yıllık bir zaman farkı da göz önüne alınmıştır. Metinlere Arapça ve Farsça kelimelerin Türkçe karşılıklarının verilmesi ve 14. yüzyıl Türkçesi ile günümüz Türkçesi arasındaki ses değişimleri dışında müdahale edilmemiştir.

Mantiu't-Tayr ve *Garîb-nâme* mesnevilerinden hikâyeler seçilmiş, eski harflerden günümüzde kullanılan alfabeye aktarılmıştır. Metinlerin nazım kısmında ve sözlüklerde transkripsiyon işaretlerine anlam belirsizliğini ortadan kaldırmak, okumayı kolaylaştırmak için yer verilmiştir. Hikâyelerin nesir olarak çevirilerinde öğreticilik ve açıklayıcılık hedeflendiğinden kelimelerin tam karşılığı verilmiştir. Metinlerin sunulacağı yaş grubuna uygun olup olmadığını belirlemek için bir ön çalışma yapılmıştır.¹ Bu çalışmadan sonra öğrencilerin anlamada güçlük çektikleri cümle ve kelimeler ya çıkarılmış ya da yeniden düzenlenmiş ve metinlere son şekilleri verilmiştir.

Metinlerin resimlenmesi

Resimler, hayatın renklerini kâğıda yansıtır, çocuklar için hazırlanan kitaplardaki resimler aslında öncelikle çocuğa hayatın çeşitli alanlarını kâğıda aktarmanın mümkün olduğunu gösterir. Renkler ve şekiller resmi izleyenin hayal dünyasını, duygularını ve düşüncelerini harekete geçirir. Böylece çocuk resimli kitaplar sayesinde daha çabuk algılar, bakma ile görmek arasında fark olduğunu, gördüğü resimleri de okumasının gerektiğini anlar. Bu sebeple çocuk kitaplarında ya da eğitim amacıyla hazırlanan kitaplarda süsleme amacıyla resimleme yapılmamalıdır. “Ders kitaplarında bulunan çoğu resim, nitelik açısından zayıftır. Resimler öğrencinin seviyesine uygun olmalı, öğretirken öğrenciyi eğlendirmelidir. Ders kitaplarına basılan resimler orijinal olmalı, kopya resimler ya da daha önce defalarca kullanılmış ve niteliği bozulmuş resimler kullanılmamalıdır” (Çalık, 2001). Yapılan bu çalışmada her hikâye için ayrı resimleme çalışması yapılmıştır. Metinlere resimlerin hazırlanması aşamasında ise metinlerin yazıldığı dönemin resim sanatının özellikleri korunmaya ve böylece sadece yazılı metinler ile değil görsel metinler ile de kültür aktarımı yapılmaya çalışılmıştır.

Çocuk doğduktan sonra çevresini önce duyarak daha sonra da görme yetisinin güçlenmesi ile birlikte hem görüp hem de duyarak tanımaya ve anlamaya başlar. “Resim daha onun on bir aylıkken kavrayıp anlayabildiği bir dildir. Bu sebeple başlangıçta çocuğa verilen kitaplar sadece resimlerden oluşmuştur. Okumaya başlamasıyla az metinli çok resimli kitaplar, ilerledikçe de metin ve resim eşdeğerde kitaplar verilmelidir” (Ediş, 200). Çevresini gördükleri ile tanımaya başlayan çocuğun ön yargıları yoktur, ön yargıları olan yetişkinler için hayal, yalan olan şeyler çocuklar için gerçektir. İşte bu sebeptir ki çocuklar masalları, masalımsı hikâyeleri vb. severler.

¹ Metinlerin anlaşılabilirliğini belirlemek için yapılan çalışma 2007 güz yarı yılında İstanbul ili Kartal ilçesi Gürbüz Bora İlköğretim Okulu'nun 6, 7, ve 8. sınıflarından 10'ar öğrenci ile yapılmıştır.

“Öğrencilerin okuduklarının %10’unu, duyduklarının %20’sini, gördüklerinin %30’unu, duyup gördüklerinin %50’sini belleklerine kaydetmelerine ilişkin araştırma sonuçları, ders kitaplarındaki göze hitap eden tasarımın öğretmede ne denli etkili olduğunu ve ders kitabı seçiminde dikkate alınması gerektiğini göstermektedir” (Genç, 2002). Okuma kitaplarındaki resimlerin sadece estetik değer taşıması gerekir, kitaplarda yer alan metinlere ait resimlerin metnin anlaşılmasına, kavranmasına katkısı olmalıdır. Metin resimlerinin öğrencinin yaş ve ilgilerine göre renklendirilmesi de metnin resmin katkısıyla anlaşılmasında yararlı olacaktır. “Kitaplardaki resimlemeler, metinde geçen ana fikrin görselleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Bu ana fikir ve resimleme, çocuğa bilgi ve davranış kazandırma amacını güder” (Duran, 2006). Metin resimlerinin metinde geçen konu hakkında hatta metnin ana fikrini yansıtacak şekilde olması çocuğun metni anlamlandırmasında yardımcı olacaktır. “Türkçe ders kitaplarında yer alan resimlemelerin önemli bir kısmı doğru ve anlaşılır değildir” (Ediş, 200). Kitaplarda yer alan resimlerde bulunması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir; metinde verilmek istenen mesaja ve ana düşünceye uygun ve bunları yansıtacak şekilde, metinle resmin birlikte kullanıldığı yerlerde boşluklar ayarlı, aşırı renk kullanılmamış, renkler ve renklerin tonlarının uyumlu ve çocuğun yaş seviyesine uygun renklerden seçilmiş olması gerekmektedir.

Metinlerin resimlerle birlikte hazırlanmasında amaçlar; metni süslemek, metni açıklamak ve metni yorumlamaktır. Bir deneyin nasıl yapıldığına dair kullanılan resimde amaç açıklama, bir davetiyede kullanılan çiçek resminde amaç süsleme, bir hikâyede kullanılan kahramanları, yeri veya bir sahneyi anlatan resim amaç yorumlamaktır. Unutulmamalıdır ki okuma yazmayı yeni öğrenen bir çocuk okuduklarını açıklayıcı resimler yardımıyla anlar. Açıklama ve yorumlama amacıyla yapılan resimlemeler aracılığıyla çocuklar hem metni kavrama hem de birçok uygulamayı yapabilme becerisi kazanır.

Çalışmadaki metinlerin resimlendirilmesinde metinlerin yazıldığı dönemi yansıtan resimler olması gerektiği düşüncesinden hareketle Orta Asya Hayvan Üslubu hakkında çalışan bir ressamdan yardım istenmiştir. Bilindiği gibi Türkler İslamiyet’i kabul ettikten sonra portre şeklindeki resimlerin dinin gereği üzere yasak olması sebebiyle farklı resimlemeler kullanmışlardır. 14. yüzyıl dönemi görsel sanatları Orta Asya resim sanatının özelliklerini yansıtmaktadır. “Orta Asya, İslamiyet’in ortaya çıkışından önceki dönemlerde resim sanatı bakımından dünyanın en zengin bölgesidir ve bu çeşitli arkeolojik çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Orta Asya’nın uçsuz bucaksız topraklarında yaşayan Türkler, tabiat ve hayvanların yaşayışları hakkında çok derin bilgilere sahip olmuşlardır. Bu, sanat eserlerinin çoklukla hayvan biçimleri üzerinde gelişmesini sağlamıştır. *Hayvan Üslubu*’nun ortaya çıkışı dinî inanış ve anlayışla da ilgilidir. Hayvanların, insanların türediği ana ya da ata olarak kabul edilmesi, koruyucu ruh olduklarına inanılması, kalıntılara saygı gösterilmesi vb. hayvan tasvirleri

yapılmasına ve zamanla buna ağırlık veren bir sanatın doğmasına sebep olmuştur. Anadolu Selçuklularından [1075-1308] kabartmalar, çini üstüne yapılan çizimler biçiminde günümüze kadar da gelebilen eserler bu üsluba dâhildir.

Kurganlardan çıkan çeşitli dinî ve sembolik manalar içeren ağaçtan yontulmuş hayvan heykelticikleri veya at koşum takımlarındaki ahşap hayvan figürleri, kumaş ve keçe örtüler üzerindeki hayvanlı sahneler *Hayvan üslubu* içindedir. Avla ilgili tasvirler, birbiriyle mücadele eden hayvanlar veya insan ve hayvan mücadelesinin görüldüğü sahneler *Hayvan üslubu*'nun örneklerini oluşturur. Bu resimlerde hayvanlar tek ya da toplu, sakin ya da hareketli hâlde ele alınır. Tek olarak ele alınan hayvanların bir bölümü daire içinde kıvrılmış olarak tasvir edilir. Kimi zaman nesnelere ya da nesnelere bir bölümü hayvan ya da hayvan başı şeklindedir. Bazı durumlarda hayvan tasvirlerinin yüzleri başka figürlerle doldurulmaktadır. Ayrıca bir hayvan başka bir hayvana ait uzuvlarla birleştirilir veya hayvan kuyrukları başka hayvan başlarıyla ya da bitki unsuruyla resmedilebilir. Geyik boynuzu, kartal gagası, pençesi veya gözü gibi bazı hayvanların bazı uzuvları abartılarak ele alınmıştır. Tasvirlerde tabiat üstü veya efsanevi hayvanlara da yer verilmiştir. Ön Asya ve Doğu Akdeniz kültürlerinde de boynuzlu ve kanatlı atlar kullanılmıştır. Türk sanatını bunlardan ayıran kullanılan hayvan motiflerinin soyuta eğilimli olmasıdır.

Orta Asya bozkırlarında gördükleri yabanî hayvanları, yırtıcı kuşları kâğıt olmadığından ahşaba, madene, deriye, keçeğe, halıya resmeden Türkler, İslâm dini ile birlikte [920] tasvir sanatını başka şekillerde devam ettirip hayvanları aslından iyice uzaklaştırarak bitkiye benzer şekilde resmetmeğe başladılar. Bu yeni üslup en çok Anadolu Selçukluları [1075-1308] tarafından kullanıldı ve bu üsluba Rumî veya Selçukî denildi. Hindistan'dan Endülü's'e kadar çok geniş bir sahaya yayıldı, bazen Kûfî yazılarla birlikte kullanıldı, bu sebeple batılılar onu Arap işi sanıp *Arabesk* adını verdiler.

Kitapların hazırlanmasında gerek çocuk gerek yetişkin kitapları olsun zihnî ve bedenî gelişmeyle ilgili özelliklerin göz önünde bulundurulması gereklidir. Bu özellikler biçim ve muhteva özellikleri olmak üzere iki türde toplanmıştır. Biçim özelliklerinden olan resimleme konusuna bu çalışmada ayrı bir önem verilmiştir. Öncelikle dil içi çevrileri yapılan ve günümüz Türkçesine aktarılan metinler resimlenmek için Anadolu Selçuklu devleti [1075-1308] zamanında da etkisini sürdürmüş olan *Orta Asya hayvan üslubu* üzerine çalışan araştırmacıya (Kodaman, 2009) verilmiştir. Araştırmacının çalışması 14. yüzyıl resim sanatı ile ilgili olduğundan hikâyelerin kendisi tarafından resimlenmesinin doğru olacağı düşünülmüştür. Araştırmacı tarafından *Orta Asya hayvan Üslubu*'nun günümüze ve hikâyelerin konularına uyarlanması ile resimleme aşaması gerçekleştirilmiştir. Böylece hikâyeler yoluyla hem metin hem resim olarak Türk kültürünün gelecek kuşaklara aktarılmasına çalışılmıştır" (Özden, 2009).

Metinler

Çalışmada GÜLŞEHRİ'nin *Mantıku't-Tayr* mesnevisinden on bir, ÂŞIK PAŞA'nın *Garîb-nâme* mesnevisinden üç hikâye dil içi çevirileri yapıp, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş, düzenlenen bu hikâyeler 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden seçilen on öğrenciye okutulmuş, öğrencilerin okumalarından sonra anlaşılmayan yerler tekrar düzeltilmiş ve Türkçe derslerinde okunacak metinler olarak hazırlanmıştır.

Mantıku't-Tayr'dan; *Âşık ile maşuk, Tavuk ile kaz yavruları, Karga ile papağan, Doğuştan kör biri, Dilci ile gemici, Canavarlar, Atlı ile uyuyan adam, Altın satıcısı, Aslan ile tavşan, Soran adam, Mum ile pervane* adlı hikâyeler seçilmiştir.

Anadolu sahasında yazılan ilk telif Türkçe eser olan *Garîb-nâme*'den alınan metinler *Otuz oğlu olan hakan, Dört arkadaş, Bahçe yaptıрмаğa niyetlenen padişah* adlı hikâyelerdir.

Seçilen metinlerin sözlükleri ve tıpkıbasımlarından yararlanılarak transkripsiyonlu metinleri, dil içi çevirileri ve hikâye şeklinde düz yazıya aktarılmaları yapılmıştır. Her metin için hazırlanan sözlüklerde kelimelerin yalnız metindeki ve sayısı verilen beyitteki anlamlarına yer verilmiştir. Aşağıda hazırlanan 12 hikâyeden biri olan *Tavuk ile kaz yavruları* adlı hikâyenin hazırlanma aşamaları ve hikâye bulunmaktadır.

Metin

Tavuk ve kaz yavrularının hikâyesi

1. Sözlük

'**acab**: (< Ar. 'c-b) garip. 1059^{a,b}.

ahét:- pişman olmak. 1088^a.

ahir: (< Ar. 'h-r) son. 1060^a.

alude: (< Far. *aluda*) kir. 1084^b.

'**am**: (< Ar. 'v-m) sıradan. 1052^a.

aña: (<aⁿ+ga) ona. 1044^b, 1089^b.

anda: (<aⁿ+da) orada. 1091^b.

anı: (<aⁿ+ı) onu. 1041^a, 1097^b.

ansuz: (<an+suz) birden bire. 1082^b.

anuñ: (<aⁿ+iñ) onun. 1079^b.

ara: (<ar-a) yer. 1065^a.

arı: (<arı-g) temizlik. 1084^b.

artuk: (<art-ık) başka. 1039^b.

'arz ét-: (< Ar. 'r-z, e:t-)sunmak. 1082^b.

asıl: (< Ar. *asl*, 's-l) soy. 1066^a, 1056^a.

el-aslu la yuhûi:(< Ar.) asıl değişmez, her şey aslına çeker, anne doğrusunu bilir. 1075^b.

ayruk: (<ad-,r-uk) başka. 1078^b.

bag: (< Far.) bahçe. 1079^a.

bahr: (< Ar. *b-h-r*) deniz. 1092^b.

baş terk ét-: (<tark, t-r-k Ar.) kendisini feda etmek. 1045^a.

bes: (< Far. *bas*) tamam. 1072^b.

bile: (<bir+le) hatta. 1077^b.

bular: (<bu+lar) bunlar. 1040^b.

can: (< Far.) can. 1044^a. ruh. 1099^b.

çağır-: (<ça+kır-) demek. 1094^b.

çek-: itmek. 1067^a.

çün: (< Far.) için. 1053^a, 1054^a, 1058^a, 1066^a, 1077^a, 1080^a, 1082^a.

çüst: (< Far. *çust*) doğru. 1049^b.

dakı: (<tak-ı) da/ de. 1085^b. hatta. 1066^b.

dam: (< Far.) tuzak. 1039^a.

dane: (< Far. *dana*) yiyecek. 1039^a. yumurta. 1078^b.

dasitan: (< Far. *dastan*) hikâye. 1098^a.

daye: (< Far. *daya*) bakıcı. 1072^b.

deg-: (<teg-) çıkmak. 1078^b.

degme: (<deg-me) beğenilen. 1098^a.

dem: (< Far. *dam*) an. 1097^b.

deni: (< Ar. *dani*, *d-n-v*) aşağılık. 1096^a.

deñiz: (<teñ+z, teñ 'göl, bataklık') su. 1049^{a,b}, 1053^{a,b}.

dén-: (<tın-) durmak. 1040^b.

duy-: (<tuy-) öğrenmek. 1095^b.

düz-: (<tüz-) yapmak. 1050^a.

élet-: ayırmak. 1096^b.

élt-: (<élt-) itmek. 1086^a.

ér-: (<ér-) ulaşmak. 1049^a, 1087^a.

eyle: öyle. 1082^b.

eyt-: (<ay-'t-) de-. 1038^a, 1064^a, 1095^a. söylemek. 1043^b, 1055^b.

fażıl: (< Ar. *f-z-l*) erdem. 1087^b.

fersude: (< Far. *farsuda*) bıkmak. 1084^a.

fi'l: (< Ar. *f-'l*) iş. 1060^a.

gam-h̄ar: (< Ar. *gam g-m-m*, Far. *h̄ar*) endişelenen. 1073^b.

gavvas: (< Ar. *g-v-s*) dalgıç. 1052^b. yüzücü. 1062^b.

gez-: (<kez-) dolanmak. 1093^b.

gérü: (<ké:+rü) tekrar. 1063^b. yeniden. 1097^b.

gökçek: (<körk+çek) güzel. 1043^a.

gör-: (<kör-) bakmak. 1047^b.

göz çıkar-: (<köz, taş+'k-ar-) göz oymak. 1041^b.

güher: (< Far. *gohr*) yetenek. 1066^b, 1068^a.

gülşen: (< Far. *gul-şan*) gül bahçesi. 1085^a.

gümrah kıl-: (< Far. *gum-rah, kıl-l*) günah işlemek. 1086^a.

hamle: (< Ar. *hamla, h-m-l*) doğruca. 1065^b.

has: (< Ar.) usta. 1052^a. üstün. 1062^a.

hasıl ol-: (< Ar. *h-s-l, bol-*) kendiliğinden ortaya çıkmak. 1066^b. miras kalmak. 1071^b.

haşa: (< Ar.) asla. 1042^a.

hurda: (< Far. *hurd*) yumurta. 1036^a.

hüner: (< Far. *hunar*) beceri. 1066^a, 1068^b. yetenek. 1069^b.

ırak: (<'ır-a-k) uzak. 1061^a, 1089^b.

ırak düş-: (<'ır-a-k, tüş-) uzaklaşmak. 1048^a.

ırla-: (<ır+la-) ninni söylemek. 1046^b.

İblis: (< Ar. *b-l-s*) şeytan. 1086^a, 1091^b, 1088^b, 1092^b.

ilerü: (<*il+gerü*) önce. 1073^a.

iley: (<*il+ey*) yan. 1047^a.

illa: (< Ar.) yalnız. 1069^b, 1095^b.

isbat: (< Ar. *sabit, s-b-t*) delil. 1087^b.

işbu: bu. 1038^a, 1065^{a,b}.

kaçan: (<*kaç+an*) nasıl. 1067^b, 1068^b, 1081^b, 1096^b.

kanda: (<*kanyu+da*) nerede. 1043^b.

kankı: (<*kanyu+kı*) hangi. 1056^b.

karşı dön-: (<*tön-*) karşı durmak. 1044^b.

kat: ön. 1087^a.

katı: (<*kat-'g*) zor. 1069^a.

kaynag: (<*kıd-,+ak*) tırnak. 1041^b.

kem: (< Far. *kam*) az. 1072^a.

key: (< Far. *ked*) çok. 1089^b.

kıran: (<*kır+añ*) kenar. 1049^a, 1053^b, 1083^b, 1090^b.

kim: (< Far. *ki, -kim soru zamirinin etkisiyle +m*) ki [cümle bağlayıcısı]. 1055^a, 1057^a, 1060^b, 1067^b, 1070^b, 1078^a, 1088^b, 1089^b, 1092^b, 1095^a, 1097^a, 1098a. ki [kelime bağlayıcısı]. 1042^a, 1043^a, 1051^a, 1056^a, 1071^a, 1091^a, 1092^a, 1094^{a,b}.

kişi: insan. 1042^a.

kop-: ortaya çıkmak. 1097^a.

külhan: (< Far. *gulvan*)hamam ocağı. 1085^b.

ma'ni : (< Ar. *'-n-y*) hikmet. 1080^a, 1082^a.

meger: (< Far. *ma+agar*) galiba. 1060^a, 1063^a.

mevc: (< Ar. *mavc, m-v-c*) dalga. 1051^a, 1079^b.

Mustafa: (< Ar. *s-f-v-*) peygamber. 1075^b.

müsülman: (< Ar. *muslim, s-l-m*) Müslüman. 1043^b.

na-geh: (< Far. *na-gah*<Pehl. *an-agah 'habersiz'*) ansızın. 1087^a.

nefes: (< Ar. *nafas, n-f-s*) an. 1058^b.

od: (<ot) ateş. 1067^b, 1089^a.

ol: o [teklik üçüncü kişi gösterme sıfatı]. 1051^a, 1075^a, 1088^a, 1092^{a, b}, 1093^a, 1094^{a, b}. o [teklik üçüncü kişi gösterme zamiri]. 1049^b, 1074^a, 1081^b, 1088^b, 1091^a.

oyun: (<oy-*n*) yüzme. 1067^a.

ödisit-: ödü kopmak. 1061^b.

pişe: (< Far. *pişa*) tabiat. 1074^b.

raz: (< Far.) sır. 1055^b.

sahra: (< Ar. *s-h-r*) kır. 1079^a.

sakın-: (<sa-k-'n-) korumak. 1044^a.

san-: (<sa-n-) düşünmek. 1040^a.

saz: (< Far.) beceri. 1074^a. usul. 1055^a.

saz: (< Far.) hüner. 1050^a.

semender: (< Far. *samandar*) semender. 1067^b.

ser-maye: (< Far. *sar-maya*) bilgi. 1072^a.

sıdk: (< Ar. *sidk, s-d-k*) kalp temizliği. 1099^a.

sine: (< Far. *sina*) göğüs. 1051^b, 1057^b.

sine ur-: (< Far. *sina, ur-*) göğüs vurmak. 1092^a.

şahıs: (< Ar. *şahs, ş-h-s*) insan. 1086^{a, b}.

ten: (< Far. *tan*<Skr. *tanu*) vücut. 1081^a.

teng: (< Far. *tang*) sıkıntı. 1085^b.

tevbe: (< Ar. *tavba^t, t-v-b*) tövbe. 1089^a, 1097^b.

tevbeye gel-: (< Ar. *tavba^t, t-v-b, kel-*) tövbe etmek. 1088^a.

u: (< Far. *va*) ve [kelime bağlayıcısı]. 1079^a.

ud: (<uvut) utanma. 1088^b.

ulu: (<ul+^ug) büyük. 1087^b.

ur-: (<ur-) vurmak. 1041^a.

ü: (< Far. *va*) ve [kelime bağlayıcısı]. 1079^b.

vü: (< Far. *va*) ve [kelime bağlayıcısı]. 1036^b, 1082^a.

ya: (< Far.) ve [cümle bağlayıcısı]. 1040^b. yahut. 1087^b.

yad: (< Far.) hatır. 1099^a.

yar: (< Far.) dost. 1056^b.

yavlak: (<yabı+la-k) çok. 1052^a.

yavru: (<yavrig) civciv. 1037^b. yavru. 1037^a, 1043^a, 1044^b, 1045^a, 1046^b, 1047^{a, b}, 1048^b, 1049^b, 1052^a, 1053^a, 1054^b, 1055^a, 1059^a, 1060^b, 1064^a, 1070^a, 1074^a, 1080^b, 1093^a.

yavuz: (<yabız) kötü. 1040^a.

yıklımlık: (<yık-!-mak+lık) günah. 1097^a.

yoru-: (<yori-) gezmek. 1046^a.

yüziçilik kıl-: (<yüz- içi+lik, kıl-!) yüzmek. 1091^a.

zati: (< Ar. z-a-t) yaratılış. 1069^b.

zehre: (< Far. zahra 'öd') cesaret. 1092^b.

zevk: (< Ar. zavk, z-v-k) tat. 1039^a.

ziba: (< Far.) güzel. 1047^b.

zıkr: (< Ar. z-k-r) anma. 1099^a.

2. Metin

Dasitan-ı murg-ı hanegi ve beççegan-ı bat

- 1035 bir zamanda kim gül açılmış-idi
bülbul anı görmege gelmiş-idi
bir kişi kodibéş altı hurdasin
tavuk altına vü kaz yumurtasin
yavrılarçıkdukda tavuk sevinür
yavrılarıkendüyavrisinsanur
- 1038 eydür işbu yavrularumabenüm
günde yüz biñ kez feda olsun canum
dam içinde zevkiyokdurdanenüñ
yavridanartuk nesi var annenüñ
yavrıma her kim yavuz sanur-ısa
yabularasöyleyüpdénür-ise

- 1041 kanad-ıla yüzere anı uram
 kaynakum-ılagöziniçıkaram
 haşabénümyavrılarum kim kişi
 görmedi bunlara beñzer bir kuşı
 böyle gökçek yavrılar kim bende var
 éyMüsülmanlar bir eydüñ kanda var
- 1044 ana diler-ise canın sakına
 yavriya gelen aña karşı döne
 başumıyavrılar için terk édem
 kimsedutaram der-ise ben n'édem
 köy çemenlerinde yorurlar-ıdı
 yavrıları-y-çün tavuk ırlar-ıdı
- 1047 yavrıluñileyinçeoynayu
 gör ne zibayavrılarum var déyü
 köyden ırak düşüben gider-iken
 yavrılarını tavuk güder-iken
 birdeñizüñkırañınaérdiler
 yavrılarçüst ol deñize girdiler
- 1050 yüzmegüñ sazını düzerler-ıdı
 deñüzüñ içinde yüzerler-ıdı
 oldeñiz kim mevci çok olur-ıdı
 bunlaruñ sinesine gelür-ıdı
 anayavlak 'am yavri has-ıdı
 deñizüñ içinde bir gavvas-ıdı
- 1053 çündeñizyavrıluñyéri olur
 anadeñizüñkırañındakalur
 çün tavuk deñizkırañından görür
 yavrılarınıdeñizdeçagırur

- kim é yavrılar bu yüzmek sazını
kimdenöğrendüñüzeydüñ razını
- 1056 aslumuzdayüziçi kim var-ıdı
ya su-y-ılakankı biri yar-ıdı
kimdeñizeyavrılarum gireler
yüziçiler gibi sine uralar
anaçün korkar suya girmeklige
su içinde bir nefes durmaklıga
- 1059 yavrıardeñizdegezdügi 'acab
deñizüñ içinde yüzdügi 'acab
bumeger ahir zaman fi'li ola
kim ana bilmedügin yavrı bile
anañuzdeñizirakdan görür
korkusındanödisıd magavarur
- 1062 anasından yavrısı has oldugı
deñizüñ içinde gavvasoldugı
Tañrı'nuñ kudretlerindendürmeger
gérübañayavrılarınvére haber
yavrılarınéydürbunı biz bilmezüz
bu işi biz öğrenübenkılmazuz
- 1065 evden işbu araya geliçegin
hamle işbu deñizekılıçagın
çün var-ıdı aslumuzda bu hüner
bizedaki hasıl oldı bu güher
aslumuzçekdi bizi bu oyuna
kim semender odda kaçan köyüne
- 1068 aslumuzdan olmasaydı bu güher
bizde kaçan ola-y-ıdı bu hüner

- yüzmeköğrenmek bu iş katı-durur
 illa bizde bu hüner zati-durur
 anamuzyavrisını ne ustaya
 vérdi kim yüzmegeöğrenüñdéye
- 1071 bizde bu iş kim suda añlanuruz
 anamuzdanhasıoldısanuruz
 çünkü sen bu işde kem sermayesin
 bes bize ana déğülsin dayesin
 sendenilerümeğer kim var-ıdı
 biranamuz kim bize gam-h'ar-ıdı
- 1074 ol bize bu sazı öğretmiş ola
 yavrı ana pişesin dutmuş ola
 bize bu hüner ol anadan idi
 Mustafa *el-aslu la yuhüidédi*
 bizdaki seni ana sañur-ıduk
 anamuzlğıñainanur-ıduk
- 1077 çündeñizegirmedüñbizüm-ile
 deñizüñ içinde yüzmedüñ bile
 añladuk kim sen degülsinanamuz
 ayruk anadan degüpdürdanemüz
 senüñ-ile bag u sahrada hoşuz
 anuñ-ilamevc ü deryada hoşuz
- 1080 cañumuzma'nideñizinçün görür
 deñize kaz yavrisı gibi girür
 ten ki can-ıla tavuk gibi gezer
 oldeñizdegirüben kaçan yüzer
 çün ölüm gele vüma'nideñizin
 cana eyle 'arzędeleransuzın

- 1083 can çün ol deñize kaz gibi tala
ten tavuk gibi kırañında kala
ne arıdan göñli fersude ola
nearusuzlıkdanalude ola
canda ne gülşenlerüñreñgi kala
nedakıkülhanlaruñteñi kala
- 1086 şahsı İblis élte gümrah kılmağa
şahs imandan vara ayrılmaga
na-gehérer bir velinüñ katına
ya bir ulu fazıluñisbatına
āhéde ol şahıs tevbeye gele
kim yüz İblis ol uda hayran kala
- 1089 tevbeodı ile göñlini yaka
kimaña şeytan keyirakdan baka
dindeñizinüñ içinde can yüzer
deñizüñ şeytan kırañında gezer
ol suya kim bu yüziçilikkılır
giriçek İblis anda bogılır
- 1092 mü'min ol kim deñize sine ura
zehre yok kim İblis ol bahra gire
mü'min ol kaz yavrısı gibi yüzer
deñizüñ dört yanını şeytan gezer
ol tavuk gibi yörede kim géru
çağıra ol mü'mine kim gel berü
- 1095 mü'mineydür gerçi kim uymış-ıdum
saña illa aslumıduymış-ıdum
kim ben aslumakavuşduméy deni
sen kaçan yoldan iledesin beni

- her ne kim senden yıkılmaklık kopar
 tevbe bir demde anı gérü yapar
 1098 degme bir hōş dasitan kim eylerüz
 söziGülşehri diliyle söylerüz
 Tañrı zikrin sıdk-ıla yad éderüz
 Mustafa’nuñcanıñı şad éderüz

3. Çeviri metin

Tavuk ile kaz yavrularının hikâyesi

- 1035 Bir zaman gül açılmış, bülbül onu görmeğe gelmişti.
 Bir kişi tavuğun altına beş altı kaz yumurtası koydu.
 Yavrular [yumurtadan] çıkınca tavuk sevindi, civcivleri kendi yavrusu sandı.
- 1038 “İşte benim yavrularıma, canım günde yüz bin defa feda olsun” der.
 Tuzak içindeki yemin tadı yoktur, annenin yavrudan başka nesi vardır.
 Kim yavrularım için kötü düşünür ve bunlar [hakkında] söylenip durursa;
- 1041 Kanadım ile yüzüne vurur ve tırnaklarımla gözünü oyarım.
 Asla, hiç kimse benim yavrularıma benzer bir kuşu görmemiştir.
 “Ey Müslümanlar! Bendeki böyle güzel yavrular gibi başka nerede var söyleyin”.
- 1044 Anaları onların canını korumak ister, yavrusuna gelecek [kötülüğe] karşı dururdu.
 “Yavrular için kendimi feda ederim, biri tutacak olursa ben ne yapacağımı bilirim”.
 Köyün çemenliklerinde gezerler, anneleri yavruları için ninni söylerdi.
- 1047 “Bakın ne güzel yavrularım var” diyerek yavrularının yanında oynardı.
 Tavuk yavrularını güderken ve köyden uzaklaşıp giderken,
 bir göl kenarına ulaşıncı, yavruları doğruca suya girdi.
- 1050 Yüzmenin hünerlerini gösterip gölün içinde yüzerlerdi.
 O gölün dalgaları çoktu, su bunların göğsüne çıkardı.
 Anneleri yüzmede çok sıradan yavrular ise ustaydı, göl içinde bir dalgıçtılar.
- 1053 Göl yavruların yeri oldu, anne gölün kenarında kaldı.
 Tavuk göl kenarından yavrularını gölde görünce onları yanına çağırır.

- “Ey yavrularım! Bu yüzme usulünü kimden öğrendiniz, sırrını söyleyin?”
- 1056 Soyumuzda yüzücü var mıydı, su ile hangi biri dosttu?”
- Yavrularım göle girip, yüzücüler gibi yüzerler.
- Anne göle girmekten göl içinde bir an durmaktan korkar.
- 1059 Yavruların denizde gezmeleri, su içinde yüzmeleri ne garip şey?
- Bu, annenin bilmediği ama yavruların yapabildiği galiba ahir zaman işi.
- Annenin gölü uzaktan görünce bile korkudan az kalsın ödü patlayacaktı.
- 1062 Yavrusunun annesinden üstün olup suyun içinde yüzücü kesilmesi,
- Allah’ın kudretinden galiba yavrular tekrar haber versin.
- Yavrular “Biz bunu bilmiyoruz, bu işi başkasından öğrenip yapmış değiliz” der.
- 1065 Evden bu yere gelince, doğruca denize giriverdik.
- Zaten bu beceri bizim soyumuzda vardı, hatta bizde bu yetenek kendiliğinden ortaya çıktı.
- Bizi bu yüzmeğe aslımız çekti, semender ateşte hiç yanar mı?
- 1068 Bu yetenek aslımızda olmasaydı, bizde böyle beceri nasıl ortaya çıkardı.
- Yüzme öğrenmek çok zor bir iştir ancak bu yetenek bizde yaratılışımızdan vardır.
- Annemiz yavrusunu yüzme öğreysin diye hangi ustaya verdi.
- 1071 Bizim suda anlaşılmamız annemizden miras kaldı sanırız.
- Tamam, sen bize anne değil bakıcısın çünkü sen bu yüzme işinde az bilgilisin.
- Meğer senden önce bizim için endişelenen bir annemiz varmış.
- 1074 Yavrular annelerinin tabiatını tutar, bize bu beceriyi o öğretmiştir.
- Bu hüner, bize asıl annemizdendir, Peygamber de *asıl hata etmez, anne doğrusunu bilir* buyurdu.
- Biz de seni gerçek annemiz sanır, annemiz olduğuna inanırdık.
- 1077 Sen bizim ile göle girmedin, üstelik gölün içinde yüzmeydin.
- Senin bizim annemiz olmadığını başka annenin yumurtasından çıktığımızı anladık.
- Biz seninle bağlarda ve kırlarda, onun ile denizde dalgada hoşuz.
- 1080 Canımız hikmet denizini gördüğünde kaz yavrusunun denize girdiği gibi girer.
- Ten can ile tavuk gibi gezer, o marifetler denizine girince nasıl yüzün?
- İşte ölüm geldiğinde hikmet denizini cana öyle birden bire sunarlar.

- 1083 Can o denize kaz gibi dalar, vücut tavuk gibi kenarında kalır.
Gönlü ne temizden yıpranır ne pislikten kirlenir.
Canda ne gül bahçelerinin rengi kalır ne de hamam ocaklarının sıkıntısı kalır.
- 1086 Şeytan insane yolunu şaşırtır, insan imandan ayrılmağa varır.
Ya bir veliye önüne yahut bir büyük fazilet sahibinin isbatına ulaşır.
O şahıs pişman olup tövbe edince yüzlerce şeytan o utanmadan dolayı hayret eder.
- 1089 Tövbe ateşi ile gönlünü yaktığında ona şeytan çok uzaktan bakar.
Din denizinin içinde can yüzer, şeytan denizin kenarında gezer.
O bu suda devamlı yüzer, şeytan girdiğinde orada boğulur.
- 1092 Mümin o denizde yüzer, şeytanın o denize girmeğe cesareti yoktur.
Mümin o kaz yavrusu gibi yüzer, şeytan denizi dört döner.
O tavuk gibi orada giren o mümine *gel beri* der.
- 1095 Mümin "gerçi sana uymuştum ama aslımı da öğrenmişim" der.
Ey aşağılık! Ben aslıma kavuştum sen nasıl beni yoldan çıkarırsın.
Senden her ne günahlar ortaya çıkar, tövbe bir anda onu yeniden yapar.
- 1098 Güzel bir hikâye söyledik, Gülşehrî'nin diliyle anlattık.
Allah'ın canı gönülden anarız, [peygamberimiz] Mustafa'nın ruhunu şad ederiz.

4. Hikâye



Tavuk İle Kaz Yavruları

Bir zamanlar gül açılmış, bülbül onu görmeğe gelmişti. Adamın birisi şaka olsun diye, bir tavuğun altına beş altı kaz yumurtası koydu. Yavrular yumurtadan çıkınca tavuk sevindi, civcivleri kendi yavrusu sandı:

İşte benim yavrularıma canım günde yüz bin defa feda olsun. Kim yavrularım için kötü düşünür, bunlar hakkında ileri geri söylenip durursa kanadım ile yüzüne vurur ve tırnaklarımla gözünü oyarım. Hiç kimse benim yavrularıma benzer bir kuşu görmemiştir. Benim yavrularım gibi güzel yavrular başka nerede var söyleyin?

Tek hazinesi yavruları olan anne onların canını korumak ister, yavrusuna gelecek kötülüğe karşı dururdu. Köyün çimenliklerinde gezerler, anneleri yavruları için ninni söylerdi.

Bakin, ne güzel yavrularım var! diyerek, civcivlerinin yanında oynardı. Bir gün anne tavuk yavrularını güderken köyden uzaklaşıp giderken bir göl kenarına ulaşınca, yavrular doğru suya girip göl içinde yüzmeğe başladılar. Göl derin ve dalgaları çok olmasına rağmen su yavruların göğsüne çıkardı. Anneleri doğru dürüst yüzme bilmezken yavrular ise ustaydı, göl içinde birer dalgıçtılar. Artık göl, yavruların yeri oldu, anne gölün kenarında kaldı. Tavuk göl kenarından yavrularını gölde görünce onları yanına çağırır:

Yavrularım! Yüzmeği nerede ve kimden öğrendiniz, bunun sırrını bana söyleyin, soyumuzda yüzücü var mıydı, varsa su ile hangi biri dosttu? Anneniz olarak benim bilmediğim, sizlerin yaptığı bu yüzme işi, acaba dünyanın sonu mu demek? Gölü uzaktan görünce bile ödüm kopacak, ölecek gibi olurum. Yavrunun annesinden üstün olup denizin içinde yüzücü kesilmesi çok garip değil mi?

Biz nasıl yüzebildiğimizi bilmiyoruz, başkasından öğrenip yapmış da değiliz. Evden buraya gelince, doğruca gölün içine giriverdik. Zaten bu beceri bizim soyumuzda vardı, buraya gelince bu yetenek kendiliğinden ortaya çıktı. Bu yetenek aslımızda olmasaydı, bizden böyle bir beceri nasıl ortaya çıkardı? Sen azıcık bile yüzemiyorsun, şu hâlde sen bizim asıl annemiz değil, olsa olsa bakıcımız, dadımızsın. Meğer senden önce, bizim zahmetimizi çeken, derdimizle dertlenen bir annemiz varmış. İşte bize yüzmeği o öğretmiş olabilir. Biz de seni annemiz sanır ve annemiz olduğuna inanırdık. Sen ise ne bizim ile göle girdin ne de bizimle birlikte yüzdün. Artık senin bizim annemiz olmadığını ve başka bir annenin yumurtasından çıktığımızı anladık. Seninle bağlarda ve kırlarda, onun ile de göllerin dalgaları arasında mutluyuz, demişler.

Gülşehri, Mantıku't-Tayr

Sonuçlar

Dil öğretme faaliyetlerinde kullanılan temel araç olan metinlerin önemi bilinmektedir. Metinlerin bu sebeple birçok olumlu özelliği barındırması gerekmektedir. Bu çalışmada Türkçe kaynak metinlerin günümüze kazandırılması için hazırlanan bir doktora tez çalışması ve çalışma sonucu ortaya çıkan metinlerden bir tanesi tanıtılmaya çalışılmıştır. Mathnawi türü metinlerin sadece edebiyat derslerinde değil Türkçeyi öğretmek için de kullanılacak materyallere dönüştürülebileceği görülmüştür. Çalışmada Türkçe öğrenenlerin hem edebî metinler aracılığı ile estetik zevk kazanabileceği, hem dilin işlenmiş bir metni aracılığı ile dilin kurallarını ve yapısını öğrenebileceği, yeni kelimeler kazacağı, Türk kültürünü tanıma ve kendisinden sonraki kuşaklara aktarma fırsatı bulacağı gösterilmeye çalışılmıştır.

Türkçe kaynak metinlerin günümüz dil öğretiminde kullanılabilmesi için hangi aşamalardan geçmesi gerektiği de çalışmada izlenen yol ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Metinleri yazarların yazdıklarına sadık kalarak, ekleme ve çıkarmalar yapmadan dil içi çevirilerin yapılması, sözlüklerinin hazırlanması, nazım şeklinde yazılan metinlerin nesre aktarılması ve metinlerin yazıldıkları dönemin özelliklerine göre resimlenmesi aşamaları tek tek anlatılmıştır.

Yapılan doktora çalışmasında ayrıca metinlerin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 2006 yılında uygulanmağa başlayan Türkçe programındaki dinlenecek/izlenecek materyallerin içeriğinde bulunması gereken özellikler (MEB, 2006) ile metinlerin konuları, değerleri, öğrenci seviyesine uygunlukları, uzunlukları, dil özellikleri, kazandırdıkları davranışlar örtüştüğü tespit edilmiştir.

“Milleti millet yapan unsurların birincisi olan kültür, bir devamlılığı gerekli kılıyorsa yedi yüz yıl önce küçük bir beylik olarak kurulan, Türk kültürünün en parlak örneklerinin verildiği geniş bir vatan coğrafyasından bugüne intikal eden kültür mirası gerektiği gibi anlaşılıp o istikamette devam ettirebiliyor mu?” (Üzgör, 1995) yapılan çalışma ve araştırmalar sonucunda 14. yüzyıl kaynak Türkçe eserlerinden seçilen metinlerin Türkçe derslerinde kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Eğitim insanın doğumu ile başlayıp ölene kadar devam eden bir süreç olduğu için örgün eğitim aşamasına gelmeden önce de bireylere ailelerin dillerini kültürlerini çocuklarına aktaracak metinleri okuması ve öğretmesi dilin kültür aktarma görevinin erken yaşlarda başlamasını sağlayacaktır.

Türk dilini gerek anadili gerekse yabancı dil olarak öğretirken kullanılan araç gereçler arasında farklı kültürleri yansıtan eserlerin yer alması gerekir. Ancak bu tür eserlerin yanında Türk kültürünü yansıtan ve Türk dilinin kaynak (klasik) eserlerinden de yararlanmak gerekir.

Türkçe Öğretiminde Kaynak Metinlerin Kullanılmasına Uygun Durumların Oluşturulması

Doktora çalışmasında yer alan hikâyeler Türkçe dersleri için hazırlanmıştır ancak bu hikâyeler sosyal bilgiler, tarih, vatandaşlık, din kültürü ve ahlak, fen bilgisi derslerinde de kullanılabilir niteliktedir.

Eğitim fakültelerinde Türkçe kaynak eserlere ve bu eserlerin içeriklerine yer verilmediği, böylece öğretmenlerinin Türkçe kaynak metinlerden haberdar olması ve faydalanması sağlanmalıdır.

Çalışma ortaokul seviyesindeki öğrencilerle ve belli sayıdaki metinlerle sınırlandırılmıştır; ancak günümüze aktarılmayı ve eğitimde kullanılmayı bekleyen birçok mesnevi farklı eğitim düzeyindeki öğrencilere uygun şekilde getirilerek eğitimde kullanılabilir.

Öğrencilerin kendi kültürlerine ait ve tanıdık eserlerle karşılaşmaları onların okuma alışkanlığı kazanmalarında da faydalı olacaktır.

Türkçe dersinde kullanılacak metinlerde bulunması gereken özelliklerden olan “Türk dilinin özelliklerini taşımalı ve güzel örneklerden seçilmelidir” özelliği sebebi ile de bu edebî metinlerin kullanılması faydalı olacaktır.

Hikâyelerde millî, insanî değerler, örf, âdet, inanç, yeme içme kültürü, toplum yapısı, değer verilen kavramlar ve kültür değerleri yer almaktadır. Günümüz eğitim sisteminin de amacı bunları bireye kazandırmaktır. Bu sebeple Türkçe kaynak metinlerin dil öğretimi ve eğitimin diğer alanlarında kullanılması yararlı olacaktır.

Kaynaklar

Akarsu, B. (1998). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*: İstanbul, 207 s. 4. Baskı İnkılap Kitabevi.

Âşık Paşa: *Garîb-nâme* (Tıpkıbasım, karşılaştırmalı metin ve aktarma) I/1: Yavuz, K. (2000). İstanbul, LXIV+531s. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 764/1.

Attâr, Ferideddin: *Mantık al-Tayr*: Çiçekler, M. (2006). İstanbul, 430 s. Kaknüs Yayınları: 139. Doğu Klasikleri: 3.

Attâr, Ferideddin-i: *Mantık al-Tayr*: Gölpınarlı, A. (1962, 1963). I. Cilt, İstanbul, 219s., II. Cilt İstanbul, XVI+222 s. Millî Eğitim Basımevî, Şark İslâm Klâsikleri: 6.

Cem Sultan: *Cemşid ü Hurşid*: Okur Meriç, M. (1997). Ankara, XI+690+10 s. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını: 123 Mesneviler Dizisi: 3.

Cem Sultan: *Divan*: Ersoylu, H. (1989). *Cem Sultan'ın Türkçe Divan'ı*: VII+356+XI s. Ankara, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Türk Dil Kurum Yayınları: 543.

Clauson, Sir G., (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*: London XLVIII+989 s. Oxford University Press.

Çalık, T., (2001). “Türkçe Ders Kitaplarının Biçim ve Tasarımı”, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*: Ankara, 15-16. ss. Nobel Yayın Dağıtım Yayın No: 279.

Çelebioğlu, Â., (1999). *Türk Edebiyatı'nda Mathnawi 15. Yüzyıla Kadar*: İstanbul, 411 s. Kitabevi: 127.

Çetişli, İ., (2004). *Metin Tahlillerine Giriş- Şiir*: Ankara, 360 s. Akçağ Yayınları: 634. Kaynak Eserler: 181.

Demirel, Ö.& Kiroğlu, K., (2005). *Konu alanı ders kitabı inceleme*: Ankara, Pegema Yayınları.

- Devellioğlu, F., (1999). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*: Yayına Hazırlayan: Aydın Sami GÜNEYÇAL, Yeniden Düzenlenmiş ve Genişletilmiş 11. Ankara, XXVIII+1195 s. Aydın Kitabevi Yayınları Sözlük Dizisi: 1.
- Dılmaç, B., (2002). *İnsanca Değerler Eğitimi*: Ankara, 256 s. Nobel Yayınları: 352. Eğitim Dizisi: 105.
- Duran, S., (2006). *Türkçe Derslerinde Resimlerin Kullanımı ve Öğrencilerin Metinleri Anlamalarına Etkisi*: İstanbul, 113 s. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. 191740.
- Ediş, S., (2000). *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Kitaplarında Resimleme-Metin İlişkisi*: İstanbul, 211 s. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim-İş Eğitimi Ana Sanat Dalı Resim Eğitimi Sanat Dalı Yüksek Lisans Tezi Demirbaş: T 13603 Sınıflama: T 13603.
- Eren, H., (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*: Ankara, XXIX+512 s.
- Ertaylan, İ. H., (1960). *Yusuf ile Züleyha*: İstanbul, 19+217 s. İstanbul Edebiyat Fakültesi Yayınları: 860.
- Genç, A., (2002). "İlk ve Orta Öğretim Okullarında Yabancı Dil Ders Kitabı Seçimi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*: Ankara, Sayı 22, 74-81. ss.
- Göğüş, B., (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*: Ankara, VIII+487 s. Gül Yayınevi.
- Gülşehrî *Gülşehrî'nin Mantıku't-Tayr'ı (Gülşen-nâme)* (Metin ve Günümüz Türkçesine Aktarma) I-II: Yavuz, K. (2007). Ankara, XLII+653s. Kırşehir Valiliği Kültür Yayını Yayın No: 12.
- Günay, D., (2007). *Metin Bilgisi*: İstanbul 2007, 311 s. Multilingual.
- Hacieminoğlu, N. (1968). *Kutb'un Husrev ü Şîrîn'i ve Dil Hususiyetleri*: İstanbul, XIV+477 s. İstanbul Üniversitesi Yayınları No: 1378
- Kaçalin, M. S., (2006). *Dedem Korkud'un Kazan Bey Oğuz-nâmesi*: (Hikayet-i Oguz-Name-i Kazan Beg ve Gayrı) İstanbul, 406 s. Kitabevi: 288.
- Kaçalin, M. S., (2006). *Oğuzların Diliyle Dedem Korkudun Kitabı* ('ala lisan-ı taife-i Oğuzan): İstanbul, XIV+202 s. Kitabevi: 305.
- Kaplan, R., (1998). *Klâsikler Tartışması Başlangıç Dönemi*: Ankara, 210 s. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları: 176. Fikir ve Sanat Adamları Dizisi: 16.
- Karataş, T., (2004). *Edebiyat Terimleri Sözlüğü*: Ankara, 536 s. Akçağ Yayınları: 614. Sözlük: 17.
- Kemal Paşaoğlu ŞemsüddinAhmedİbn-i Kemal. *Yusuf u Zeliha (Süleymaniye, Lala İsmail Efendi 621) Transcription and Facsimile*: Prepared by Demirel, M., (2004). *Yusuf u Zeliha (Süleymaniye, Lala İsmail Efendi 621) Çeviri yazı ve Tıpkıbasım*: Harvard, XLVII+327+131 s. Doğu Dilleri ve Edebiyatlarının Kaynakları 64 Türkçe Kaynaklar LIV.
- Kodaman, M., (2009). *Orta Asya Hayvan üslubunun Modern Resim Eğitiminde Değerlendirilmesi*: İstanbul, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Devam Eden Doktora Tezi.
- MEB., (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 6. 7. 8. Sınıflar*: Ankara, 279 s. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB., (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*: Ankara, Cilt 69: Sayı 2589, 1122-1249. ss. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Merhan, A., (2003). *Die 'Vogelgespräche' Gülşehrîs und die Anfänge der Türkischen Literatur*: Göttingen 479 s. Materiala Turcica Beiheft 15, Pontus Verlag.
- Mes'ûd Bin Ahmed. *Süheyl ü Nev-Bahâr İnceleme-Metin-Sözlük*: Nakleden: Dilçin, C., (1991). Ankara, VII+676+16 s. Atatürk Kültür Merkezi Yayını: 51.
- Nişanyan, S., (2002). *Sözlerin Soyağacı: Çağdaş Türkçenin Etimolojik Sözlüğü*: İstanbul, 543 s. Adam Yayınları.

Türkçe Öğretiminde Kaynak Metinlerin Kullanılmasına Uygun Durumların Oluşturulması

- Ögel, B., (1971). *Türk Mitolojisi* (Kaynakları ve Açıklamaları ile Destanlar): Ankara, I. Cild, XI+644 s. Selçuklu Tarih ve Medeniyeti Enstitüsü Yayınları: No: I.
- Özışık, A., (1997). *İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni Teknikler Kullanarak Metin Anlamayı Geliştirme*: İstanbul, 146 s. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Demirbaş: T04099 Sınıflama: 372.4/Ö99.
- Pakalın, M. Z., (1948, 1951, 1971). *Osmanlı- Türk Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*: İstanbul, 670 s. Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Kitapları.
- Pala, İ., (2004). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*: İstanbul, 635 s. Kapı Yayınları: 20. Bütün Eserleri: 16. Sözlük: 1.
- Şemseddin S., (1317, I.; 1318, II). *Kâmûs-ı Türkî*: Der-i sa'âdet 796 s.; 797-1575. s.
- Şeyhî. *Husrev ü Şîrîn İnceleme-Metin*: Timurtaş, F. K., (1963). İstanbul, XXXI+268 s. İstanbul Üniversitesi Yayınlarından No: 1025.
- Şeyhoğlu Mustafa: *Hurşîd-Nâme (Hurşîd ü Ferahşâd) İnceleme-Metin-Sözlük-Konu Dizini*: Ayan, H., (1979). Erzurum, IV+533 s. Atatürk Üniversitesi Basımevi, Atatürk Üniversitesi Yayınları No: 502. Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 93. Araştırma Serisi No: 77.
- Şeyyad Hamza. *Yûsuf u Zeliha (Destân-ı Yûsuf): Yûsuf u ZelihâDestân-ı Yûsuf) Giriş – İnceleme – Metin- Dizinler*: Yıldız, O., (2008). Ankara, 579 s., Akçağ Yayınları: 894. Eski Türk Edebiyatı: 51.
- Şeyyad Hamza. *Yusuf ve Zeliha*: Nakleden: Dilçin, D., (1946). İstanbul, 40+144+24 s. 103 tıpkıbasım, T. D. K. C. 11. 28 [Yayın nr. 98] Klîşecilik ve Matbaacılık T.A.Ş.
- T.D.T.C. (1934). *Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi I*: İstanbul, [2]+848 s. T.D.T.C. [Yayın nr. 5]
- T.D.T.C. (1934). *Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi II Türkçeden Osmanlıcaya İndeks*: İstanbul, [2]+849-1310 s. T.D.T.C. [Yayın nr. 6]
- Tietze, A., (2002). *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı Cilt 1 A-E*: İstanbul-Wien, 763 s. Simurg 56 Sözlük 2.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*: 10. Baskı Ankara, XX+2244 s. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 549.
- Üzgör, T., (1995). "Klasik Şiirimizin Anlaşılabilirliği ve Miftâhü'l-Ebrâr", *Journal of Turkish Studies in Memoriam Türklük Bilgisi Araştırmaları Abdülbaki Gölpınarlı Hatıra Sayısı*: İstanbul, 19. C. 249-298 ss.
- Üzgör, T., (2000). "Osmanlı Şiirini Anlamak", *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*: İstanbul, Sayı: 1, 119-126. ss. TİSAV.
- Yavuzer, H., (1985). *Çocuk Psikolojisi*: İstanbul, 464 s. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Yıldırım, A. &- Şimşek, H., (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*: Ankara, 366 s. Seçkin yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Texts are the most important tools in language teaching as they are in almost all educational activities. Texts used in language teaching are especially important. Texts should be familiar to students so that they can understand them easily. Readers who read texts on familiar topics can easily understand them. It is also easier to teach and learn other languages using texts. For this reason, this study focused on identifying resource texts in Turkish and aimed to determine their usability in teaching. Ancient resource texts selected to be used in the language teaching are transferred to the next generations thanks to the updating the language used in them. Culture transfer which is the goal of the Turkish course, is possible to achieve through the recognition of the texts that best use Turkish by students, by giving students literary and aesthetic pleasure through the use of resource texts in their mother tongue, and by teaching Turkish as a foreign language. Texts used in courses reflect the culture of the society they are produced in. For this reason, the aim of this study is to identify texts that reflect the Turkish culture to teach the Turkish language. In this study, the process of how such texts were selected is explained.

During the text selection process, available texts were examined and the selected ones were then modified to lend themselves to teaching and learning Turkish as a foreign language. The target audience was students between the ages of 11-14. The texts were selected from the 14th century mathnawis, Mantıku't-Tayr and Garîb-nâme, written in Anatolia. The 14th century was a period of great unrest, suffering and lack of unification in Anatolia. The messages in the texts are powerful in terms of establishing unity. Even today's societies may benefit from those texts since the texts were effective in ensuring unity and order.

Method

In the study, document analysis and data analysis were conducted which are two qualitative research methods. "Document review involves the examination of written materials that contain information about facts or phenomena targeted for investigation. Traditionally, document examination is known as a method used by historians, anthropologists and linguists" (Yıldırım and Şimşek, 2006). In the light of this definition, the steps stated below were followed during data collection and analysis:

1. Collecting Turkish resource texts, especially, mathnawis.
2. Examining the mathnawis and the identifying the short stories that could be used in the Turkish course.
3. Simplifying the selected stories by taking into account the differences of the 14th century and our times and the age and developmental characteristics of the learners who would read them.
4. Illustrating the stories using works of arts of painting produced in that period.
5. Determining the levels of stories by obtaining the opinions of experts.

Result and Discussion

In this study, which takes the importance of texts in language teaching as its starting point, the goal was to demonstrate that resource texts in Turkish are usable in language teaching in conveying culture and values to children. It was seen that Mathnawi type texts could be transformed into materials that could be used not only in literature courses but also in teaching Turkish. The findings of the study showed that Turkish learners would gain aesthetic pleasure through such literary texts as they learned the rules and structure of the language by means of a text, acquired new words, became familiar with the Turkish culture, and transferred those values to future generations.

In order to be able to use ancient Turkish texts as resource texts in today's language teaching, the following steps were followed: the ancient scripts were decoded into current script, intralanguage translations of the texts were done, glossaries were prepared, and the texts were converted into prose. The texts were illustrated with pictures that reflected the art of painting in the 14th century. In addition, guidelines such as the relevance of the texts to the level of students, the lengths of the texts, language characteristics, and attitudes which were stated with regard to the selection of texts in the 2006 Turkish course program prepared by the Ministry of National Education were taken into consideration.

Education is a process that begins with the birth of a person. Individuals should be able to read the texts of their parents' languages, their cultures and their texts before they arrive at the stage of formal education. It is necessary to include works reflecting different cultures among the instruments used in teaching Turkish as a foreign language. However, besides such works, it is necessary to utilize the classical works of Turkish language which reflect the Turkish culture as resource texts.



Okulöncesi Dönem Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Seçme Ölçütü Olarak Yazınsal Karakterlere Yükledikleri Anlam*

*Sevilay BULUT***

Öz

Okulöncesi dönem öğretmenlerinin çocuklarla gerçekleştirdikleri kitap okuma odaklı etkinliklerde, ortama taşıdıkları kitapları seçerken hangi ölçütlere göre hareket ettiği önemlidir. Bu bağlamda dış yapı gibi biçimsel özelliklerin yanında iç yapı özelliklerinden olan; konu, ileti, biçim, kurgu ve karakterler gibi yazınsal öğeler metin değerlendirmelerinde göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin kitap seçimlerinde özellikle karakterler bağlamında nelere dikkat ettiği üzerinde durulmuştur. Araştırma case study (durum çalışması) deseninde nitel bir çalışmadır. Veriler betimsel kodlama yoluyla çözümlenmiş ve önce kategorilere sonra da temalara ulaşılmıştır. Çalışmada önce; "Karakterin türü", "Gerçek yaşama aktarma", "Olumlu karakter özellikleri" ve "Son sayfada ne mesaj veriyor?" kategorilerine ve sonrasında bu kategorilerden hareketle; "Karakter Özellikleri" ve "Davranış ve Değer Öğretimi" temalarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin davranış ve değer öğretimi konusunda özellikle bu amaca hizmet edebilecek olumlu karakter özellikleri taşıyan kahramanlara yöneldikleri anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, kitap seçim ölçütleri, çocuk edebiyatında karakter

Meanings Preschool Teachers Attribute to Literary Characters as the Criterion in Selecting Children's Literature Books

Abstract

The criteria preschool teachers use in selecting the children's literature books they will use in book reading activities are important. In this context besides the physical features of books, content features such as theme, message, style, plot and characters should be considered in the evaluation of texts to be selected. The criteria teachers used in selecting children's literature books, by particularly focusing on what they consider in terms of characters formed the focus of the study. This research is a qualitative study designed as a case study. The data were analyzed, using descriptive coding and firstly the categories and then the themes were established. In the study the categories "Character type", "Transfer to real life", "Positive character features" and "What is the message on the last page?" were first established, and based on these categories, the themes "Character Attributes" and "Behavior and Values Education" were formed. The results showed that in terms of behavior and values education, teachers were inclined to select heroes who had positive characters traits that would be instrumental in teaching that theme.

Keywords: Children's literature, book selection criteria, character in children's literature

* Bu araştırma Sevilay BULUT'un Okulöncesi Eğitim Ortamlarında Çocuk Kitaplarıyla Gerçekleştirilen Uygulamaların Okuma Kültürü Edindirme Bağlamında İncelenmesi başlıklı tezinden yararlanılarak yapılandırılmıştır.

** Arş. Gör. Dr, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü. Ankara. e-posta: bulut1087@gmail.com

Giriş

Bir dilsel metnin edebiyat yapıtı olabilmesi için belirlenen bazı özellikleri taşıması gerekir. Metin seçiminde bu özelliklerin aranması ve ölçüt olarak değerlendirmeye katılması önemlidir. Glazer ve Williams (1979), çocuk kitaplarını; iyi bir konusu, zengin kurgusu, iyi geliştirilmiş karakterleri, önemli bir teması, sanatsal biçemi olan ve düş gücünü destekleyen dil ve anlatıma sahip yapıtlar olarak niteler (akt: Lesnik, 2004). Sever (2013), çocuk kitaplarının; yarattığı kahramanlar, ele aldığı konular ve aktardığı iletilerle fiziksel, ruhsal ve bedensel bakımdan dengeli, sağlıklı, demokratik kültürü içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesinde sorumluluk üstlenmesi gerektiği üzerinde durur. Bu bağlamda çocuk edebiyatında anlamı taşıyan; konu, ileti, biçem, kurgu ve karakterler gibi yazınsal öğelerin metin değerlendirmelerinde göz önünde bulundurulması önemlidir.

Bu çalışmada özellikle okulöncesi dönem öğretmenlerinin kitap okuma etkinliklerinde yararlanmak üzere seçtikleri yapıtlardaki karakterlerin seçim süreçlerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Karakterler

Kahraman ya da kişinin her şeyden önce anlatısal türlerin (roman, öykü, masal) olmazsa olmazı olduğunu vurgulayan Kiran ve Kiran (2011), kişinin anlatının merkezinde bulunduğunu ve anlatısal yapının oluşturucu ögesi olduğunu belirtir. Öykünün tutarlığı ve sürekliliğinin temel kişisi olan kahraman, bir başka deyişle; anlatımın lokomotifidir. Metnin iletisi, karakterler ve onların yaşadıkları olaylar aracılığıyla verilir. Gerçek yaşamın yansımaları olan karakterler, bu özellikleriyle okurun metinle gerçek yaşam arasında ilişki kurmasında etkin rol üstlenir.

Vermeule (2013)'ye göre, anlatı karakterleri bugüne kadar icat edilmiş en büyük pratik akıl yürütme şemalarıdır. Ahlaki meseleleri çözmek, yeni duygusal durumları uygulamak, ortamdaki kültürel bilgi yığınları için kestirme bir yol olarak karakterlerden yararlanılır. Pratik akıl yürütme şemaları olarak düşünüldüğünde karakterler; büyük bir hızla değişen dünyaya, karmaşıklaşan ilişkilere ve her geçen gün artan bilgi birikimine ayak uydurmada bir araç olarak kullanılabilir. Kurmaca yazarları, bu araçları büyük bir özenle geliştirmiştir. Metnin içerdiği deneyimler, karakterler aracılığıyla belli bir yer ve zaman içinde sunulur. Ancak bu sunum sırasında kahramanın bakış açısı önemli bir yere sahiptir.

Okuduğunu anlama alanında yapılan çalışmalar, metnin anlamlandırılması sırasında okurun kendini konumlandırmasına ilişkin ortaklaşan veriler sunmuştur. Bu araştırmalarda sıklıkla dile getirilen kavramlarsa eşduyumu (empati), duygusal bulaşma ve sempatidir. Birbiriyle ilgili olsa da temelde birbirinden ayrılan özelliklere sahip bu kavramlar, okurun metinle karakterler aracılığıyla ilişki kurmasına odaklanır. Eşduyumu karmaşık bir bilişsel ve duyuşsal süreç olarak nitelendiren Coplan (2004), bir başkasıyla eşduyumu kurulduğunda, onun psikolojik bakış açısının benimsendiği ve

Okulöncesi Dönem Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Seçme Ölçütü Olarak Yazınsal Karakterlere Yükladıkları Anlam

yaşadıklarının bir dereceye kadar düş gücüyle yaşanabileceğini dile getirir. Black, Turner ve Bower (1979); Rinck ve Bower (1995)'in yetişkinlerle yaptığı çalışmaların yanı sıra Rall ve Harris (2000); 3-4 yaşındaki çocuklarla öykülerde geçen gösteren/gösterilen (diectic) eylemlerin (getir/götür, gel/git vb.) -ki bu eylemler hareketin referans noktasından mı yoksa referans noktasına doğru mu olduğunu ifade etmede kullanılır- üzerine çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarda okur; bir bakış açısı benimsemekte, yeni bilgiler bu bakış açısından tanımlandığında daha hızlı ve doğru biçimde alınmakta ve girdi bu bakış açısıyla uyumlu hale gelecek biçimde yeniden kodlanmaktadır. Buradan yola çıkarak okuyanın ya da dinleyenin, öyküyü kendi bakış açısına mı yoksa kahramaninkine göre mi anlamlandığı ortaya çıkarılmıştır. Yetişkinlerle benzer biçimde, çocuklar da bu yönde sorulan sorulara öykü kahramanının konumuna göre yanıt vermiştir. Rall ve Harris (2000) bu durumu ödünç alınmış bakış açısı olarak nitelendirir.

Kurmaca dünya, öykü boyunca özdeşim kurulan kahramanın gözünden görülür. Manguel (2017), Alice Harikalar Diyarında'yı ilk okuduğunda Alice'nin yol arkadaşı olduğunu, çıktıkları bu yolculukta her şeyi gerçek olarak nitelediğini, tavşan deliğinden düşmenin bir otobüse binmek kadar doğal geldiğini ifade etmektedir. Bu durumu açıklarken Vermeule (2013), kahramanların çıktıkları yolculukta okurlarını/dinleyenlerini yanlarına aldıklarını, bu yol arkadaşlığı sırasında okurların edilgin olmadığını ve gerçekte yaşanan olaylarla aynı duyguların hissedildiğini dile getirir. Bu durum kurmaca karakterlerin okur üzerinde ne denli etkili olabileceğini ve bu yazınsal serüvende okurlarını nasıl başka dünyalara götürebildiğini gösterir. Okur, kendini kahramanla özdeşleştirir, bu noktada önemli olanın çocuğun olumsuz etkileneceği değil, izlemek isteyeceği bir kahraman yaratılmasıdır. Bu ise yazar için önemli ancak aynı zamanda zor bir çabadır (Neville, 1967).

Anlatı kahramanı, yazarın gerçeklikle kurduğu ilişkiden doğar. Kurmaca kahramanı; bir kişinin, başka bir deyişle gerçekte var olan bir insanın, belirgin ya da örtük özellikleriyle donanmış kurgusal bir kişidir. Bu nedenle kimi okur, kahramanları gerçek kişilerle özdeşleştirme eğilimi gösterir (Kıran ve Kıran, 2011). Kitap kahramanlarıyla özdeşim kurma çocuk edebiyatı yapıtlarının yaratım sürecinde önemli bir yere sahiptir. Karakterler, çocukların kitapları tekrar tekrar dinlemelerini ya da okumalarını istemelerinde en temel öğelerdir. Bunun gerçekleşebilmesi içinse güçlü ve inandırıcı karakterlerin olması önemlidir (Lukens ve diğerleri, 2013). Özdemir (2011), karakter geliştirmede doğrudan yani kişilerin görünüşlerini betimleme, iç dünyalarını sergileme ya da dolaylı yani eylem içinde yansıma, konuşurma vb. yollarının kullanıldığını dile getirmiştir. Bunları anlatma ve gösterme adları altında gruplandırmanın uygun olabileceğini de belirtir. Okulöncesinde kahramanlar, fiziksel özellikleriyle geliştirilirken onlara sözleri ve davranışlarıyla da kişilik kazandırılmaktadır. Dilsel metnin fazla ayrıntıya yer vermeyecek yapıda olması, karakterlerin uzun betimlemelerle anlatılmasını olanaksız kılmaktadır. Bu da yazarı, karakterlerin düşünceleri ve kişisel özelliklerini kahramanın davranışları

üzerinden açıklamaya yönlendirir. Dış görünüşlerinin anlatılması içinse gölge metinler olarak nitelenen görseller işe koşulur.

“Çocuğun kitaptaki olumlu karakterlerle özdeşim kurabilmesi, anlatının içine girebilmesi, yazarın betimlediği karakterlerin inandırıcı, güvenilir, günlük yaşamdaki kadar gerçekçi ve çocukla aynı yaş düzeyinde olmasına bağlıdır” (Karatay, 2014: 103). Nas (2014), çocuk edebiyatı yapıtlarında sunulan karakterlerin insanın güçlü-zayıf, olumlu-olumsuz ve çelişkili yanlarını yansıtmaya gerektiğine; insanın üstün ve yenilmez olarak değil, idealize edilmeden gerçek bir insan örneği olarak geliştirilmesinin önemine vurgu yapar. Yazarların karakterleri yaratırken onlarda olmasını arzu ettikleri özellikleri değil; sıradan bir çocukta var olan ve hatta ideal bir çocukta olmayan özellikleri koyması, karakteri gerçekçi ve dikkat çekici kılacaktır. Bununla birlikte karakterlerin öykü boyunca değişim geçirmeleri ve bu değişimlerin inandırıcı olması da aranan özellikler arasındadır.

Çocukların sempati duyabileceği hayvan karakterler de öykülerde kahraman olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da fiziksel olmasa da duygusal anlamda bir özdeşime olanak sağlayacaktır. Bunun yanında, kahramanların hayvanlardan seçilmesi herhangi bir cinsiyet ya da ırk vurgusu taşımadığından ayrışmaların da önüne geçebilmektedir. Basit gibi görünen karakter seçiminin, pek çok açıdan anlatıların okurun zihninde anlam kazanmasına olanak tanıyan önemli özellikler taşıdığı anlaşılmaktadır. Kitap kahramanlarının okuma eyleminin niteliğini de etkilediğini dile getiren Sever (2013)'e göre, iyi geliştirilmiş kişilik özellikleriyle gerçeklik duygusu uyandıran, çocuğun kahramanla tanışma, karşılaşma isteğini yoğunlaştıran kitaplar, okuma kültürü edindirme sürecinde önemli bir işlevi yerine getirir.

Araştırmada yanıt aranan temel soru; öğretmenlerin kitap okuma odaklı etkinliklerde çocuklarla buluşturdıkları kitapları seçme süreçlerinde bir ölçüt olarak karaktere yükledikleri anlamların neler olduğudur.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma; öğretmenlerin okulöncesi eğitim ortamlarında etkinlik yaparken yararlandıkları kitaplarda karakterler bağlamında aradıkları niteliklerin ve bu yöndeki seçim ölçütlerinin neler olduğuyula sınırlandırılmıştır. Belirlenen bu sınırlı sistemin ayrıntılı betimlenmesini sağlamak için araştırma durum çalışması (case study) olarak desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Durum çalışması nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan bir araştırma desendir ve araştırmacının bu deseni kullanmadaki amacı bir durumu kavrama, keşfetme, yorumlama gereksinimi duymasıdır. Bütünsel bir betimleme ve açıklama bulmaya odaklanılan durum çalışmasında duruma ilişkin önemli etkenlerin birbiriyle ilişkisini ortaya çıkarmak amaçlanır (Merriam, 2009).

Okulöncesi Dönem Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Seçme Ölçütü Olarak Yazınsal Karakterlere Yükladıkları Anlam

Yıldırım ve Şimşek (2011), nitel durum çalışmasının en temel özelliğinin bir ya da birden çok durumun derinlemesine incelenmesine olanak sağlaması olduğunu dile getirir. İncelenen duruma etki eden ortam özellikleri, bireyler, süreçler ve benzeri etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığını ve ilgili durumu nasıl etkilediğine odaklanıldığını da belirtir. Creswell (2013), durum çalışmasıyla gerçek yaşam bağlamında sınırları belirlenmiş bir ya da birden çok sistem veya durumu ele almak ve bunlarla ilgili bilgi sağlamak için gözlem, görüşme, görsel-işitsel kayıt gibi araçlara başvurulduğunu, bu yolla ayrıntılı bir durum betimlemesi sağlandığını vurgulamıştır.

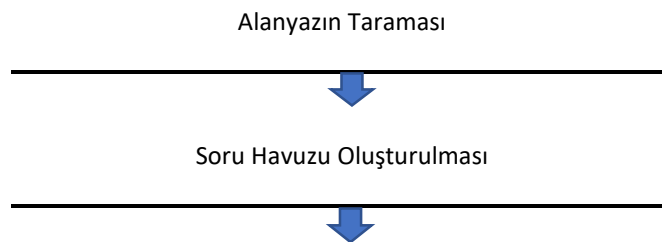
Çalışma Grubu

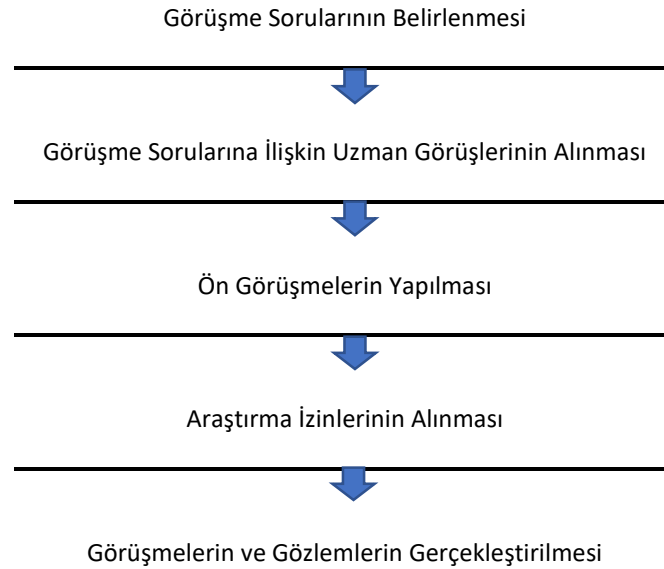
Bu çalışmada yer alacak öğretmenlerin belirlenmesi için amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç; çalışılan soruna taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmalarda maksimum veri çeşitliliğinin tercih edilme nedeni, olabildiğince farklı katılımcıdan çok yönlü görüş alabilmektir (Creswell, 2005). Merriam (2013), amaçlı örnekleme için seçilen ölçütün doğrudan çalışmanın amacını yansıttığını ve bilgi bakımından zengin durumların tanımlanmasına kılavuzluk ettiğini belirtir. Patton (2014), her ne çalışılırsa çalışılsın verinin her zaman olası en düşük analiz birimi seviyesinde toplanmasının uygun olacağını dile getirir. Bu kapsamda, Ankara merkez ilçelerindeki ilk ve ortaokullarda okulöncesi öğretmeni olarak görev yapan 30 (otuz) öğretmen çalışma grubuna katılmıştır. Farklı ilçelerdeki farklı dinamiklere sahip okullarda görev yapan öğretmenlere ulaşmak, araştırmada zengin veri sağlamak ve durumun çeşitli biçimlerde örneklendirilmesi için önemli görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Durum çalışmalarında, bir ya da birkaç durumu belirli sınırlar içinde bütüncül olarak ve derinlemesine çözümlenmeye temele alınmaktadır. Veri toplama sürecinde de bu amaç doğrultusunda çok boyutlu, farklı derinlikte ve türde veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. Araştırma verileri, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf içi gözlemlerle elde edilmiştir. Gözlem ve gözlem sırasında tutulan notlardan verilerin yorumlanması aşamasında yararlanılmıştır.

Tablo 1. *Araştırma Verilerinin Toplanması Süreci*



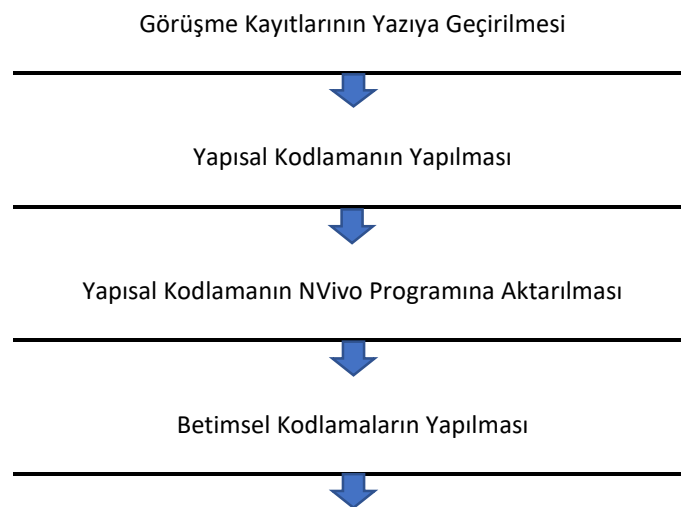


Bu çalışmada nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan bir veri toplama yöntemi olan “görüşme” tercih edilmiştir. Patton (2014), görüşmelerin insanlarda doğrudan gözlenemeyen durumları ortaya çıkarmada kullanılan bir yöntem olduğunu vurgular. Bir insanın aklından geçenleri açığa çıkarmak, geçmiş yaşantılarına ilişkin bilgi edinmek, olaylara yükledikleri anlamları ortaya koymak gibi amaçlar için görüşme yöntemine başvurulmaktadır. Araştırmada kullanılan görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formun geliştirilmesinde alanyazın taramasına dayalı bir soru havuzu oluşturulmuş, buradan araştırmanın amacına uygun olan sorular seçilmiş ve düzenlemeler yapılmıştır. Ortaya çıkan form alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve son biçimi verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde izlenen işlem basamaklarına aşağıdaki çizelgede yer verilmiştir.

Tablo 2. *Araştırma Verilerinin Çözümlemesi Süreci*



Bulgular ve Yorumların Yazılması



Araştırmanın Raporlaştırılması

Bulgular

Öğretmenlerin, okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk edebiyatı yapıtlarına çeşitli amaçlarla başvurdukları araştırmalarla belirlenmiştir. Çocuk edebiyatı yapıtlarına yönelmelerinin temel sebebi, okulöncesi eğitim programının bunu gerekli kılmasıdır. Bu gereklilik öğretmenleri, çocukları çeşitli kitaplarla buluşturmaya yönlendirmiştir. Ancak program, kitapların seçimi konusunda bir belirlemede bulunmamaktadır. Bunun yanında kitapları edinmeye ilişkin resmî kurumlar tarafından herhangi bir maddi desteğin sağlanmadığı da anlaşılmaktadır. Bu durum göz önüne alındığında, eğitim ortamında çocuklarla buluşturulan kitapların karakterler bağlamında hangi ölçütler doğrultusunda seçildiği belirlenmeye değer görülmüştür. Öğretmenlere, okulöncesi eğitim ortamlarına taşınan kitapların alınmasında hangi yollara başvurulduğuna ilişkin sorular yöneltilmiş ve durumun niteliği betimlenmeye çalışılmıştır.

Karakter Özellikleri Bağlamında

Öğretmen görüşlerinin, kitap kahramanları ya da karakterleri konusunda ikiye ayrıldığı görülmüştür. Çocukların kahramanlarla özdeşim kurduğu ve seçimlerini buna göre yaptığını dile getiren öğretmenlerin yanı sıra bazı öğretmenler, kitap seçerken kahramanlara dikkat etmediklerini belirtmiştir. Karakterlerin özdeşim konusunda da etkili olduğunu savunan öğretmenler, bu konuda karakterin türünü, gerçek yaşama aktarılabilirliğini ve olumlu özelliklere sahip olup olmadığını göz önünde bulundurmaktadır.

Karakterin türü

“Hikâye kahramanının çocuk olmasını...” Ö.7

“Hayvan karakterlerini çocuklar sevdiği için ben de onları keyifle okuyorum. Onlara bir ruh vermeye çalışıyoruz ya, hayvana, çocuklar da o karakterleri çok seviyor. Benzeyen isimleri arada kullanıyorum, onlar çok hoşuna gidiyor, ‘Aa, ben bu hikâyedeyim.’ diye. Sınıftaki isimleri hikâye okurken değiştirebiliyorum. Dikkatini çekmek için, evet.” Ö.1

“Karakter olarak değil de daha çok hayvan karakterleri çocukların ilgilerini çekiyor.” Ö.25

Öğretmenler, çocuklarla buluşturdıkları kitapların kahramanlarının çocuk ya da hayvan olmasının aradıkları bir özellik olduğunu dile getirmiştir. Yaşamın ilk yıllarındaki çocuklar kendileri gibi küçük çocuklara ya da yavru hayvan karakterlere ilgi duyarlar, çünkü çocuk okur karmaşık yapıları ve

ilişkileri yorumlayabilecek düzeyde değildir (Yalçın ve Aytaş, 2014; Ural, 2013). Burke ve Copenhaver (2004), kitaplarda hayvan karakterlerin yer bulmasının; kişisel olarak acı verebilecek, utanca yol açabilecek ya da tehlikeli olabilecek durumlarda duygusal mesafeyi sağlamaya yönelik olabildiğini dile getirir. Bunun yanında hayvan karakterlere; cinsiyet, ırk gibi farklılıkları da ortadan kaldırdığı ve çocuğa bu yönde çağrışım yapacak bir özellik taşımadığı için de başvurulabilmektedir.

Gerçek yaşama aktarma

Öğretmenler, karakterlerin özellikleri üzerine düşünürken gerçek yaşamla ilişkili olmasına vurgu yapmıştır. Öğretmenlere göre bir karakterin gerçek yaşamda karşılık bulması, onun okur üzerindeki etkisini artırmaktadır.

“Çok önemli. Ben mümkün olduğunca tabii ki onların yaşına uygun karakterler ve gerçek hayattan..., Çünkü gerçekten çok etkileniyorlar, kendilerini onun yerine koyabiliyorlar, oymuş gibi düşünenler oluyor. Onun için karakterlerin çok önemli olduğunu düşünüyorum.” Ö.8

“Daha çok gerçeğe yakın karakterleri ya da genelde hayvan -hayvanların da insanlaştırılmış olmasına da çok fazla şey değilim- insan karakterlerin olduğu kitapları seçiyorum.” Ö.24

Çocukların özdeşim yoluyla bağ kurabilmeleri için gerçek yaşamdan karakterlerin seçildiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda, çocuk karakterlerin yer aldığı kitaplar, çocukları etkilemesi açısından öğretmenlerin seçimlerini yönlendirebilmektedir. Çocukların özdeşim kurması açısından düşünüldüğünde bazı öğretmenler, hayvan karakterler yerine insan olanları daha işlevsel bulabilmektedir.

Olumlu karakter özellikleri

Karakterin türü ve gerçeğe yakınlığının yanı sıra öğretmenler, yansıtılan kişilik özellikleri üzerinde de durmuştur. Çocuklarda bu karakterler üzerinden olumlu davranışların geliştirilebileceğini öngörmektedirler.

“Genelde olumlu karakterler seçmeye çalışıyorum, olumlu. Hayır, tabii ki o kitabın içinde olumsuz da var.” Ö.9

“Dürüst, cesur, başkalarının haklarına saygılı olabilecek karakter tarzı varsa, onları örnek almalarını, o yüzden o tür şeyleri anlatmayı daha çok tercih ediyorum.” Ö.18

Vermeule (2013)'nin sözünü ettiği *pratik akıl yürütme şemaları* kavramı burada karşımıza çıkmaktadır. Kurmaca karakterlerin temel ahlak meselelerini çözmede kestirme bir yol olarak kullanılması durumu; öğretmenlerin iyi, olumlu ve dürüst, kısaca toplum normlarına uygun birey yetiştirmede, karakterleri *şema* olarak kullanma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu yola

Okulöncesi Dönem Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Seçme Ölçütü Olarak Yazınsal Karakterlere Yükladikleri Anlam

başvurmalarının nedeni, çocuklara kazandırılmak istenen pek çok olumlu özellik için karakterlerin kestirme bir yol olarak görülmesidir.

Kurmaca karakterlere özdeşim sağlama amacıyla başvurulması görüşünün yanı sıra çok sayıda öğretmen, kitap seçiminde kahraman ve karakter özelliklerini göz önünde bulundurmamaktadır.

“Karakterleri çok önemsemem ama şu var: Konuyla ilgili, mesela doğayla ilgili düşünürsek veya şimdi mesela kış mevsimiyle ilgili, genellikle temanın içinde kalarak götürmeye çalışıyorum.”
Ö.12

“Pek olmadı, karaktere bakarak çok karar vermedim.” Ö.16

“Yok, öyle özel bir tercihim yok. Sevimli olmasında fayda var.” Ö.17

“(Karakter seçimiyle ilgili dikkat ettiğiniz noktalar...) Yok, öyle bir şeyim olmadı.” Ö.23

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kitaplarda konuya odaklandıklarını bu ifadeleriyle göstermiştir. Sever (2010), kurmaca öykülerde olayı sürükleyen temel ögenin ‘başkişi, temel kişi, kahraman’ olduğunu dile getirir. Bu anlamda çocuğun, yakınlık duymadığı bir karakterin peşinde anlatıyı izlemesi olasılığı azalmaktadır. Karakterlerin kitap seçiminde göz ardı edilmesi, çocuğun kitaba ilgi duymasında önemli bir ögenin ötelenmesi anlamına gelmektedir.

Davranış ve Değer Öğretimi Bağlamında

Öğretmenler, kitap seçmede özellikle davranış ve değer öğretimine ilişkin öncelikleri olduğunu sıklıkla dile getirmişlerdir. Bu kavramlara öğretmenlerin nasıl anlamlar yükledikleri, bu süreçte neleri öncelikledikleri derinlemesine incelemek önemli görülmüştür.

“Son sayfada ne mesaj veriyor?”

Öğretmenlerin ifadelerinden kitaplarda aradıkları ilk özelliğin, çocuklara verdiği ileti olduğu görülmektedir. Ancak aradıkları bu iletinin, ilk bakışta görülmesini ve değer ya da davranış eğitime yönelik olmasını beklediklerini de sözlerine eklemişlerdir.

“Şimdi değerler eğitimimiz var bizim. Değerler eğitimiyle ilgili bir mesaj veriyor mu? Benim çok kitabım var sınıfta da kullandığım. Farklı ne bulabilirsem onları tercih etmeye çalışıyorum.” Ö.3

“Evet, böyle hikâye seçiyoruz ama bu hikâyenin verdiği bir mesajın olması gerekiyor. Birisinde mesela -kitaplarımıza bakarız- biri arkadaşlık söylüyor, anlatıyor, biri kışı, mevsimi anlatıyor, birisi okula gittiğinde karşılaşacağı sorunları anlatıyor.” Ö.18

“İlk baktım ‘karakter eğitimi’ yazıyor kenarında, ...ben sadece kapağa baktım, son sayfada ne mesaj veriyor ona baktım, sayfaları çevirdim resimlere baktım, hoşuma gitti. Kitabın başlığında

da mesela; 'Cemile Karanlıktan Korkuyor', 'Cemile Kendi Başına İş Yapabiliyor' yazınca, burada vermek istediğimiz şeylere yönelik kitap herhâlde diyerekten aldım." Ö.24

Özellikle Ö.24'ün anlatısı, öğretmenlerin kitapları seçmesi konusunda izledikleri yolları özetlemesi açısından önemlidir. Kitapların *karakter* ya da *değerler eğitimi* yönelik olduğuna ilişkin bir ifade, etiket ya da açıklama içermesi o kitabın öğretmenler tarafından seçilme olasılığını yükseltmektedir. Öğretmenin dile getirdiği gibi kitabın kapağına bakılmasının ardından son sayfasında hangi iletiyi verdiği de belirtildiğinde kitap kolayca seçilebilen ve sınıf ortamına taşınabilen bir araca dönüşmektedir. Ancak bu yolla seçilen kitaplarda sınıfa taşınması sakıncalı olabilecek öğeler yer alabilmektedir. Ö.24'ün sözünü ettiği karakter eğitimi kitaplarından argo sözcüklerin çıkması kitapların kitabevine geri verilmesine neden olmuştur. Bu anlamda öğretmenlerin ölçütleri ve seçim yolları sınıf ortamına taşınacak kitapların ve bunlarla gerçekleştirilecek etkinliklerin niteliği açısından belirleyicidir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında iletiyle ilgili olarak öncelenmesi gereken durum, iletinin örtük ve evrensel değerlere yönelik olmasıdır. Okulöncesi dönem çocuklarıyla buluşturulacak yapıtlarda, sevginin öncelendiği ve olumlu duyguların etkin olduğu bir kurgu yaratılmalıdır. Oysa öğretmenlerin ileti konusunda ifade ettikleri öncelikler; çocuğa belli bir davranışı, açık iletiler doğrultusunda, estetik dilden ve duyuları harekete geçirme amacından uzak biçimde vermeye yöneliktir. Okulöncesinde, çocuklarda belli davranışları kazandırmaya ya da davranış değişikliği gerçekleştirmeye yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Ancak çocuklara yönelik öykülerin yalnızca bu amaca hizmet etmesi beklenemez. Çocuk ya da yetişkin edebiyatında, sosyal ya da ahlaki konuları ele alırken yazarın öğüt vermemesi ve okur yerine yargıda bulunmaması beklenir. İyi insanların her zaman iyi ve kötü insanlarınsa her zaman kötü şeyler yapacağı yanılığısına neden olmaması da aranan bir özellik olmalıdır. Çocuk edebiyatı yazarının görevi; gerçek insanların belirli bir yerde ve zamanda nasıl hareket ettiğine ışık tutmaktır (Neville, 1967).

"Çocuğa verici bir davranış kazandırıcı olması." Ö.7

"Mesela şeyi çok seviyorum, ayıcığın adı Tombit miydi neydi... Onlarda hep yardımseverlik vardır. Oynarken arkadaşıyla kavga etmiştir, sonra arkadaşsız kalmıştır, nedenini araştırır, çünkü öyle davrandığı için arkadaşı olmamıştır ve canı sıkılmıştır gibi, ona benzer şeyler." Ö.23

"Renkle, şekille, kavramla ilgili bunları anlatıyorum zaten. Mesela duygularla, davranışlarla ilgili setimiz var. Belli konularda; renklerle, şekillerle, duygularla ilgili kitaplarımız var." Ö.27

"Son dönemlerde çok küçük hikâyelere, özellikle davranış geliştirmeye yönelik hikâyelere okuyup bakmamız gerekiyor." Ö.28

Yazarın amacı, çocukların kendilerini yerine koyacağı karakterleri kullanarak değer öğretmek değildir. Çocuk edebiyatı yazarı ve okurunun aslında gereksinimi olan sosyal ya da bireysel değer

Okulöncesi Dönem Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Seçme Ölçütü Olarak Yazınsal Karakterlere Yükladıkları Anlam

duygusu geliştirebilmektir (Neville, 1967). Bu bakımdan çocuklara değerlere ilişkin farkındalık sağlama, onları tanıma ve neden değer olarak nitelendiğini gösterme amaçlanmalıdır. Mallan (2017)'in belirttiği gibi; edebiyat ve eğitim yaşama dayalı gerçeklikleri, deneyimleri yansıtmaya ve model sunma yoluyla yaşamı anlamlandırma amacına sahip olsa da buradan öğretmenin ve yazarın amacının, çocukların davranışlarını değiştirmek ve önemli gördükleri değerleri benimsetmeye odaklanmak olduğu anlamı çıkarılmamalıdır.

“Özellikle değil de daha çok yardımlaşma, arkadaşlık, iyilikseverlik, o tip daha çok böyle, onları daha çok seçiyorum.” Ö.10

“Mesela değerler eğitiminde biz biraz yetersiz kalmıştık. Değerler eğitiminde hikâye kitaplarımız var, değerler eğitimindeki kitapları geçen sene almayı tercih ettik çünkü gerçekten yardımlaşmayı, paylaşmayı orada güzel anlatmış. O şekilde değerlerimizi tercih ettik anlatırken. Mesela temiz olmakla ilgili bir hikâye...” Ö.14

“Geçen yıl biz sınıfımıza bir arkadaşla beraber aldık öyle, o da aldı, ben de. Mesela değerleri (sevgi, barış gibi), anlatan kitaplar gelmişti, biz onlardan aldık; dedik ki, bunlardan bizde çok yok. Değişik, mesela parktaki bir davranışı, parkta bir günü (büyükleri, küçükleri, oranın temizliğiyle alakalı), anlatıyordu, güzeldi. Sınıfımızda olmayan kitapları, olmayan konuları daha çok almaya çalışırız.” Ö.15

Öğretmenler, değerlere önem verdiklerini ve değer kazandırma konusunda kitaplara başvurduklarını dile getirmişlerdir. Ancak bu değerleri belirlerken sıklıkla kendi görüş ve düşüncülerine yakın olanları ön plâna çıkardıklarını da ifade etmektedirler. Öğretmenlerin, değer kavramlarına yükledikleri anlamlar irdelendiğinde ulusal değerlerin önemli bir yer tuttuğu ancak evrensel değerlere de değinildiği görülmektedir.

Aslan (2013), çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının farklı duygu durumları yaratarak çeşitli değerlerin önemini çocuğa duyumsattığını dile getirmiştir. Bu anlamda, çocukları yakın çevresinden başlayarak, çeşitli duygu durumları ve olayların örneklendiği yapıtlarla karşılaştırmak önemlidir. Böylece farklı yaşantılara tanıklık edebilecek, olasılıkları değerlendirerek kendine özgü duyarlılıkla, yaklaşımlar geliştirecektir.

“Çocuk kitaplarında vallahi işte bir şeyi çok beğeniyordum, ‘Alper’le Burcu Serisi’ bir tek onları beğeniyordum. Onun dışında ne yazar takip ediyorum ne bir şey yapıyorum. En azından birazcık da Türk kültürüne uygun olsun istiyorum. Çok mu vatansever oluyorum, çok mu milliyetçi oluyorum, orasını bilmiyorum ama bence kitap çocuğun hayatını değiştiriyor.” Ö.6

“Ben bir defa şunu da çok ciddi şekilde değerlendirmek istiyorum: Biz Türk çocuklarına örf ve âdetlerimizi de öğretmeliyiz. Ben yurtdışında da gördüm; herkes kendi kültürüne o kadar çok

güzel sahip oluyor ki. Biz kendi kültürümüzü çok iyi tanıyalım, sahip olalım. Diğer kültürleri de itmeyelim, kesinlikle onları tanıyalım, onları da kullanalım ama önce kendi kültürümüzü, önce kendimizi tanıyalım.” Ö.12

“Tamam, hepimiz elhamdülillah inançlıyız ama çocuğu çok fazla başka mecralara kaydıracak kitaplar olmamalı.” Ö.21

“Hocaların pek hoşuna gitmez ama ben o konuda birazcık gelenekselim; mesela Atatürk’le ilgili şiirler ezberletiyorum.” Ö.22

“Biraz da benim farklı düşüncem var -belki size bu ters gelebilir ama- örf ve âdetlerimize de uygun olsun diyorum. Değerler eğitimimiz de var biliyorsunuz değil mi? Orada, çocuğun bir büyüğünün elini öpmesi gerektiğini, bir bayramlaşmanın ne olduğunu öğreniyor. Öyle şeyleri de kütüphanemde bulduruyorum ben ve değerler eğitiminde okuyoruz. Mutlaka etkisi olur.” Ö.26

Çocuklar için yazan yetişkin yazarlar, yapıtlarında ya toplumun arzulan bazı sosyo-kültürel değerlerini yansıtmaya çalışırlar ya da var olan değerler ve ideolojilere farklı bakış açıları sunarlar (Mallan, 2017). Bu görüşlerden yola çıkarak değer öğretimi ve davranış kazandırmanın özellikle kitaplar üzerinden verilmesi çabalarının öğretmenlerin çalışmalarında önemli bir yeri olduğunu söylemek olanaklıdır. Bu çabalarına yönelik olarak öğretmenlerin özellikle açık bir iletisi olan, yer yer inanç ve ahlak kavramlarına ilişkin öğeleri ve öğretileri barındıran kitaplara yöneldikleri söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin çocuklara değerler ve ideolojilere ilişkin geniş bir yelpaze sunmayı değil, arzulan değerleri benimsetmeyi amaçladıkları söylenebilir.

Öğretmenler arasında şiddetten uzak ve evrensel değerleri tanıtıcı kitapları sınıflarına taşıdıklarını paylaşırlar da vardır. Bazı öğretmenler, çocukta olumlu duygular yeşertecek, kendine, çevresine ve diğer toplumların yaşayışlarına saygı duymasını sağlayacak türde kitaplarla karşılaşmalarına olanak tanıyan ortamlar sunmanın önemini dile getirmişlerdir.

“Belli bir ideolojiye asla ait olmasını istemiyorum.” Ö.5

“Daha az şiddet içeren, şiddet hiç içermeyecek ve bunları doğruluğa, güzelliğe, olumlu davranışlara yöneltecek, ders verecek, bilgi verecek kitapları seçmeye çalışıyorum.” Ö.9

“Belli bir düşünceyi empoze etmek istemiyorum hiçbir çocuğa ya da bir davranışı ya da bir kavramı verecekse gözüne soka soka versin istemiyorum. Bazı kitaplar davranış kazandırmada çok etkili oluyor gerçekten. Uyku vakti, dış fırçalama ya da kardeş kıskançlığı gibi olsun, böyle gelişimsel düzeylerine uygun güzel bir anlatım olduğunda eğitici kitaplar kullanıyorum.” Ö.11

Okulöncesi Dönem Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Seçme Ölçütü Olarak Yazınsal Karakterlere Yükladıkları Anlam

Çocuğa öğüt verecek, *parmak sallayan bir ifadeyle* kendi düşüncelerini benimsetmeye çalışacak yetişkin bakışı, çocukların evrensel değerleri tanınması sürecini olumsuz etkileyecektir. Bu bağlamda, dile getirilen ölçütlerin çocuk edebiyatı yapıtlarının özellikleri ve amaçlarından uzak olduğu anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin, çocuk edebiyatı yapıtları ile çocuk kitapları arasındaki ayrıma dikkat etmedikleri yorumuna ulaşılabilir. Dünya çapında çocuk kitaplarının tarihçesi bir yandan eğitsel, dini ve siyasi güçlerle; diğer yandan 'özgürlük' düşüncesine ilişkin çeşitli kavramlar arasındaki gerilimi göstermektedir (Hunt, 2002). Bu anlamda çocuğu yönlendirilmesi gereken, küçük insan olarak görmek, düşünceleri ve kararlarını küçümsemek, aşılması gereken bir kabul olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler kitap seçimlerinde iç ve dış yapı özelliklerine ilişkin bazı ölçütlere göre hareket ettiklerini dile getirmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları seçimlerde öğretici metinlere yöneldikleri görülmüştür. Öğretici metinlerin kullanımıyla amaçlanan, çocuklara bazı basit kuralları öğretmek, kurallara uyan "iyi çocuk, iyi vatandaş" yetiştirmektir. Öğretmenler, açık ya da örtük olarak bu amaçlarını sıklıkla ifade etmiştir. Öğretmenler, kitapların konusunu davranış kazandırma odağına sığdırmaya çalışmakta, bunu yaparken de öğretici anlatımları yeğlemektedir. Çocuk edebiyatı yapıtlarıysa duymaya ve düşünmeye yönlendiren, bunu yaparken de çocuğu özgür kılmayı amaçlayan, iletilerini örtük biçimde ve sezdirerek vermeyi önceleyen metinler olma özelliği göstermektedir. Davranış ve yönlendirme odağında kitabı amaç kılan uygulamalar çocuk edebiyatının niteliğine ters düşmektedir.

Çocukların okuma sürecinde kitapla etkileşim kurmasında en etkili öge olan karakterler, çocukların özdeşim kurmalarına olanak sağladığı için kitap seçiminde üzerinde durulması gereken bir başka ilkedir. Ancak öğretmenlerin kitap seçimlerinde karakterlere farklı biçimde yaklaştığı anlaşılmıştır. Öğretmenler, çocukların karakterlerle özdeşim kurduğunu, onlara öykünme eğiliminde olduğunu düşünmektedir. Bu düşüncelerinden yola çıkarak öğretmenlerin, çocuklara belirli davranışları kazandırmalarını kolaylaştıracak karakterleri içeren kitapları seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, karakterlerin kitap seçmede bir ölçüt olarak öncelenmediği durumların da söz konusu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kitap seçim ölçütlerinin hemen her boyutunda değindikleri konunun davranış ve değer eğitimi odağında yapılandığı anlaşılmaktadır. Çocuk edebiyatı yapıtlarının doğrudan davranış ya da değer kazandırma amacı gütmeyeceği göz önünde bulundurulduğunda, bu yaklaşımın çocuk edebiyatı ilkeleriyle uyum sağlamayacağı söylenebilir. Çağın koşullarına uyum sağlayacak, çağdaş kültürlerle iletişim kurabilecek, evrensel ve yerel değerleri tanıyarak anlamlandırabilecek bireyler

yetiştirme amacına ters düşen bir yaklaşımın, çocuklara okuma kültürü edindirme sürecinin önünde de önemli bir engel olduğu söylenebilir.

Öneriler

Öğretmenler okulöncesi eğitim ortamlarında çocuklarla buluşturacakları kitapları seçerken karakterlerin bir özdeşim ögesi olduğunu göz önünde bulundurması gerekir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğretmen eğitiminde, çocuk edebiyatı öğretimine yönelik derslerde bu konunun ayrıntılı biçimde ele alınması gerekir. Hizmet içi eğitim süreçlerinin de bu yönde geliştirilmesi, çocuk kitaplarından etkilice yararlanılabilmesini sağlamada yarar sağlayacaktır.

İdealize edilmiş karakterleri olan kitaplara yönelmenin çocukların özdeşim kurmasının önünde önemli bir engel olduğunun farkında olmaları gerekir. Gerek çocuk edebiyatı öğretiminde gerek hizmet içi eğitim süreçlerinde çocuk edebiyatı kitaplarına yüklenen anlamın açık ve işlevsel olmasına özen gösterilmeli bu yapıtların birer ders kitabı olmadığı ve yalnızca didaktik amaçlar için kullanılamayacağı açıklanmalıdır. Çocuk edebiyatı yapıtları ve çocuklara yönelik hazırlanan diğer kitaplar çocuğun bilişsel ve duyuşsal yönden gelişmesini destekleyecek, estetik açıdan farkındalık kazandıracak nitelikte olmalı tek amacı bilgi vermek olan kitaplarda diğer gelişim alanlarının göz ardı edildiği unutulmamalıdır.

Öğretmenlerin gerçek bir çocuğun özelliklerini taşıyan, hataları olan ancak bu hatalara çözüm arayan, düzeltmeye çalışan, gerçekçi karakterler üzerine yapılanmış kitaplara yönelmeleri gerekir. Bu seçimi gerçekleştirebilmeleri ise hizmet öncesinde ve hizmet içinde aldıkları eğitime ve çocuklara yönelik kitapları eleştirel gözle izleme ve değerlendirme süreçlerine bağlıdır.

Kaynaklar

- Aslan, C. (2013). Duyarlık ve Düşünceyi Geliştirmede Çocuk/Gençlik Edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 12, 29-32.
- Black, J. B., Turner, T. J., Bower, G. H. (1979). Point of View in Narrative Comprehension, Memory, and Production. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(2), 187-198.
- Burke, C. L., Copenhaver, J. G. (2004). Animals as People in Children's Literature. *Language Arts*, 81(3), 205.
- Cresweell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün ve S. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Coplan, A. (2004). Empathic Engagement with Narrative Fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(2), 141-152.
- Hunt, P. (Ed.). (2002). *Understanding Children's Literature*. Routledge.
- Karatay, H. (2014). Çocuk Edebiyatı Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler. T. Şimşek (Ed.). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı*. (s. 81-127). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kıran, A., Kıran, Z. (2011). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin.
- Lesnik-Oberstein, K. (2004). *Children's Literature: New Approaches*. Springer.
- Lukens, R. J., Smith, J., Coffel, C. M. (2013). *A Critical Handbook of Children's Literature*. Essex: Pearson Education Limited.

Okulöncesi Dönem Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Seçme Ölçütü Olarak Yazınsal Karakterlere Yükledikleri Anlam

- Mallan, K. (2017), Children's Literature in Education. G. Noblit (Ed.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press, New York.
- Manguel, A. (2017). *Okumanın Tarihi* (F. Elioğlu, Çev.). İstanbul: YKY.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Nas, R. (2014). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Neville, E. (1967). Social Values in Children's Literature. *The Library Quarterly*, 37(1), 46-52.
- Özdemir, E. (2011). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir Çev.Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Rall, J., Harris, P. L. (2000). In Cinderella's slippers? Story Comprehension from the Protagonist's Point of View. *Developmental Psychology*, 36(2), 202.
- Rinck, M., Bower, G. H. (1995). Anaphora Resolution and the Focus of Attention in Situation Models. *Journal of Memory and Language*, 34(1), 110-131.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Ural, S. (2013). Okulöncesi Çocuk Kitaplarının Tanımı. M. Gönen (Ed.) *Çocuk edebiyatı* (s. 33-55). Ankara: Eğiten Kitap.
- Vermeule, B. (2013). *Edebi Karakterlere Neden Önem Veririz?* İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yalçın, A., Aytas, G. (2014). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

As is widely known, a linguistic text should carry particularly designated characteristics in order to be described as a 'literary work'. It becomes further crucial to consider those characteristics in any attempt to choose a text or do literature-focused activities in school settings. According to Glazer and Williams (1979), children's literary texts, hereby children's literature books, should have a good topic, well-built fiction, well-developed characters, and a meaningful theme as well as an artistic style, language, and expression to support children's imagination (in Lesnik, 2004). In a similar way, Sever (2013) reminds us the responsibilities of children's literature books with an emphasis on their significance in raising children who possess mentally and emotionally stable personalities and have internalized the values of democratic culture. He clearly signifies that these outcomes can be achieved through the characters created, particularly, the protagonist as well as the main and implicit themes handled in a children's literature book. In short, it is understood that such elements of literary works as explicit and implicit theme, style, fiction and characters, through which the meaning is carried out in a book, should be considered in the evaluation of literary texts.

This research article aims to determine how preschool teachers choose children's literature books in terms of characters in order to do reading activities in pre-school settings. Kiran and Kiran (2011) emphasize that the main character or the protagonist is a must for all kinds of narrative types (novel, story, fairy tale etc.), and indicate that he/she is positioned in the center as the formative element of the narrative. Protagonist is regarded as the main character for the consistency and continuity of the story, in other words; he/she is the 'locomotive' of the narrative. Implicit and explicit themes of the text is provided through the characters and the incidents they experience. In short, characters who are the reflections of real life, play an active role in establishing a relationship between the literary text and real life.

"Ability of children to empathize with the positive characters in a book and to get into the narrative depends highly on the fact that the characters are presented in a reliable, credible and realistic way besides characters' being in the same age group with the reader" (Karatay, 2014: 103). Nas (2014) argues that the characters presented in children's literature books should reflect the contradictory aspects of human life such as strong and weak, positive and negative personalities. He emphasizes the importance of developing characters similar to the ones that children can encounter in real life. Therefore, he objects to any idealization in children's literature books and offers that characters should not be depicted as being superior or invincible. To achieve this

aim in children's literature books, authors should prefer the personalities of an ordinary child, not the 'ideal' personalities that they want to see in a 'perfect' child. Moreover, it is one of the desired features of the children's literature books that characters experience changes throughout the story, and these changes are convincing for the child who is the intended listener or the reader of the book. It is also possible to see the animals that children may sympathize with are positioned as the main characters in children's literature books. It is believed that animal characters can have an emotional identification although not a physical one.

Method

This research is designed as a case study which is among the qualitative methods. The data were analyzed by descriptive coding scheme. Firstly, the author of this article aimed to form categories, and then grouped the findings under certain extensive themes. Categories were classified under these headings: "Character type", "Transfer to real life", "Positive character features" and "What is the message in the last page?". Finally, themes were grouped under such headings as "Character Attributes" and "Behavior and Values Education".

Result and Discussion

Teachers have expressed that they act according to some criteria regarding the elements of internal and external structures of text. It has been found out that pre-school teachers tend to choose didactic texts for the activities they do with children. The aim of using didactic texts, according to teachers, is to teach children some simple rules in life and to raise 'good children or good citizens' who always follow the given rules in a society which were often expressed by teachers either explicitly or implicitly. However, children's literature books should aim to free children with an effort to enable them to think through implicit themes. If the aim is just the behavior change, then the intended application of the book contradicts with the quality of children's literature. Characters, as the most effective elements for children to interact with the book in the reading process, are crucial elements that should be emphasized in the selection of books. However, it is understood that teachers approach characters differently during the book selection phase. Teachers think that children tend to empathize with the characters and to imitate them. From these considerations, we have come to the conclusion that teachers are inclined to choose books with characters that will make it easier for children to gain certain behaviors. In addition, it is seen that characters are sometimes not even considered as a criterion for choosing a children's literature book to be used in preschool settings.

As a result, it is concluded that teachers' selection criteria for books are structured around the aim of behavior and values education. However, literature signifies that this criteria is not aligned with the principles of children's literature. Finally, it should be emphasized that such an approach used by teachers contradicts with the aims of using children's literature books, which is raising individuals who can adapt to the changing conditions of our time and can communicate with contemporary cultures by recognizing universal and local values.



An Analysis of the Accusative Case Use of Learners of Turkish as a Foreign Language

*Nalan KIZILTAN**

*Işıl ATLI***

Abstract

Error analysis is the process of identifying, categorizing and analysing students' errors. Despite its limitations, it helps us gain a better understanding of the learning process in general and spot problematic structures for language learners. The aim of this study is to analyse the accusative case use of learners of Turkish as a second language. For that purpose, a mini-corpus was created based on 40 writing samples randomly selected from the texts produced by B2 and C1 level students at OMU Türkçe for their midterm and final exams during the previous academic years. In the examination of the mini-corpus, which includes 7177 tokens and 2991 types, the researchers initially identified all end of the word occurrences of the morpheme -i and its allomorphs. The correct and incorrect uses of the Turkish accusative case marking and the cases of omission were manually tagged by the researchers. All the erroneous uses have been classified under four headings: substitution, omission, addition and other. The findings of this study show that of 201 attempts to use the Turkish accusative case, 76 were erroneous. Besides, 62 instances of omission were manually tagged by the researchers. Of all the errors, substitution constituted 25,66%, addition 23,68 % , omission 40,79% and other errors 9,87%. The results mark the accusative case as a complex structure for learners and omission as the error category with the highest frequency. The study highlights the importance of teaching C-Selection rules with verbs.

Keywords: Error-Analysis, Corpus, Turkish, Accusative Case, Foreign Language Teaching

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Belirtme Durumu Kullanımlarının İncelenmesi

Öz

Hata analizi, öğrencilerin hatalarının belirlenmesi, sınıflandırılması ve incelenmesini içeren bir süreçtir. Tüm sınırlılıklarına rağmen, genel olarak öğrenme sürecini anlaşılmasına ve yabancı dil öğrenenler için anlaşılması güç olabilecek yapıları belirlenmesine katkıda bulunur. Bu araştırmanın amacı, Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin belirtme durumu kullanımlarını incelemektir. Bunun için, önceki yıllarda OMÜ Türkçe'de B2 ve C1 kurlarını bitirmiş öğrencilerin ara sınav ve yılsonu sınavında yazdıkları 40 adet örnek metin araştırmacılar tarafından rastlantısal olarak seçilerek bir mini-derlem oluşturulmuştur. 7177 sözcük ve 2991 farklı sözcük içeren bu derlemin incelenmesinde, öncelikle belirtme durumu eki olan -i ve biçimdeşleri belirlenmiştir. Daha sonra, bu ekin doğru ve yanlış kullanımları ve ekin unutulduğu durumlar, araştırmacılar tarafından elle işaretlenmiştir. Belirlenen tüm hatalı kullanımlar yerine geçme, çıkarma, ekleme ve diğerleri olmak üzere toplam dört başlık altında toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, belirtme durum ekinin 201 kez kullanıldığını, bunlardan 76'sının ise hatalı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, araştırmacılar bu ekin gerekli olduğu halde 62 kez kullanılmadığını

* Doç. Dr., Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching, Samsun, kiziltan@omu.edu.tr

**Öğr. Gör. Dr., Ondokuz Mayıs University, School of Foreign Languages, Samsun, isilatli@omu.edu.tr & Wykławowca, Adam Mickiewicz University, Katedra Studiów Azjatyckich, Poznan, isiatl@amu.edu.pl

belirlemiştir. Tüm hataların, %25,66'sını yerine geçme, %23,68'sini ekleme, %40,79'unu çıkarma ve %9,87'sini diğer hataların oluşturduğu saptanmıştır. Sonuçlar belirtme durum ekinin yabancı dil öğrenenler için öğrenilmesi güç yapılardan biri olduğunu ve eylemlerle birlikte C-seçme kurallarının öğretiminin önemini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Hata Analizi, Derlem, Türkçe, Belirtme Durumu, Yabancı Dil Öğretimi

Introduction

The complexity of the Turkish case system is no doubt a challenge for those who are interested in learning Turkish. Our experiences in the language classroom seem to be a proof of such complexity. Either due to inherent complexities within the system or its dissimilarity to their native language, students- even those with high proficiency levels- fail to assign the right case in an otherwise perfectly constructed sentence. Errors regarding case use seem to persist even in later stages of learning despite the fact that students are introduced the case system early in the language classroom. A quick review of two most widely-used course books for teaching Turkish reveals that all case markers are taught within the first 6 units of A1 level. For example, *Istanbul Turkish for Foreigners Coursebook* teaches the locative case in the second unit, dative and ablative case in the third unit, and accusative and genitive case in the fourth unit of A1, while *Yeni Hitit* series introduce the dative, locative and ablative cases in the second unit and the genitive case in the third unit of the A1-A2 course book. Despite the early introduction, the assignment of an erroneous marker or lack of marking is often the case in student's writing samples.

Case Marking in Turkish

Turkish has six different cases. Each case- except for the absolute case- requires the addition of a suffix- or one of its many allomorphs- to the noun, pronoun or infinitive. Regarding the distinctive meaning that each case adds to the word, Lewis (2000: 46) notes that the absolute case can be used for nominative, vocative and the indefinite accusative, while the use of the accusative case is limited to the defined accusative. He adds that the dative case denotes the indirect object and the end of the notion, the locative case the place where, the ablative case the point of departure and the genitive case possession. The following examples illustrate how case marking operates in Turkish:

Absolute Case: Absolute case requires no suffixes added to the word.

e.g. Oda karanlık. /The room is dark.

Accusative Case: The accusative case requires the addition of the suffixes -i, -ı, -u or -ü to the word. A buffer letter (-y) might be necessary between the word and suffix in some cases.

e.g. Odayı temizledik. / We cleaned the room.

Dative Case: The dative case requires the addition of the suffixes -e or -a to the word. A buffer letter (-y) might be necessary between the noun and suffix in some cases.

An Analysis of the Accusative Case Use of Learners of Turkish as a Foreign Language

e.g. Odaya girdim./ I entered the room.

Locative Case: The locative case requires the addition of the suffixes -de, -da, -te, or -ta to the word. No buffer letter is necessary.

e.g. Odada kim var?/ Who is in the room?

Ablative Case: The ablative case requires the addition of the suffixes -den, -dan, -ten or -tan to the word. No buffer letter is necessary.

e.g. Odadan çıktım./ I exited the room.

Genitive Case: The genitive case requires the addition of the suffixes -ın, -in, -un or -ün to the word. A buffer letter (-n) might be necessary between the noun and suffix in some cases.

e.g. Odanın duvarları mavi./ The walls of the room are blue.

English uses different prepositions to achieve what Turkish achieves using case markers. However, the correspondence between prepositions and case markers is not always straightforward. As it can be seen in the example sentences above, the absolute, accusative, dative and ablative cases in Turkish correspond to the phrase “the room” when the sentences are translated into English. This makes the case system difficult to internalize and use for learners of Turkish with native languages like English. It becomes even more difficult when rules regarding the vowel harmony are applied and the same suffix is used for other purposes other than case marking.

Turkish Inflectional Morpheme –i

As it was stated above, the Turkish accusative case requires the addition of the suffix -i or one of its allomorphs to the word. However, this suffix can also be used as an inflectional morpheme to make nouns out of verbs and to form a possessive noun phrase. According to Lewis (2000: 220), the inflectional morpheme -i “...denotes action or the result of an action. It occurs (neologisms aside) only with monosyllabic consonant stems.” For example, Turkish adjective “dolu (full)” is formed with the addition of this inflectional morpheme to the monosyllabic verb stem “dol- (to fill).” The allomorph -u is used instead of -i due to vowel harmony rules.

As to the formation of a possessive noun phrase in Turkish, Kornfilt (1997: 185) writes that “the possessive noun phrase places the possessor in the genitive case, and the possessed element as the head of the construction. Suffixed to that head is the possessive agreement suffix, agreeing with the possessor in person and in number.” To put it more simply, genitive case marker is added to the possessor and suffix –i is added to the possessed. In this construction, possessor precedes the possessed. The following is an example of a possessive phrase in Turkish:

e.g. *Mehmet'in ödevi*

Mehmet+gen. homework+suffix -i

"Mehmet's homework"

Turkish language allows this possessive construction to be followed by any of the case markers. In the following example, the inflectional suffix -i is followed by the locative case marking:

e.g. *Mehmet'in ödev-i-n-de hata var.*

Mehmet+gen. homework+suffix -i+ n+loc. exist.

"There is a mistake in Mehmet's homework."

Such a construction is often no problem for learners of Turkish as two suffixes attached to the possessed noun are morphologically dissimilar. However, when the position of the possessive noun phrase requires an accusative case marker, two morphologically similar suffixes follow each other with a buffer letter between them:

e.g. *Mehmet'in ödev-i-n-i görmedim.*

Mehmet+gen. homework+suffix -i+ n+acc. see+neg.+ past tense+ 1st person

"I didn't see Mehmet's homework."

Students' unawareness of the different uses of the inflection -i and its allomorphs or their inability to discriminate between these uses might make the accusative case more challenging than the other cases in the system. Hence, this study focuses on how accurately learners of Turkish use the accusative case in Turkish.

Literature Review

There are numerous studies in the field of second language education that discuss learners' use of a certain grammar topic based on a written corpus. Kim & Yoo (2015), for example, carried out an analysis of Korean freshman students' use of to-infinitives in English to ascertain how accurately students were able to use this specific structure. For that purpose, the researchers formed a corpus using 851 written essays produced by incoming freshman students, identified all instances of to-infinitives in the corpus and singled out the errors. They found out that in their essays freshman students had produced 2,309 tokens of to-infinitives, and only 171 of them were errors, which they argued indicated a strong understanding of to-infinitive among the participants of the study. The errors they found were classified as substitution, omission, addition and other errors. Of these categories, substitution was found to be the error category with the highest frequency (42,0%) (Kim & Yoo, 2015). Based on the analysis of errors, they concluded that most errors stemmed from students' lack of

understanding of C-selection, and they, therefore, pointed out the necessity of informing learners with detailed C-selection rules regarding new verbs.

Another corpus-based analysis of learner language was carried out by Can (2017), who studied verb errors of Turkish EFL learners across all proficiency levels. To be able to do that, Can (2017) used data retrieved from Turkish EFL learner subcorpus in Cambridge Learner Corpus (CLC) and studied inflectional, derivational and word form errors in verb use of Turkish learners of English. His findings showed that the highest error frequency was the incorrect choice of the verb (Can, 2017). The study also revealed a negative correlation between error frequency and proficiency level. However, some error categories, such as incorrect verb choice, incorrect verb form choice, verb agreement and derivation of verb persisted in higher proficiency levels.

Working on a smaller sized data, Tahaine (2011) examined Arab EFL students' use of prepositions in a total of 162 compositions written by Jordanian university students. The researcher detected 2290 errors in the use of prepositions. He found out that 78% of the errors fell into the category of substitution, 7% into the category of omission and 15% into the category of addition. The study also defined *by, in, on, to, with, of, from, for* and *at* as the most difficult prepositions for Arab speakers in English (Tahaine, 2011).

Stapa & Izahar (2010) studied subject-verb agreement errors in argumentative and factual compositions written by 20 Malaysian post-graduate teacher trainees. The researchers detected a total 8081 errors, 74 of which were subject-verb agreement related errors. These were grouped under 5 subcategories: subject verb agreement of person, subject verb agreement of number, agreement with coordinated subjects, notional agreement and proximity (Stapa & Izahar, 2010). The results showed that the highest error frequency was observed in subject verb agreement of number.

With a view to study students' errors in the use of the simple present tense, Muhsin (2016) collected samples from 17 eighth graders in Makassar Junior High School in Indonesia through a descriptive writing test. The errors identified in these samples were classified as errors of omission, addition, missed information, and improper ordering. The analysis showed that there was a total of 143 errors in the use of the simple present tense, which made up one fourth of all the errors. Among the error categories, improper ordering had the highest number.

In another corpus-based study, Babanoğlu (2014) compared the use of the verb "make" by Turkish and Japanese learners of English through data gathered from Turkish Corpus of Learner English and Japanese Corpus of Learner English in International Corpus of Learner English (ICLE) to Louvain Corpus of Native English Essays (LOCHNESS). The results showed that "...Turkish learners have difficulty in the use of 'make' to a certain degree" (Babanoğlu, 2014, p. 43). In addition to studies that analyse

only one aspect of grammar, there are error analysis studies that attempt to identify and classify all errors in written corpus. These are Divsar & Heydari (2017), Pèrez Sàncnez (2013), Ozcan (2012), Tokdemir Demirel (2017), Dagneaux & Denness & Granger (1998), to name a few. The review of current literature has unfortunately revealed no studies that analyze learner language among learners' of Turkish as a foreign or second language.

The purpose of this study is to analyse the accusative case use of learners of Turkish as a second language. The current study seeks answers to the following research questions (RQ):

RQ1: To what extent are learners of Turkish able to use the accusative case accurately?

RQ2: What are the categories of errors in the learners' use of accusative case in Turkish?

Methodology

Participants

The participants of this study consist of 40 randomly selected learners of Turkish who completed B2 and C1 classes at Ondokuz Mayıs University Turkish Teaching Practice and Research Center (OMU Türkçe).

Data Collection

To create a mini-corpus for the purposes of this study, 40 writing samples were randomly selected from the texts produced by B2 and C1 level students at OMU Türkçe for their midterm and final exams during the previous academic years. B2 and C1 level students were preferred due to their ability to produce longer, clearer, more detailed and better-structured texts on a wide range of topics than threshold independent and basic users according to CEFR descriptors. During the midterm and final exams, OMÜ Türkçe students were given the writing and reading sections during a session of 90 minutes. The randomly selected 40 writing samples were on the following topics:

- The place of technology in your life
- An unforgettable holiday
- The characteristics of your future partner
- A festival in your country
- The importance of time management
- Tourism in your country
- The role of luck in success
- Love

The samples, which were handwritten by the participants during the exam period, were later typed by the researchers and saved as a plain text in the electronic environment in preparation for data analysis.

Data Analysis

In data analysis, the researchers chose to use #Lancsbox due to their familiarity with using this software package. #LancsBox was used to create a word list out of the mini-corpus, to find out the tokens (running words) and types (different words), and to reveal all instances of Turkish accusative case marking in the student writings.

The correct and incorrect uses of Turkish accusative case marking and the instances of omission, and the cases of substitution where students substituted another case for the accusative were manually tagged by the researchers. All the erroneous uses and lack of Turkish accusative case marking were classified under four headings: substitution, omission, addition and other.

Findings and Discussion

In the examination of the mini-corpus, which includes 7177 tokens and 2991 types, the researchers initially identified all end of the word occurrences of the morpheme -i and its allomorphs using the software. Results were also manually checked. In the discussion of the examples, all the errors except for case marking were corrected.

Table 1. *Occurrences of the Accusative Case*

	Morpheme I	Morpheme ı	Morpheme u	Morpheme ü	Total
IC	27	37	6	6	76
C	50	63	8	4	125
Total	77	100	14	10	201

The researchers detected a total of 201 instances of the accusative case, which includes 77 instances of the morpheme -i, 100 instances of the morpheme -ı, 14 instances of the morpheme -u and 10 instances of the morpheme -ü. Of all the attempts to use the accusative case, 76 were erroneous and 125 were correct. As it can be seen in Table 1, although correct usages of the accusative case outnumber the incorrect usages, the total number of errors cannot be underestimated, considering the size of the corpus and the total number of the accusative case use. Besides, the manual tagging of the mini-corpus showed 62 cases of omission of the accusative case and 14 instances where another case substituted for the accusative case.

Table 2. *The Categorization of Errors*

Error Categories	Number	Percentage
Substitution	39	25,66
Omission	62	40,79
Addition	36	23,68
Other	15	9,87
Total	152	100

Of all the erroneous forms, 39 were classified as substitution, 62 as omission, 36 as addition and 15 as other.

Errors of Substitution

In the data collected, 39 instances of substitution errors were observed. For further examination of these substitution errors, the researchers reorganized these errors into the following sub-categories: (a) Absolute Case for Accusative, (b) Accusative Case for Absolute; (c) Dative Case for Accusative, (d) Accusative Case for Dative; (e) Locative Case for Accusative, (f) Accusative Case for Locative; (g) Genitive Case for Accusative, (h) Accusative Case for Genitive; (i) Preposition for Accusative Case, (j) Accusative Case for Preposition. The ablative case was not included in the subcategorization of substitution errors because the substitution of the ablative case for accusative is presented under the category of omission.

Table 3. *Subcategories of Errors of Substitution*

Error Categories	Number	Percentage
Absolute Case for Accusative	1	2,56
Accusative Case for Absolute	4	10,26
Dative for Accusative Case	7	17,95
Accusative Case for Dative	12	28,21
Locative Case for Accusative	3	7,69
Accusative Case for Locative	1	2,56
Genitive Case for Accusative	0	0%
Accusative Case for Genitive	5	15,38
Preposition for Accusative Case	3	7,69
Accusative Case for Preposition	3	7,69
Total	39	100

Table 3 shows that, of all the subcategories of substitution errors, the most frequently occurring one is the substitution of the accusative case for the dative case with 12 errors, which constitutes 28,21% of substitution errors. It is followed by the substitution of the dative case with the accusative case, which accounts for 17,95% of the substitution errors. Following are examples of the substitution of the accusative case for the dative case and vice versa:

- e.g. (1) ***Onu** saygı göstermeliyiz. [We should respect **him/her**.]
 (2) Bu mektup ***onu** ulaşmaz. [This letter won't reach **him/her**.]
 (3) Yemin et ***sevdiğini**. [Swear **that you love**.]
 (4) Herkes bu ***konuyu** farklı bir cevap veriyor. [Everyone has a different answer on **that topic**.]
 (5) ***Kendi kendini** güveneceksin. [You should trust **yourself**.]
 (6) ***Seni** kızmayacağım. [I won't be mad **at you**.]
 (7) Gökten ateş bile yağsa ***seni** geleceğim. [Even fire poured from the sky, I will come **to you**.]

In all the examples above, students substituted the accusative case for the dative case, where the dative case would be the correct form. When we look closer to the sentences, we notice that the

verbs used in the sentences above are intransitive verbs or phrases. Explaining verbs in Turkish, Kornfilt (1997:120) states that “just as English, and other well studied languages, Turkish has transitive and intransitive verbs, the former taking direct objects, the latter not.” Being intransitive, these verbs and collocations-“saygı göstermek/to show respect,” “ulaşmak/to reach,” “yemin etmek/ to swear,” “cevap vermek/ to respond,” “çalışmak/ to study,” “güvenmek/to trust,” “kızmak/ to be mad,” and “gelmek/to come,” - can only be assigned an indirect object, which can be marked by attaching the dative suffix -(y)e. Because the verb transitivity could differ from language to language as much as the preposition or the case marking they require, verbs-transitive or intransitive- should be taught with the case markers they assign to their objects.

(9) ***Birbirlerine** bilmiyorlar. [They don’t know **each other**.]

(10) ***Birbirine** seviyorlar. [They like **each other**.]

(11) ***Binaya** kontrol etmeniz gerekir. [You must check **the building**.]

(12) ***Gözlerine** çok özledim. [I have missed **your eyes**.]

The verbs in examples (9), (10), (11), and (12) are transitive verbs in Turkish and require a direct object marked with the accusative case suffix -(y)i. It seems that students are aware that the verbs “bilmek/to know,” “sevmek/to like”, kontrol etmek/to check” and “özlemek/to miss” are complete with an object. However, they produced erroneous statements as they incorrectly assigned an indirect object to these verbs.

(13) O erkek, ***onu** güzel bir mesaj yazar. [That man writes **him/her** a nice message.]

Example (13) will be discussed separately from the examples above as it is a transitive verb. In this example, the student assigned the accusative case marking -(n)u to the pronoun “o,” which is the indirect object of the verb, while the direct object remains unmarked. In this case, the student might be familiar with the rule that case marking is not obligatory for direct objects. In other verbs, the direct object of a verb may be marked with the accusative case or be unmarked, as in the example above. However, “o” -being the indirect object and the recipient of the message- must be in the dative form.

(14) Bazen iki ***bebeği** olmasını istiyorum. [Sometimes I want to have two **babies**.]

(15) ***Evi** sahibi ziyafet vermeli. [The owner **of the house** must throw a feast.]

(16) İkramlar ***çocukları** arasında dağıttılar. [They distributed the treats among **the kids**.]

(17) ***Birbirlerini** kalplerini sevmiyorlar. [They don’t like **each other’s** hearts.]

(18) ***Onu** kalbinden **çıkardı**. [He got **him** out of his heart.]

(19) Güven ***insanları** arasında var. [There is trust among **people**.]

Examples above illustrate students’ failed attempts to use a definite noun compound in Turkish. Göknel (2014: 69) states that in Turkish “a noun compound is composed of two parts: “the ‘possessive’ (tamlayan) and the ‘owned’ (tamlanan) parts.” Of these two parts, the possessive part takes the genitive suffix. However, in examples (15), (16), (17), (18) and (19), it is seen that the students

attached the allomorphs of the accusative suffix where they should have attached the genitive suffix. The grammatically correct form of the noun compounds above would be “evin sahibi,” çocukların arasında,” “birbirlerinin kalplerini,” “onun kalbi” and “insanların arasında.” In example (14), on the other hand, the student seems to have replaced the accusative case for the genitive suffix in the owned part of the noun compound. Göknel (2014: 69) states that “all subject pronouns, common nouns, proper nouns, and infinitives can be used in the possessive parts of the noun compounds.” It is worth mentioning here that when a pronoun is used in the possessive part of the noun compound, the genitive suffix must be added to both possessed and the owned parts of the noun compound. Accordingly, in example (14), the student failed to apply the rules regarding the formation of noun compound with a possessive pronoun. The correct noun compound is [*benim*] *bebeğim*, which translates as “my baby.” The possessive part could be left out.

(20) Herkes bu konuya farklı bir ***cevabı** veriyor. [Everyone gives a different **answer** to this subject.]

(21) Yazarı ve şairleri ***kendini kendinisi** bakış açısına göre tarif ediyorlar. [They describe writers and poets according to **their own** perspective.]

(22) Akşam olana kadar oyalanarak ***zamanı** geçiriyor. [They spend **time** by idling around.]

In example (20), we see the use of the accusative case following the word “*bir*.” Concerning the use of the accusative case with “*bir*”, Lewis (2000: 244) writes that “Although the accusative suffix shows that the word to which it is attached is definite, the use of it is not precluded by the presence of *bir*, since this, as well as being the indefinite article, is the numeral one.” However, in sentence (20), the meaning of the sentence requires use of “*bir*” as the indefinite article, hence making the noun compound “farklı bir cevabı” incorrect in this context. The use of the accusative suffix “ı” in example (22) is erroneous for the same reason as in example (20). In sentence (21), we see the incorrect use of the reflexive pronoun “*kendi*.” In Turkish noun compounds, the reflexive pronoun “*kendi*” could be used in the “possessive” position.” However, in this case, the possessive part does doesn’t take any suffixes.

(23) Bir ***kızda** düşünüyorum. [I am thinking of a **girl**.]

(24) Tatil ***yapmakta** hayal ediyorum. [I am dreaming of **going on** holiday.]

(26) ***Odalarda** kontrol edebilirsiniz. [You could check **the rooms**.]

(27) ***Bayramı** öğle yemeğinden sonra misafirler çocuklarla geldiler. [On the eid (day), guests came after lunch with children.]

Sentences (23), (24), (25) are examples of the cases where students incorrectly replaced the accusative case with the locative case, hence wrote “*kızda*” for “*kızı*,” “*yapmakta*” for “*yapmayı*,” and “*odalarda*” for “*odaları*.” All these sentences require objects in the accusative case as the verbs of the

sentences are transitive verbs. In sentence (27), however, the locative case suffix must be used instead of the accusative case to form the prepositional phrase “on the eid [day].”

(28) ***Onun hakkında** size anlatacağım. [I will tell you **about her/him**.]

(29) Bir problem olduğunda herkes ***birbiriyle** düşünüyordu. [When there was a problem, they thought about each other.]

(30) Şansın en önemli şey ***gibi** hissediyorlar. [They felt that luck was the most important thing.]

(31) Bazen gençler ***uygulamaları** kız arkadaşları ile tanışıp evlenirler. [Sometimes, young people meet their girlfriends **via these applications**.]

(32) Teknoloji ***hayatımızı** çok önemlidir. [Technology is very important **for our life**.]

(33) Ailem ***seni** tanışmak istiyor. [My family wants to meet **with you**.]

In the sentences above, we see the instances where students used the prepositions “hakkında,” “(y)le,” and “gibi” where they should have used the accusative case as the verbs in sentences (28) and (29) are transitive verbs and are not used with a preposition. In sentence (30), the preposition “gibi” is unnecessary and must be replaced with the verb “olmak/to be” followed by the derivational morpheme “-dık” and the accusative suffix. In the last three sentences, students used the accusative suffix where they should have used the prepositions “ile” and “için.”

Errors of Omission

“Omission errors are characterized by the absence of an item that must appear in a well-formed utterance” (Muhsin, 2016: 83). Of all the main error categories, errors of omission has the highest percentage with 62 cases of omission in 51 ill-formed sentences. In these sentences, students failed to use the accusative suffix 38 times after a noun, 13 times after a verb, 6 times after a gerund and 5 times after a pronoun.

Table 4. *Subcategories of Errors of Omission*

Error Categories	Number	Percentage
After a Noun	38	61,29
After a Pronoun	5	8,06
After a Verb	13	20,97
After a Gerund	6	9,68
Total	62	100

(34) ***Evimiz** nasıl temizleyeceğiz? [How are we going to clean **our house**?]

(35) Facebook'ta hem ***fikirlerin** paylaşabilirsin hem de ***arkadaşların** arayabilirsin. [On Facebook, you could both share your ideas and search for your friends.]

(36) ***Kardeşim** aradığım sırada pili bitti. [Its battery died when I called **my sister/brother**.]

(37) ***Pasaportum** alın. [Take my passport.]

(38) Çocuklar dedelerinin ve anneannelerinin ***ellerin** öperler. [Children kiss their grandparent's hands.]

(39) ***Türkler** çok seviyorum. [I like **Turks**.]

(40) ***Her** bayram aynı renkler alıyor. [Every eid, s/he buys the same **colors**.]

Although the omission of the accusative case suffix is most common after a noun, as the example sentences above indicate, students have a tendency to leave out the accusative suffix especially if it is preceded by another suffix. The lack of the accusative suffix after the first, second and third person genitive suffixes “-(i)m, -(i)n and -(i)miz in examples (34), (35), (36), (37) and (38) and after the plural suffixes “-ler, -lar” led to the classification of these sentences under the category of omission. Based on these examples, one might speculate that students tend to avoid the accusative case suffix when it is preceded by the genitive suffix or the plural suffix.

(40) O ***ben** aramadı. [S/he didn't call **me**.]

(41) Ben ***bu** biliyorum. [I know **this**.]

(42) Teknoloji sayesinde bazı ***şeyler** yapabilir. [Thanks to technology we can do some **things**.]

(43) Bize ***herşey** verdiniz. [You have given us **everything**.]

(44) Hala ***herşey** hatırlıyor. [S/he still remembers **everything**.]

In the sentences above, students have used the nominative form of the pronouns instead of the accusative form, thus forming ill-formed sentences. We see that students failed to attach the accusative suffix to both personal pronouns and indefinite pronouns, such as everything. In the data collected, it was also observed that students were not able to apply the gerund suffix+accusative suffix formula before transitive verbs. In some of the sentences, either the accusative suffix or both gerund and accusative suffix were missing as the following examples show:

(45) Ben kocamın futbol ***seviyor** istiyorum. [I want my husband **to love** football.]

(46) Benim kocam yemek ***pişirmek** biliyor. [My husband knows how **to cook**.]

(47) ***Evlenmek** düşünüyorum. [I am thinking of **getting married**.]

(48) ***Planlama** başarıya giden yol olarak düşünürüz. [We consider **planning** as a way to success.]

In sentence (45), the student used the present continuous form of the verb “sevmek/to love” before the transitive verb “istemek/to want.” This construction is incorrect as a number of suffixes are missing as well as the accusative suffix. In the examples that follow, however, students seem to have successfully added the gerund suffixes “mek/mak” and “me/ma” to the base form of the verbs but not the accusative suffix. These sentences bear an interesting resemblance with the examples of omission where the possessive suffixes were in place after a noun but the accusative suffixes that should follow the possessive suffix were missing. Therefore, it might be asserted that accusative suffix might be a problem for students especially when it is preceded by other suffixes.

Errors of Addition

Although not as common as the errors of omission, 39 instances where students used the accusative case suffix unnecessarily were detected. This makes up 25,32% of all the errors detected.

Table 5. Subcategories of Errors of Addition

Error Categories	Number	Percentage
Noun in Object Position	6	16,67
Noun in Subject Position	23	63,89
Noun in Verb Position	1	2,78
Pronoun	4	11,11
Verb	1	2,78
Adverb	1	2,78
Total	36	100

According to table 5, the accusative case suffix was unnecessarily attached to nouns in object position, nouns in subject position, nouns in verb position, pronouns and verbs. However, of these subcategories, nouns in subject position have the highest frequency with 63,89%. The following are examples of where accusative suffix was attached to a noun or a pronoun in subject position:

(49) Okulumuzda ***öğrencileri** nasıl öğrenebilecekler? [In our school, how can **students** learn?]

(50) ***Yolları** çok uzun. [**Roads** are long.]

(51) ***Hayatımızı** daha iyi oldu. [**Our life** has become better.]

(52) Özellikle Irak'ta ***bayramı** çok değişti. [Especially in Iraq, **eid** has changed a lot.]

(53) Bütün ***aileleri** toplandı. [All **families** gathered.]

(54) ***Bunları** günlük hayatımızdan örnekler. [**These** are examples from our daily lives.]

(55) Ama ***onları** müslümanlar ve umre yapıyorlar. [But **they** are muslims and go for umrah.]

The incorrect use of the accusative suffix with nouns and pronouns in subject position reveals that students were not able to apply one of the basic rules about the accusative case in Turkish. As Lewis (2000: 34) puts it, "it marks the definite object of the verb." Therefore, the accusative case suffix should not be added to nouns or pronouns in the subject position. However, other examples from the mini corpus showed that students also needlessly marked an inconsiderable number of nouns with the accusative case suffix:

(56) O zaman yeni bir ev ve güçlü bir ***ailemi** kurmak istiyorum. [I want to start a new home and a **family**.]

In the sentence (56), we notice that the student marked an indefinite noun in object position in the accusative case. Brown (2000: 224) states that "... once learners have begun to acquire parts of the new system, more and more intralingual transfer-generalizations within the target language- are manifested." On that note, we could speculate that the students were aware of the rule that transitive verbs in Turkish such as "vermek/to give" and "istemek/to want" might take an object marked with the accusative suffix. However, accusative marking is not possible when the noun is preceded by "bir"

acting as the indefinite article. Therefore, sentence (57) can be fixed by removing the first person possessive suffix “m” and the accusative suffix “i.”

Other Errors

It was not possible to subsume 15 erroneous utterances produced by the students under the categories of substitution, omission or addition. Such errors were categorized as Other Errors and will be discussed here under the sub-categories of lack of voicing, word order, possessive suffix, wrong word, and wrong gerund form.

Table 6. *Other Errors*

Error Categories	Number	Percentage
Lack of Voicing	1	6,67
Word Order	1	6,67
Possessive Suffix	3	20,0
Wrong Word	9	60,0
Wrong Gerund Form	1	6,67
Total	15	100

The examination of the mini-corpus showed that students failed to form correct utterances with the accusative case marking due to the categories of errors shown in Table 5. For example, in sentence (57) lack of voicing prevents the utterance from being classified as grammatically correct.

(57) Bu ***yolculuku** hiç beğenmedik. [We didn't like this **trip** at all.]

“In Turkish, ç, k, g, p, t consonants at the end of the word become voiced and softened when they are placed between two vowels” (Ergin, 2000, p. 81). This rule being applied, sentence (57) should be corrected by replacing the sound “k” with “ğ.”

(58) **Camii Hitgah'ı** görmek isterler. [They want to see **Hitgah Mosque**.]

The error in sentence (58) is concerned with the ordering of the nouns in the noun compound “Camii Hitgah'ı.” This noun compound can be fixed by changing the order of the nouns and adding the correct accusative suffix allomorph, thus writing “Hitgah Camii'ni.”

(59) İnsanlar onun ***evlenmeği** kabul etmediler. [People did not approve his **getting married**.]

(60) Bizim ***evlenmeği** kabul etmeyecekler. [They won't approve our **getting married**.]

(61) Bir atasözü insanların **vaktimizi** düzenlemesinden bahsediyor. [A proverb is about people's managing **their time**.]

(62) İnkâr et babamın adını ya da **asılı**. [Deny my father's name or **origin**.]

In the sentences above, the students successfully attached the accusative suffix. Still, these sentences are incorrect as the possessive suffixes are missing in the gerund structures in (59) and (60), and wrong possessive suffixes were attached in (61) and (62).

(63) Beni ***korkmuyor**. [It doesn't **scare** me.]

(64) Evimi ***hazırlanıyordum**. [I was **preparing** my house.]

(65) Bu fırsatı ***çaldığım** için çok mutluyum. [I am happy to **take** this opportunity.]

(66) İnsan hayatta başarıyı çok farklı etmenler vasıtasıyla ***atarlar**. [People **attain** success in life due to many factors.]

Students produced 9 sentences where they chose the wrong verb in an otherwise grammatically correct sentence. Sentences (63), (64), (65) and (66) are examples of these. To correct these sentences, the verbs “korkmak” and “hazırlanmak” should be changed with their transitive counterparts “korkutmak” and “hazırlamak.” In sentences (65) and (66), the students seem to have chosen two semantically unsuitable verbs. Both should be changed with the Turkish verb “yakalamak/to catch” to form the correct collocation “fırsat yakalamak/ to take an opportunity” and “başarı yakalamak/ to attain success.” These examples highlight the importance of not only teaching single verbs but collocations. The last example shows an instance of wrong gerund form:

(67) ***Ne çalışmamızı** değiştirmemiz lazım. [We need to change **what we are working on**.]

In sentence (67), we see a failed attempt to form a noun clause in Turkish, using the relative pronoun “ne/what,” which is possible in a European language like English. However, to form a correct noun clause, the suffix “dık” should have been added between the base form of the verb “çalışmak” and the accusative case marking.

Conclusion

This study was based on a small corpus of 7177 token and 2991 types created by collecting written compositions of 40 learners of Turkish as a second language at OMÜ Türkçe during the previous years. The aim of the study is to analyse the accusative case use of learners of Turkish as a second language to determine to what extent learners of Turkish can use the accusative case accurately and categorize their errors. The findings showed that of 202 instances of accusative case use, 76 were inaccurate. The number of errors detected increased when the researchers manually tagged 62 cases of omission and 14 instances where the accusative case was substituted for another case. When those numbers were added, the total number of accusative case related errors increased to 152, suggesting that the accusative case is one of the challenging structures for learners of Turkish even at later stages of the learning process.

A further examination and subcategorization of errors revealed that of all the errors, errors of omission (40,79%) had the highest frequency, which may be explained with “the least effort theory.” It is followed by errors of substitution (25,66%), errors of addition (23,68%) and other errors (9,87%). Previous error analysis studies (see Kim & Yoo, 2015; Tahaine, 2011) conducted on learners of English as a foreign language had revealed substitution as the most common error type. The dissimilarity between the results of the present study and the previous ones could be explained with different origins and characteristics of the languages at stake. Regarding substitution errors, students’ showed a very high tendency to substitute the dative case with the accusative case and vice versa. The

examples discussed reveal that students used a direct object with intransitive verbs and collocation and indirect object with transitive verbs and collocations, thus forming inaccurate sentences. Thus, like Kim & Yoo (2015), the findings highlights the importance of teaching C-selection or subcategorization restrictions of verbs in language classrooms. "Subcategorization restrictions are syntactic constraints on the kinds of complements (e.g., direct object, prepositional phrase) that lexical categories (e.g., verbs) can take" (Parker&Riley, 2005: 65). For language learners to be able to use a word accurately, they have to be informed about subcategorization rules and restrictions concerning verbs as well as its semantic restrictions. On a final note, a student corpus of learners of Turkish is necessary for larger scale corpus studies to be conducted.

References

- Babanoğlu, M. P. (2014). A Corpus-Based Study on the Use of Make by Turkish EFL Learners. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 2(2), 43-47. İnternet'ten 21 Nisan 2018'de <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/410> adresinden alınmıştır.
- Bölükbaş, F. & Gedik, E. & Gönültaş, G. & Keskin, F. & Fazilet Ö. & Tokgöz, H. & Ünsal, G. (2012). *Istanbul Turkish for Foreigners Coursebook A1*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Brezina, V. & McEnery, T., Wattam, S. (2015). Collocations in context: A new perspective on collocation networks. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 139-173.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching (Fourth Edition)*. New York: Pearson Education.
- Can, C. (2017). A Learner Corpus-based Study on verb errors of Turkish EFL learners. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 167-175. İnternet'ten 21 Nisan 2018'de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151945.pdf> adresinden alınmıştır.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dagneaux, E., Denness, S., & Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis. *System*, 26, 163–174.
- Divsar, H. & Heydari, R. (2017). A Corpus-based Study of EFL Learners Errors in IELTS Essay Writing. *International Journal of Applied Linguistics & Literature*, 6 (3), 143-149. İnternet'ten 21 Nisan 2018'de <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/3052> adresinden alınmıştır.
- Ellis, R. & Barkhuizen (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ergin, M. (2000). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Göknel, Y. (2014). *English Turkish Grammar: Functional & Transformation*. United Kingdom: Vivatinel.
- Kim, J. E. & Yoo, I. W. (2015). A Corpus-based Study of To-Infinitive Errors in Korean College Freshmen's Writing. *The Journal of Asia Tefl*, 12(4), 37-60. İnternet'ten 28 Ocak 2018'de http://www.asiatefl.org/main/main.php?main=6&sub=5&submode=3&inx_journals=46&inx_contents=420 adresinden alınmıştır.
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. Great Britain: Routledge.
- Lewis, G. (2000). *Turkish Grammar (2nd Edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Muhsin, M. A. (2016). Analysing the student errors in using simple present (A case study at Junior High School in Makassar). *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences*, 2(2016), 81-87. İnternet'ten 21 Nisan 2018'de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405883116300314> adresinden alınmıştır.

An Analysis of the Accusative Case Use of Learners of Turkish as a Foreign Language

- Ozcan, M. (2012). Novelists Call Out Poemists: A Psycholinguistic and Contrastive Analysis of the Errors in Turkish EFL Learners' Interlanguage. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Cognitive and Language Sciences*, 6(8), 2311-2322. İnternet'ten 21 Nisan 2018'de <https://waset.org/Publication/novelist-calls-out-poemist-a-psycholinguistic-and-contrastive-analysis-of-the-errors-in-turkish-efl-learners-interlanguage/2632> adresinden alınmıştır.
- Parker, F. & Riley, K. (2005). *Linguistics for Non-Linguists: A Primer with Exercises*. 4th Edition. USA: Pearson.
- Pèrez Sàncnez, A. M. (2013). A Corpus-based Analysis of Errors in Adult EFL Writings. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (2013) 13. İnternet'ten 21 Nisan 2018'de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/a-corpus-based-analysis-of-errors-in-adult-efl-writings.html> adresinden alınmıştır.
- Stapa, S. H. & İzahar, M. M. (2010). Analysis of Errors in Subject-Verb Agreement Among Malaysian ESL Learners. *3L The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 16(1), 1-18. İnternet'ten 21 Nisan 2018'de <http://ejournal.ukm.my/3l/article/view/1005> adresinden alınmıştır.
- Tahaine, Y. S. (2011). Arab EFL University Students' Errors in the Use of Prepositions. *Modern Journal of Applied Linguistics*, 1(6), 76-112. İnternet'ten 21 Nisan 2018'de https://www.researchgate.net/publication/261961452_The_use_of_prepositions_by_Arab_EFL_learners_Looking_on_the_bright_side adresinden alınmıştır.
- Tokdemir Demirel, E. (2017). Detection of Common Errors in Turkish EFL Students' Writing Through a Corpus Analytic Approach. *English Language Teaching*, 10(10), 159-178. İnternet'ten 21 Nisan 2018'de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/70748> adresinden alınmıştır.
- Yeni Hitit Yabancılar İçin Ders Kitabı 1*. Ankara: Ankara Üniversitesi.



Okuma Çemberleri: Niçin ve Nasıl? Örnek Bir Uygulama*

*Birsen DOĞAN***

*Kasım YILDIRIM****

*Hülya ÇERMİK*****

*Seyit ATEŞ******

Öz

Okuma çemberleri, aynı öykü, şiir ya da kitabı okumak için bir araya gelen öğrencilerin oluşturdukları gruplardır. Bu gruplarda öğrenciler, okuduklarını tartışmakta ve paylaşmaktadırlar. Gruplarda üstlendikleri rollerin gereği olarak öğrenciler, okuma çemberlerinde pek çok etkinlik yapmaktadırlar. Bu roller, temel ve seçimlerlik roller olmak üzere iki grupta toplanabilir. Temel roller, sorgulayıcı, bağ kurucu, okuma aydınlatıcısı, ressamdır. Seçimlerlik roller ise özetleyici, sözcük avcısı, hareket izcisi, karakter çözümleyici ve tahmin edici gibi rollerdir. Her öğrenci bir rol almak zorundadır. Rollerin gereği olarak yapılan işler, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerinin gelişimini sağlamaktadır. Yapılan her okuma çemberinde öğrenciler ve roller farklılaşmaktadır. Böylece farklı rolleri deneyimleyen öğrenciler okuma çalışmalarından üst düzeyde verim elde edebilmektedirler. Okuma çemberlerinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin adım adım sunulan örnek bir uygulamanın, sınıflarında öğrenci merkezli yöntemleri kullanmak isteyen öğretmenlere katkılar sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma çemberleri, okuma becerileri, öğrenci, öğretmen

Literature Circles: Why and How? An Example of Implementation

Abstract

Literature circles are groups formed by students who get together to read the same story, poem or book. In these groups, students discuss and share what they have read. As required by the roles they assume in groups, students perform many activities in literature circles. These roles may be divided into two groups as main and optional roles. The main roles are questioner, connector, literary luminary, and illustrator. The optional roles are roles such as summarizer, vocabulary enricher (word wizard), scene setter, character sketcher, and predictor. Every student has to assume a role. Literature circle activities that are done in classes contribute to students' cognitive, affective and social development. In each literature circle, students and their roles differ. Thus, students who assume various roles in literature circles are able to benefit highly from these reading activities. A step-by-step example of how literature circles are implemented in classes is given to contribute to teachers who want to use student-centered methods in their classrooms.

Keywords: Literature circles, Reading skills, Student, Teacher

* Bu çalışma TÜBİTAK 1001 117K108 nolu "Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım" projesi kapsamında desteklenmektedir.

** Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Denizli, bdogan@pau.edu.tr

*** Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muğla, kasimyildirim@mu.edu.tr. Bu araştırmacı TÜBİTAK 2219 Yurtdışı Doktora Sonrası Araştırma Bursu kapsamında desteklenmektedir.

**** Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Denizli, hcermek@pau.edu.tr

***** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, seyitates@gazi.edu.tr

Giriş

Çağdaş yaklaşımlar ışığında hazırlanan programları sınıfında uygulamak isteyen öğretmen sıklıkla kendine şu soruları sorar: “Öğrencilerimin okuduğunu anlama düzeylerini, eleştirel okuma becerilerini nasıl geliştirebilirim, hangi stratejileri kullanırsam öğrencilerim okuduklarını daha iyi anlar?” Bu sorulara cevap arayarak okumanın bilişsel olan yönünü geliştirmeye çalışırken, okumanın duyuşsal yönünü geliştirmek için de “Öğrencilerimde okuma ilgisi nasıl oluşturabilirim, severek okumalarını nasıl sağlayabilirim, okumaya karşı olumlu tutum nasıl geliştirebilirim?” soruları üzerinde düşünür. Öte yandan okumanın bir de sosyal yönü vardır. “Öğrencilerimin iş birliği içinde çalışmaları, birbirlerini etkili bir şekilde dinlemeleri, birbirlerinin düşüncelerine saygı duyarak tartışmaları ve birbirlerinden öğrenebilmeleri için ne yapabilirim?” gibi sorulara cevap arayarak ise sosyal yönünü geliştirmeye çalışır. Bütün bunları gerçekleştirecek sihirli bir değnek olmasa da alan yazında öğretmenlerin tüm bu sorularına cevap verebilecek; bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerden öğrencilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden biri olan ‘okuma çemberleri’ kullanılarak öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de sosyal yönden çok yönlü gelişimlerine katkıda bulunulabilir.

Okuma Çemberleri Nedir?

Okuma çemberleri, aynı öykü, şiir, makale ya da kitapları okumayı seçen öğrencilerin bir araya gelerek küçük gruplar oluşturması ve bu gruplarda okunanların tartışılması ve paylaşılması etkinliğidir (Daniels, 2002). Okuma çemberleri, öğretmen ya da metin merkezli değildir, öğrenci merkezlidir. Öğrenci bakış açısı ve sorularına dayalı olarak işler. Kalıplaşmış belli kurallara göre yürütülmez, esnek ve akıcıdır. Ancak kuralların olmaması sürecin kontrol edilmediği ya da sadece yapılandırılmamış konuşma toplantıları şeklinde yürütüldüğü anlamına gelmez. Aksine okuma çemberleri öğrencilerin bağımsız olacakları ve sorumluluk alacakları şekilde yapılandırılan gruplardır. Gruplar öğrenci yeteneklerine göre değil, öğrencilerin ilgi duydukları kitap seçimine göre oluşturulur. Öğrenciler bu gruplarda liderlik rolü üstlenebilecekleri gibi grup içinde farklı sorumluluklar ve değişik roller de alabilirler (Schoonmaker, 2014).

Niçin Okuma Çemberleri?

Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmede, sosyal etkileşimlerin rolü önemlidir. Çünkü sosyal etkileşim, öğrencilerin etkinliklerde birlikte çalışmalarına ve yeni bilgiyi kendileri için anlamlı hale getirmelerine yardımcı olur. Daniels (1994, 2002) tarafından da ifade edildiği gibi okuma çemberlerinde öğrenciler bir araya gelerek seçilmiş olan şiiri, makaleyi, kitabı birlikte tartışarak öğrenirler. Her bir grup kendine verilen kısmı çalışırken grup üyeleri çeşitli notlar alarak yapılacak tartışmaya katkı sağlar. Herkes gruba geldiğinde edinmiş olduğu yeni fikirleri grup üyeleri ile paylaşır.

Okuma Çemberleri: Niçin ve Nasıl? Örnek Bir Uygulama

Her bir grup okunan materyalle ilgili olarak bir okuma ve toplantı programını takip eder. Kitap tamamlandığında çemberdeki üyeler okumaları ile ilgili önemli noktaları başkaları ile de paylaşırlar. Yeni gruplarla ve yeni çemberlerle bu süreç yeni okumalar için devam eder. Özellikle okuma çemberleri uygulamaları içerisinde öğrenciler tarafından üstlenilen roller, öğrencilerin öğrenme sürecini öğretmen merkezli yapıdan öğrenci merkezli yapıya taşımalarına katkı sağlar. Yine bu roller öğrencilerin iş birlikli bir şekilde çalışmalarına imkân verir.

Raphel'e (1997, akt. Pambianchi, 2017) göre okuma çemberleri öğretmene öğrencilerin okuma, yazma ve eleştirel düşünebilme becerilerine yardımcı olması noktasında önemli fırsatlar sağlamaktadır. Öğrenme önceden bilinenlerle yeni bilginin bir araya getirilerek işlendiği bir süreç olarak ele alındığında (Lyons ve Pinnell, 2001), sürecin düşünce üretimiyle sonlandığını söylemek mümkündür. Düşünce üretimi kadar bu düşüncelerin paylaşımı da oldukça önemlidir. Bu noktada okuma çemberleri düşünce üretimini bir adım öteye taşıyarak öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilecekleri bir araç olarak da hizmet etmektedir (Brabham ve Villaume, 2000). Konuşma, tartışma, çizme ya da yazma yoluyla gerçekleşen ifade ve paylaşım süreci öğrencilerin okuma becerilerinin yanı sıra diğer dil ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Daha zor metinlerle sınıf tartışmalarının oluşturulması, öğrencilerin derinlemesine anlamalarına yardımcı olmakla kalmayıp aynı zamanda özgün yazılar ortaya koymalarına katkı sağlamaktadır. Pearson, Cervetti ve Tilson (2008) anlama sürecini, etkilenme ve tepki verme eylemi olarak görmektedir. Öğrenciler okuma çemberlerinde sürekli düşünür ve etkileşimde bulunurlar. Çalışılan materyal hakkında okumalar ve etkileşimler doğrultusunda daha zengin bir anlam geliştirirler. Okuma çemberleri sayesinde öğrencilerin okuduklarına ilişkin farkındalıkları artar ve gerektiğinde okunanı daha fazla açıklığa kavuşturmak için rahatlıkla arayış içerisine girebilirler. Okuma çemberleri, yapılandırılmış tartışmalar yoluyla öğrencilerin okuduklarının derinlemesine anlamlandırılmasında öğrencilere katkılar sunar (Campbell Hill, 2010).

Okuma çemberleri öğrencilerin kendilerine uygun olan kitabı seçmelerine izin vermesi açısından da farklılaşmaktadır (Tomlinson ve Strickland, 2005). Zira araştırmacılar okunacak kitap ve zaman konusunda öğrencilerin tercih yapmalarının ve inisiyatif sahibi olmalarının önemine işaret ederken (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2012; Smith, Tracy ve Weber, 1998; Wutz ve Wedwick, 2005); öğrencilere bu anlamda çok da fırsat verilmediğine dair araştırma sonuçları da (Değirmenci, 2009) bulunmaktadır. Smith, Tracy ve Weber'e (1998) göre okuma materyallerinin çeşitliliğini artırmak ve öğrencilerin seçimine saygı duymak gibi uygulamalar öğrencilerin bağımsızlık ve özsaygı inşa edebilecekleri olumlu okuma deneyimleri arasındadır. Okuma çemberleri, okuma, analiz yapma ve kitap seçimi tartışmaları ile öğrencilerin kendi kararlarını almalarında yol göstericidir. Böylelikle öğrencilerin bağımsızlaşmasında etkili olmaktadır (Blum, Lipsett ve Yocom, 2002).

Sonuç itibarıyla okuma çemberlerinin farklı açılardan katkılarına dair çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Amaçlar oluşturmadan düşünce üretimine ve bunların farklı dil becerileriyle ifadesine, tartışma ve paylaşım yoluyla gerek eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerin gelişimine gerekse etkileşimler yoluyla sosyal becerilerin gelişimine kadar geniş bir yelpazede bu katkıları ifade etmek mümkündür. Okuma çemberleri sırasında öğrenciler arasında ortaya çıkan sosyal söylemler ve oluşan etkileşimler, farklı açıları görmelerini ve anlamı sosyal olarak yapılandırmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin okuma çemberleri içerisinde birlikte çalışmaları daha üst düzey akademik başarıya ulaşmalarına, olumlu yönde sosyal tutum, okula ve sınıfa aidiyet duygusu geliştirmelerini sağlamaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000). Çok yönlü katkılarından söz edilen okuma çemberlerine ilişkin araştırmalara ise ülkemizde nadiren rastlanmaktadır (Avcı ve Yüksel, 2011; Avcı, Baysal ve Akıncı, 2013). Umuyoruz ki neden okuma çemberleri sorusuna cevapların arandığı bu bölümle birlikte okuma çemberlerinin öğretmenler tarafından öğrenme ortamlarında nasıl uygulanacağına yönelik bu çalışma içerisinde verilen örnek uygulamanın ve okuma çemberlerini teorik açıdan destekleyen kuramların bu alanda daha fazla çalışma yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

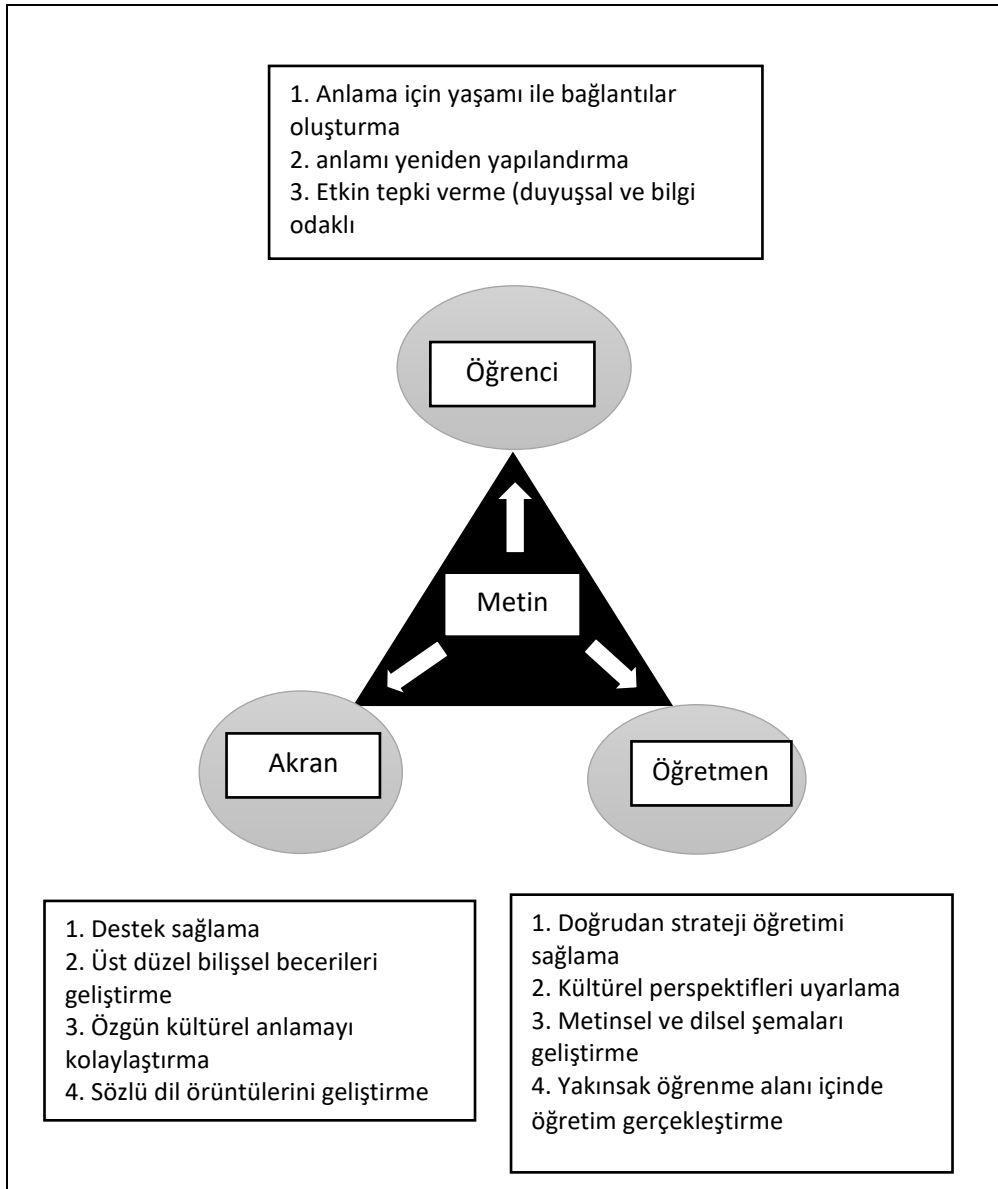
Okuma Çemberleri Yöntemi ve İlişkili Olduğu Kuramlar

Okuma çemberlerinin öneminin daha iyi anlaşılabilmesi için okuma çemberlerini oluşturan dinamiklerin farklı kuramlar bağlamında irdelenmesi ve tartışılması yararlı olacaktır. En iyi okuma yazma uygulamalarını tespit etmek amacı ile yapılan birçok araştırma etkileşimsel (interaktif) yaklaşımı sınıf içi uygulamalarda kullanılması gereken en iyi yollardan biri olarak göstermektedir (Cummins, 2003; Kendall ve Khuon, 2005). Bu kuram, okumayı etkileşime dayalı karşılıklı bir alışveriş (işlemsel-dönüşümsel) süreci olarak tanımlamaktadır. Diğer okuma kuramlarında olduğu gibi anlam ne sadece metinde ne de okuyucunun kendisindedir. Okuduğunu anlama öğretimi ile ilgili etkili tüm uygulamalar kültürel pedagoji bağlantılı süreçleri içermektedir (Yoon, 2007). Bu yaklaşım, öğrencilerin okuma sürecinde tartışmaya dayalı zengin içerikli etkinliklerle meşgul olmasını (Beck ve McKeown, 2006; Kong ve Pearson, 2003), okuduğunu anlama ve kelime hazinesini geliştirmeye yönelik doğrudan strateji öğretimini (Avalos, Plasencia, Chavez ve Rascón, 2007/2008) gerektirmektedir. Küçük gruplarda çalışma, strateji öğretimi ve ihtiyaç duyulan desteği sağlamak için en etkili yol olarak ifade edilmektedir (Valencia ve Buly, 2004).

Okuma çemberlerine dayalı okuma çalışmaları sosyal yapılandırmacılık açısından değerlendirildiğinde; okuma öğretimi öğrenciler, metin, akranlar ve öğretmen arasında gerçekleşen bir alışveriş (işlemsel-dönüşümsel) süreci olarak nitelendirmek mümkündür. Bilgiyi yeniden yapılandırmak ve oluşturmak için fikirler karşılıklı olarak paylaşılır. Bu sisteme dayalı okuma ve yazma etkinlikleri öğretmenin üretkenliğini artırır, öğrenciler arasındaki ilişkileri geliştirir. Bu üretkenlik ve ilişkiler, öğrencilerin ilgilerini çekecek ve katılımlarını artıracak uygun okuma ve yazma öğretimi

Okuma Çemberleri: Niçin ve Nasıl? Örnek Bir Uygulama

etkinlikleri ile şekillendirilir (Au ve Raphael, 2000). Bu ilgi ve katılım, öğretmenin sınıf ortamına getirdiği etkinlikler ve öğrencilerin bu etkinliklerle yaşamları arasında kurduğu anlamlı ilişkiler doğrultusunda en üst seviyeye çıkar. Öğretmen kurulan bağlantıları bağımsız okumalar, yazma etkinlikleri ve metne dayalı informal konuşmalarla ortaya çıkarır. Öğretmen bu süreçte hem sosyal becerileri hem de gerekli olan okuma ve yazma becerilerini doğrudan vurgular ve öğretim sürecine rehberlik eder. Yine öğretmen öğretim sürecini bireyselleştirerek (kişiyi indirgeme) farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip öğrencilerin sosyal ve kişisel ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışır (Au ve Raphael, 2000). Genel olarak yeniden ifade etmek gerekirse okuma çemberleri uygulamaları etkileşimsel ve dönüşümsel okuma modelleri ile sosyal yapılandırmacılık kuramından beslenmektedir (McElvain, 2010). Aşağıda bu model ve kuramın okuma çemberleri bağlamında nasıl bir yapı oluşturduğu görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 1. Etkileşimsel okuma çemberlerindeki etkileşimler (McElvain, 2010, s.183).

Şekil 1 incelendiğinde, ortak bir metin etrafında bir araya gelen öğrenci, akranlar ve öğretmenin okuma çemberlerinin temel dinamiklerini oluşturduğu görülmektedir. Bleich (1978) her bir okuma deneyiminin, hem diğer okumalarla hem de okuyucunun çevresinde yer alan diğer okuyucularla ilişkili olduğunu ifade etmiştir (akt. Short, 1986). Bu çerçevede okuma çemberleri ile yapılan okuma çalışmalarında öğrenci gelişiminin kendi deneyimleriyle birlikte sürecin diğer paydaşları olan akran ve öğretmenin sürece katkıları doğrultusunda şekilleneceğini söylemek mümkündür. Bu süreçte öğretmenin temel görevi Vygotsky'nin (1978) olası gelişim alanı ('zone of proximal development') kavramı ile ifade ettiği alan içerisinde öğrenciye ihtiyaç duyduğu destek ve rehberliği sağlamaktır. Yapının sosyal doğası gereği öğrencinin ihtiyaç duyduğu bu destek kimi zaman kendisinden belirli konularda daha yetkin olan akranlarından gelebilir ki bu durum okuma çemberlerinin en güçlü yanlarından biridir. Çünkü yapı içerisindeki her öğrenci aynı zamanda diğerleri için belirli konularda birer destek sağlayıcı, beceri geliştirici ve anlamayı kolaylaştırıcı niteliindedir. Bu kapsamda her bir öğrenciden beklenen temel rol ise sürece etkin katılımdır. Rehber eşliğinde gerçekleşen, kişilerin ortaklığını, iletişimini ve anlamı birlikte yapılandırmalarını gerektiren bu süreç (Hayward, 2002) öğrenciden yaşantısı ile bağlantılar oluşturmasını, anlamı yeniden yapılandırmasını ve duyuşsal ve bilgi odaklı etkin tepkiler vermesini gerektirmektedir.

Teorik olarak okuma çemberlerini destekleyen kuramlar ve eğitim ortamlarındaki pratikleri verildikten sonra Okuma çemberleri ile ilgili örnek bir uygulamaya geçebiliriz. Aşağıda okuma çemberlerini nasıl uygulanacağına yönelik örnek bir uygulama sunulmuştur.

Okuma Çemberleri Nasıl Uygulanır?

Öğrencilerin okumalarını bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerden geliştirmelerine katkı sağlayan okuma çemberleri farklı eğitim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde kullanılacak etkili bir yöntemdir. Öğretmenin amacı ve öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda bu uygulama zenginleştirilebilir. Sunulan bu örnek uygulamanın öğretmenlere bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okuma Çemberlerinin Adım Adım Uygulanışı

Okuma çemberlerindeki gruplar nasıl oluşturulmaktadır, oluşturulan gruplarda hangi roller paylaşılmaktadır, rollerle ilgili üstlenilen sorumluluklar nelerdir, tartışma nasıl yürütülür ve son olarak değerlendirme nasıl yapılır? Tüm bu soruların cevaplarının bulunacağı örnekler ve açıklamalar adım adım aşağıda sunulmuştur.

Grupların oluşturulması: Dört ya da beş kişi seçtikleri kitap doğrultusunda bir araya gelerek grupları oluşturur. Gruplar sabit değildir. Her oluşturulan okuma çemberinde öğrenciler farklılaşır.




Şekil 2. Fotoğraf, okuma çemberleri gruplarında öğrencilerin nasıl bir araya geldiğini göstermektedir. Bu fotoğraf TÜBİTAK 1001 “Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım” projesine katılan öğrencilerden izin alınarak ve proje yürütücüsünün onayıyla bu makaleye eklenmiştir (2018).

Rollerin paylaşılması: Tartışma etkinliklerinde her öğrencinin alması gereken bir rol vardır. Bu roller temel roller ve seçimlik roller olmak üzere iki grupta sınıflandırılmaktadır (Daniels, 2002). Temel roller bağ kurucu, sorgulayıcı, okuma aydınlatıcısı ve ressamdır. Seçimlik roller ise özetleyici, araştırmacı, sözcük avcısı, hareket izcisi ve karakter çözümleyicidir. Öğrenciler bu rollerden birini alırlar. Ancak bir sonraki okuma çemberinde her bir öğrenci önceki aldığı rol dışında bir rolü almak durumundadır.

Rollerin gerektirdiği sorumlulukların yerine getirilmesi: Grup üyelerine, aldıkları rollere ilişkin çalışma yaprakları verilir. Her bir çalışma yaprağında üyelerin rolünün gerektirdiği işler, yönergelerle açıklanmıştır. Grup üyeleri kendilerine verilen görevleri yapmakla yükümlüdür.

Bağ kurucu: Kitapla dış dünya arasında bağ kurmakla yükümlüdür. Bir başka deyişle bu role sahip kişi okudukları ile kendi yaşantısı, okul yaşantısı ya da başka bir topluluktaki yaşantılarıyla, farklı zaman ve yerdeki benzerlikler ya da problemlerle bağlantılar kurmaya çalışır.

OKUMA ÇEMBERLERİ



BAĞ KURUCU

Adı-Soyadı: _____ Kitap adı: _____
Grup Adı: _____ Tarih: _____

Bağ kurucu: Sizin içiniz okuduğunuz kitapla dış dünya arasındaki bağlantıları bulmaktır. Bunun anlamı, okuduklarınızda kendi yaşamınızda, okulda ya da komşularınızla olanlarla, başka zaman ve yerlerdeki benzerliklerle, diğer insanlar ya da problemlerle, diğer kitap ve öykülerle, aynı konuda yazılan diğer yazılarla bağlantı kurmanız gerekmektedir.
"Bugünkü okuduklarım banahatırlattı." Lütfen boşluğu yukarıdaki bilgiler doğrultusunda doldurunuz.


Katılımını puanla!

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Çeşitli bağlantılar yaptım.	1	2	3	4	5
Bağlantıları açıkladım ve paylaştım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

Şekil 3. Çalışma yaprağı (Bağ kurucu), (Daniels, 2002)'den uyarlanarak alınmıştır.

Ressam: Okuduğu bölümle ilgili bir resim çizmekle görevlidir. Bu, kroki, çizgi karakter, diyagram vb. olabilir. Okumanın kendisine hatırlattığı bir şey ya da öykünün bir öğesi (konu, karakter, olay) olabilir.

OKUMA ÇEMBERLERİ



RESSAM

Adı-Soyadı: _____ Kitap: _____
Grup Adı: _____ Tarih: _____

Ressam: Sizin içiniz okuduğunuz bölümle ilgili bir tür resim çizmedir. Resim çizme, kroki, çizgi karakter, diyagram, akış şeması vb. şekilde olabilir. Çizilecek resim, metinde özellikle tartışılan bir şey olabilir, okumanın size hatırlattığı, hissettirdiği herhangi bir düşünce olabilir ya da bir öykünün bir öğesi (konu, karakter, olay) olabilir.

Sunum Planı: Tartışma yöneticisi katılımınız için sizi davet eder, yorum yapmadan resminizi gösterirsiniz. Grup arkadaşlarınız bireysel olarak resminizin anlamını tahmin etmeye çalışırlar. Herkes tahmin hakkını kullandıktan sonra onlara resminizin anlamını açıklarsınız. Resminizi bu kağıda ya da ayrı bir kağıda çizin.


Katılımını puanla!

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Resimlerim tartışmayı tetikledi.	1	2	3	4	5
Grup üyelerinin yorumlarını aldım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

Şekil 4. Çalışma yaprağı (Ressam), Daniels, H. (2002, (Daniels, 2002)'den uyarlanarak alınmıştır.

Okuma Çemberleri: Niçin ve Nasıl? Örnek Bir Uygulama

Sorgulayıcı: Grupta tartışmayı sağlayacak şekilde sorular hazırlamakla yükümlüdür. Bu rolü alan üyeler, “Okurken merak ettikleriniz nelerdir, betimlenen şeylerle ilgili sorularınız var mı, şu sözcük ne anlama geliyor?” şeklinde düşüncelerini ve hissettiklerini ortaya koymaya yönelik sorular hazırlamaya çalışmalıdır.

OKUMA ÇEMBERLERİ


SORGULAYICI

Adı-Soyadı: _____ Kitap: _____
Grup Adı: _____ Tarih: _____

Sorgulayıcı: Sizin içiniz, kitabın bu bölümüyle ilgili grubunuzun tartışmak isteyebileceği soru listesi hazırlamaktır. Okurken merak ettikleriniz nelerdir? Betimlenen şeylerle ilgili sorularınız var mı? Şu sözcük ne anlama geliyor? En iyi sorular, bu kısımla ilgili düşüncelerden ve hissettiklerinizden çıkacaktır.

Okuduklarınızla ilgili Soruların

1. _____

2. _____

3. _____


4. _____

Katılımı puanla!

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Soruların tartışmayı tetikledi.	1	2	3	4	5
Grup üyelerinin yorumlarını aldım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

Şekil 5. Çalışma yaprağı (*Sorgulayıcı*), (Daniels, 2002)'den uyarlanarak alınmıştır.

Okuma aydınlatıcısı: Grubuyla tartışmak amacıyla kitaptan bir paragraf ya da cümle seçmekle görevlidir. Amacı, kitaptaki ilginç, güçlü, eğlenceli, şaşırtıcı, önemli bir şeyi seçip diğer arkadaşları ile paylaşmaktır.

OKUMA ÇEMBERLERİ


OKUMA AYDINLATICISI

Adı-Soyadı: _____ Kitap: _____
Grup Adı: _____ Tarih: _____

Okuma Aydınlatıcısı: Sizin içiniz, grubunuzla tartışmak amacıyla kitaptan bir paragraf ya da cümle seçmenizdir. Amacınız metinde ilginç, güçlü, eğlenceli, şaşırtıcı, önemli bir şeyi seçip aydınlatarak diğer arkadaşlarınıza yardımcı olmanızdır. Bölümü yüksek sesle kendiniz okuyabilir ya da grup üyelerinden birinden isteyebilirsiniz. Sessizce de okuyabilirsiniz. Sonra tartışınız. Paragraf ya da bölümlerinizi seçme sebepleriniz olarak ne düşünüyorsunuz. Lütfen sayfa numarası/numaraları ve paragrafı/paragrafları yazınız.

Sayfa No ve Paragraf	Seçme Sebepleri

Katılımı puanla!

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Çeşitli bölümleri seçtim.	1	2	3	4	5
Seçimlerimi paylaştım ve açıkladım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

Şekil 6. Çalışma yaprağı (*Okuma aydınlatıcısı*), (Daniels, 2002)'den uyarlanarak alınmıştır.

Grupta temel roller alındıktan sonra seçimlik rollerden tercihe dayalı olarak roller seçilir. Bu kapsamda seçimlik roller ile bu rollerin gerektirdiği sorumluluklara değinilmiştir. Seçimlik rollere dayalı örnekler aşağıda sunulmuştur.


Özetleyici: Okuduklarının özetini çıkarmakla yükümlüdür. Öyküyü yeniden anlatır gibi özetlemelidir. Öykünün tümünü değil, sadece önemli bölümlerine odaklanarak anlatır. Sözcükler ve cümleler kendi cümleleri olmalıdır.

Sözcük avcısı: Okuduklarında önemli ve anlamını bilmedikleri sözcükleri ya da kavramları araştırmakla görevlidir. Okurken bilinmeyen sözcükleri bulup hemen işaretler ve sözlükten anlamını araştırıp yazar.

Tahmin edici: Okuduklarının ışığında sonradan olabileceklere ilişkin tahminlerde bulunmakla görevlidir. Bir karakterin ne yapacağına, bir sonraki olayın ne ya da nerede olacağına ilişkin tahminlerde bulunur.

Hareket izcisi: Karakterlerin çok hareket ettiği ya da sahnelerin sık sık değiştiği bir kitapta olayların olduğu yeri ve olayların geçtiği yerin nasıl değiştiğini bilmelidir. Sahne çok fazla değişmemişse olayın geçtiği yer, hâlâ öykünün çok önemli bir bölümüdür. Hareket izcisinin işi, eylemin gerçekleştiği yerin izini sürmektir. Gruptaki arkadaşlarına göstermek ve aynı zamanda tartışmak için öykünün geçtiği yeri, ayrıntılı olarak sözcüklerle ya da haritayla tanımlar.

OKUMA ÇEMBERLERİ



HAREKET İZCİSİ

Adı-Soyadı: _____ Kitap: _____
Grup Adı: _____ Tarih: _____

Hareket izcisi: Karakterlerin çok hareket ettiği ya da sahnelerin sık sık değiştiği bir kitapta, olayların olduğu yeri ve olayın geçtiği yerin nasıl değiştiğini bilmek gruptaki herkes için çok önemlidir. Eğer sahne çok fazla değişmemişse bile öykünün geçtiği yer hâlâ öykünün çok önemli bir bölümüdür. Sizin içiniz eylemin gerçekleştiği yerin izini sürmektir. Öykünün geçtiği yeri grubunuzdaki arkadaşlara göstermek ve tartışmak için ayrıntılı olarak sözcük ya da haritayla tanımlayınız. Sayfa numaralarından emin olunuz.

Ortamı tanımlayınız:

Eylemin başladığı yer:	Tanımlanan yerin sayfa numarası:
Anahtar olayların olduğu yer/yerler:	Tanımladıkları yerlerin sayfa numaraları:
Olayların son bulunduğu yer:	Tanımlanan yerin sayfa numarası:

Katılım Puanları!

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Olayla ilgili yerleri belirledim.	1	2	3	4	5
Yerleri tanımlamak için uygun şekil, harita, şema kullandım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

Şekil 7. Çalışma yaprağı (Hareket izcisi), (Daniels, 2002)'den uyarlanarak alınmıştır.

Karakter çözümleyici: Okuduğu kitaptaki karakterlerin özelliklerini yazmakla yükümlüdür. Karakterlerin nelerden hoşlandığına, neleri bildiklerine dair bilgi verirler. Çevrelerindeki kişilerin özellikleri ile de karşılaştırmalar yaparlar.

Okuma Çemberleri: Niçin ve Nasıl? Örnek Bir Uygulama

Tartışmanın yapılması: Alınan roller doğrultusunda tartışma yürütülür. Bağ kurucular, önceki deneyimlerini, çevreleri, okul ya da başka bir toplulukta olanlarla ilişkilendirdikleri yaşantılarını, farklı zaman ve yerle kurdukları ilişkileri, farklı kişilerle ya da problemlerle kurdukları bağlantıları sunarlar. Sorgulayıcılar, sorularını yöneltir. Sorulara hep birlikte cevap aranır.



Şekil 8. Fotoğraf, okuma çemberleri gruplarında öğrencilerin üstlendikleri roller doğrultusunda çalıştıklarını göstermektedir. Bu fotoğraf TÜBİTAK 1001 “Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım” projesine katılan öğrencilerden izin alınarak ve proje yürütücüsünün onayıyla bu makaleye eklenmiştir (2018).

Okuma aydınlatıcıları, kitaptaki seçtikleri ilginç, güçlü, eğlenceli, şaşırtıcı, önemli şeyleri içeren paragraf ya da cümleleri sunarlar ve tartışırlar. Ressamlar, okudukları bölüme ilişkin öykünün bir ögesine (konu, karakter, olay) dair çizdikleri resimleri -ki bunlar kroki, çizgi karakter, diyagram vb. olabilir- sınıfa sunarlar. Alınan bu temel roller dışında seçimlik rolleri alanlar ise rollerinin gerektirdiklerini yapıp sınıfa sunarlar ve paylaşırlar.



Şekil 9. Fotoğraf, okuma çemberleri gruplarında öğrencilerin üstlendikleri roller doğrultusunda tartışma yaptıklarını göstermektedir. Bu fotoğraf TÜBİTAK 1001 “Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım” projesine katılan öğrencilerden izin alınarak ve proje yürütücüsünün onayıyla bu makaleye eklenmiştir (2018).

Değerlendirmenin yapılması: Öğrenciler tarafından seçilen kitapların iki haftalık zaman diliminde bitirilmesine özen gösterilir. Değerlendirme yapılırken hem süreç hem de sonuç değerlendirmeleri çağdaş yaklaşımlara uygun bir biçimde gerçekleştirilir. Öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirmek amaçlı öz değerlendirmeler yapılır. Bu bağlamda her bir öğrenci kendi güçlü yönlerini fark ederken aynı zamanda eksikliklerini, zayıf ve geliştirmesi gereken yönlerini de görmüş olur. Bu amaçla yapılabilecek öz değerlendirmeye uygun olarak aşağıdaki form kullanılabilir.

ÖĞRENCİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU				
Çember No:	Kitap adı:			
	Evet	Kısmen	Hayır	Yorumlar
Okuma çemberine hazırlıklı geldim.				
Grup içindeki rolümü anladım.				
Konuşmaları sessiz ve dikkatlice dinledim.				
İhtiyacı olanlara yardım ettim.				
Grubun bir parçası olmak hoşuma gitti.				
Kendimi etkili olarak ifade ettim.				
Verilen role uygun çalışmalarımı titizlikle yürüttüm.				
Grup üyeleri ile işbirliği içinde çalıştım.				
Rolümü istekli olarak yerine getirdim.				
Farklı fikirlere saygı duydum.				
Bakış açım zenginleşti.				
Kelime dağarcığım zenginleşti.				
Kitap sayesinde bilgi dağarcığım zenginleşti.				
Bu kitabın sonunda okumam gereken yeni şeyler keşfettim.				
Bu kitabı okumaktan keyif aldım.				

Grup içindeki rolünle ilgili beğendiğin 3 şeyi yaz?

Bir dahaki sefere neyi daha farklı yapmak istersin?

Şekil 10. Öz değerlendirme formu, (Daniels, 2002)'den uyarlanarak alınmıştır.

Okuma Çemberleri: Niçin ve Nasıl? Örnek Bir Uygulama

Öte yandan öğrencilerin ve grupların okuma çemberinde göstermiş oldukları performanslar öğretmen tarafından da değerlendirilir. Grup üyelerinin aldıkları rollere ilişkin görevleri yerine getirip getirmediikleri aşağıda sunulan formla değerlendirilebilir.

Rolleri değerlendirme					
Çember No:	Grup Adı:	Kitap Adı:			
Roller	Adı Soyadı	Eksiği var	Kabul edilebilir	Yi yetişmiş	Yorumlar
Sorgulayıcı -Tartışmaya rehberlik yapar. -Tartışmayı devam ettirir. -Düşündürücü soruları sorar.					
Bağ kurucu - Gerçek yaşam, önceki okudukları, kendisi ya da arkadaşları ile bağ kurar.					
Okuma Aydınlatıcısı -İlginç, şaşırtıcı, eğlenceli ve önemli yerleri ortaya çıkarır.					
Ressam -Düşünceyi ortaya çıkarır ve yaratıcılığı kullanır.					
Hareket izcisi -Eylemin başladığı yeri bulur. -Anahtar olayların olduğu yerleri bulur. -Olayın son bulduğu yeri bulur.					
Karakter çözümleyici Karakterleri belirler. Karakterlerin özelliklerini yazar.					
Sözcük avcısı -Sözcüklerin sözcük yapı türünü seçer. -Anlamlarını yorumlayabilir. -Sözcük dağarcığını genişletebilir.					
Özetleyici -Doğru ve net bilgiyi sağlar. -Kendi sözcüklerini kullanarak anahtar noktalara odaklanır.					

Şekil 11. Rolleri değerlendirme formu, (Daniels, 2002)'den uyarlanarak alınmıştır.

Son olarak okunan kitaba ilişkin grup üyeleri tarafından bir proje sunulur. Bu projeler, drama, afiş hazırlama, kitap kapağı tasarlama, kısa film çekme şeklinde olabilir. Ayrıca okunan kitabın yazarı ile buluşup kitabın değerlendirmesi yapılabilir. İnternet ortamında okunanlar forum şeklinde paylaşılabilir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişip gelişmediğini görmek için çoktan seçmeli ve açık uçlu sorularla oluşturulan sonuca yönelik ölçme araçları ile değerlendirme zenginleştirilebilir.



Şekil 12. Fotoğraf, okuma çemberleri gruplarında öğrencilerin ortaya koydukları ürünü göstermektedir. Bu fotoğraf TÜBİTAK 1001 “Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım” projesine katılan öğrencilerden izin alınarak ve proje yürütücüsünün onayıyla bu makaleye eklenmiştir (2018).

Okunan bir kitaba yönelik oluşturulan çember böylece sonlandırılırken, bir başka kitap seçilip yeni bir çember oluşturulur. Oluşturulan bu çemberde, önceki çemberde yer alan üyelerin farklı öğrencilerle bir araya gelmesine ve üyeler tarafından alınan rollerin de farklılık göstermesine dikkat edilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okuma çemberleri, daha önce de ifade edildiği gibi öğretmenin öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden okumalarını geliştirmek amacıyla kendine yönelttiği sorulara cevap aramada son derecede etkili yöntemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı öykü, şiir, makale ya da kitapları okumayı seçen öğrencilerin bir araya gelerek oluşturdukları küçük gruplarda farklı rolleri üstlenen öğrenciler, bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden okumalarını geliştiren bir öğrenme ortamı içerisinde bulunmaktadır. Oluşturulan her okuma çemberinde alınan roller farklılaşacağından her öğrenci farklı rollerin getirdiği katkılardan yararlanmış olmaktadır.

Okuma çemberlerinde, bilişsel açıdan okuduğunu anlama ve düşünme becerilerini geliştirmeye dayalı etkinlikler yürütülmektedir (Mizerka, 1999; Whittingham, 2013). Örneğin, “sorgulayıcı” rolünü alan bir öğrenci okuduğu kısma ilişkin sorular çıkarmaktadır. Soru sorma

Okuma Çemberleri: Niçin ve Nasıl? Örnek Bir Uygulama

stratejisi, alan yazında karşımıza çıkan etkili okuduğunu anlama stratejilerinden bir tanesidir. Bu amaçla örneğin, Soru-Cevap İlişkisi (Question Answer Relation-QAR) stratejisi kullanılabilir. Bu strateji, okuduğunuz kitapta cevabı bir cümle içinde olan, cevabı iki ya da daha fazla cümle içinde olan ve cevabı okuduklarında doğrudan olmayıp dolaylı olarak bulunan farklı soru türleri hazırlamayı içerir. Bu yönüyle Soru-Cevap İlişkisi stratejisi (QAR), zihinsel olarak farklı düzeylerde oluşturulan soru tiplerini içermektedir (Raphael ve Au, 2005; Doğan, 2006). Bloom'un aşamalı sınıflandırmasına dayalı olarak bilişsel alanın farklı düzeylerine yönelik sorular çıkarılabilir. Bu şekilde farklı düzeylerde ve özellikle üst düzey zihinsel süreçlere yönelik soru hazırlamaya çalışmak öğrencilerin zihinsel yönden gelişimine önemli ölçüde katkı sunmaktadır. Yine "ressam" rolünü alan bir öğrenci, okuduklarını anlamlandırmada etkili bir başka strateji olan resim çizmeyi (Rich ve Blake, 1994) kullanmaktadır. "Hareket izcisi" rolünü alan bir öğrenci ise okuduklarında olayların geçtiği yerleri izlemekte ve bu da onun okuduğunu anlamlandırmasına yardım etmektedir. Sözcük avcısı ya da araştırmacı rollerini alanlar da bilmedikleri sözcük ya da kavramları araştırarak okuduklarını daha iyi anlamlandırmaktadırlar. Böylelikle okuduğunu anlama ve kelime hazinesini geliştirmeye yönelik doğrudan strateji öğretimi yapılmaktadır (Avalos ve diğ., 2008). Öte yandan "özetleyici", okuduklarında önemli bölümleri, anahtar sözcükleri ya da olayları belirterek, "tahmin edici" de okuduklarından sonra olabilecekleri için okuduklarını daha iyi yapılandırmaktadırlar. "Bağ kurucu" rolünü alan bir öğrenci, okuduklarını önceki bilgileriyle, okulda ya da çevresindeki yaşantılarla ilişkilendirmekte, başka kitaplarla bağlantılarını kurmakta, farklı zaman dilimleri ve farklı yerlerle benzerliklerini irdelemektedir. Böylelikle yeni bilgi ile ilgili ön bilgilerin bir araya getirilerek işlendiği süreç olarak tanımlanan öğrenme sürecinin (Lyons ve Pinnell, 2001) gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır. Bu, aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak zihinde anlamlandırmanın gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Benzer şekilde "karakter çözümleyici" rolünü alan bir öğrenci de karakterlerle kendi çevresindeki kişilerin benzerliklerini irdeleyerek ilişki kurmakta ve zihninde anlamı yapılandırmaktadır. Anlama süreci etkilenme ve tepki verme eylemidir (Pearson ve diğ., 2008). Öğrenciler okuma çemberlerinde sürekli düşündükleri ve etkileşimde buldukları için okuduklarını yüzeysel değil daha derin anlamlandırmaktadırlar. Öte yandan okuyucu okuma çemberleri uygulamalarında daha belirgin amaçlar oluşturabildiği için bu, daha iyi anlamalarına yardımcı olacaktır (Zimmerman, 2007, akt. Pambianchi, 2017).

Okuma çemberlerinde duyuşsal yönden yine birçok etkinlik yapılmaktadır. Öncelikle öğrenci okuyacağı kitabı kendisi seçmekte, yani karar vermektedir (Tomlinson ve Strickland, 2005). Bu anlamda öğrenmenin sorumluluğunu almaktadır. Kitabı kendisi seçtiği için okumaktan zevk almaya başlamakta ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmektedir. Okuduklarını tartışma yoluyla grup içinde paylaşmakla, kendini ifade etmekle öz güven duygusu gelişmektedir. Okuma çemberleri, kitap

seçimi tartışmaları ile öğrencilerin kendi kararlarını almalarına yardımcı olmaktadır (Blum ve diğ., 2002). Böylelikle öğrenciler, giderek daha bağımsız öğrenenler haline gelmektedirler. “Okuma aydınlatıcısı” rolünü alan öğrenci okuduklarında kendine en ilginç gelen, onu şaşırtan, eğlenceli kısımları seçip arkadaşları ile paylaşmaktadır. Bu yolla öğrencilerde okuma ilgisi ve olumlu tutum oluşmaya başlamaktadır. “Bağ kurucu” rolünü alan öğrenci ise yeri geldiğinde kendisini karakterlerin yerine koymakta ve bu yolla empati becerileri gelişebilmektedir.

Sosyal yönden okuma çemberlerinde öğrenciler aldıkları roller gereği tartışmaya katılmakta ve bilgilerini birbirleriyle paylaşmaktadırlar. Bu yolla birbirlerini dinlemekte, birbirlerinin görüşlerine saygı duymakta ve iş birliği içinde hareket etmektedirler. Her okuma çemberinin sonunda grup olarak ortaya bir ürün koyacakları için, birbirlerine yardım etmekte, destek olmaktadır. Bu yönleri nedeni ile öğrenciler, etkileşim içinde olmakta ve böylece iletişim becerileri gelişmektedir. Öte yandan, Guthrie ve Wigfield’in (2000) da belirttiği gibi okuma çemberleri sırasında öğrenciler arasında oluşan etkileşimler, farklı bakış açılarını görmelerini ve anlamı yapılandırmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin okuma çemberleri içerisinde birlikte çalışmaları daha üst düzey akademik başarıya ulaşmalarına, olumlu yönde tutumlar geliştirmelerine, birlikte çalışma alışkanlığı kazanmalarına, okula ve sınıfa aidiyet duygusu geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Genel olarak okuma çemberleri yöntemi, yapılandırmacı anlayış çerçevesinde sınıflarında öğrenci merkezli yöntemleri kullanmak isteyen öğretmenler tarafından somut bir örnek uygulama olarak kullanılmayı beklemektedir, denilebilir. Bu yöntem dinleme, konuşma, yazma ve okuma gibi dil becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılabilir olmasının yanında öğretmenlere farklı disiplinlerde öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal yönden gelişimlerinde yardımcı olacak olanaklar sunacaktır.

Kaynaklar

- Avalos, M.A., Plasencia, A., Chavez, C. ve Rasco’n, J. (2007/2008). Modified guided reading: Gateway to English as a second language and literacy learning. *The Reading Teacher*, 61(4), 318–329.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2011). Cognitive and affective contributions of the literature circles method on the acquisition of reading habits and comprehension skills in primary level students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 3, 1295-1300.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. ve Akıncı, Y. (2013) Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(4), 535-55.
- Au, K. ve Raphael, T. (2000). Equity and literacy in the next millennium. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 170–172.
- Ateş, S., Çetinkaya, F. ve Yıldırım, K. (2012). Okunabilir bir kitap nasıl seçilir? *İlköğretim Online*, 11 (2), 319-331.
- Beck, I. ve McKeown, M. (2006). *Improving comprehension with questioning the author: A fresh and expanded view of a powerful approach*. New York: Scholastic.
- Blum, H.T., Lipsett, L.R. ve Yocom, D.J. (2002). Literature Circles: A Tool for Self-Determination in One Middle School Inclusive Classroom. *Remedial and Special Education*, 23, 2, 99-108.

Okuma Çemberleri: Niçin ve Nasıl? Örnek Bir Uygulama

- Brabham, E.G. ve Villaume, S.K. (2000). Continuing conversations about literature circles. *The Reading Teacher*, 54 (3), 278-80.
- Campbell Hill, B. (2010). Literature Circles and the Heart of Response (Grades 1-8), *CEESA Conference Tallinn, Estonia*.
- Cummins, J. (2003). Reading and the bilingual student: Fact and friction. In G.G. Garcia (Ed.), *English learners reaching the highest level of English literacy*. (pp. 2–33). Newark, DE: International Reading Association.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in student-centered classroom*. Portland, ME: Stenhouse.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME: Stenhouse.
- Değirmenci, H. (2009). İlköğretim okullarında düzenlenen okuma saatlerinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, B. (2006). "Strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(23), 82-93.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 403-419). New York, NY: Routledge.
- Hayward, S.M. (2002). *A descriptive study of literacy learning and teaching during an author study/visi*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Ohio.
- Kendall, J. ve Khuon, O. (2005). *Making sense: Small-group comprehension lesson for English language learners*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Kong, A. ve Pearson, D. (2003). The road to participation: The construction of a literacy practice in a learning community of linguistically diverse learners. *Research in the Teaching of English*, 38(1), 85–124.
- Lyons, C. ve Pinnell, G. S. (2001). *Systems for change in literacy education: A guide to professional development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Marshall, J.C. (2006). *The effects of participation in literature circles on reading comprehension*. (Unpublished Doctoral dissertation). University of Miami, Coral Gables, Florida.
- Mizerka, P.M., (1999). *The impact of teacher directed literature circles versus student-directed literature circles on reading comprehension at the sixth-grade level*. (Unpublished Doctoral dissertation). Illinois University
- McElvain, C. (2009). English learners reading in the transactional learning community. In J.L. McConnell-Farmer (Ed.), *The education of young children: Research and public policy*. (pp. 47–64). Louisville, KY: Linton Atlantic Books Ltd.
- McElvain, C. M. (2010). Transactional literature circles and the reading comprehension of English learners in the mainstream classroom. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 178-205.
- Pambianchi, L. C. (2017). *Literature circles in a fifth grade classroom: A qualitative study examining how the teacher and students used literature circles and the impact they have on student learning* (Unpublished Doctoral dissertation). Mississippi State University, USA.
- Pearson, P. D., Cervetti, G. N. ve Tilson, J. L. (2008). Reading for understanding. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Powerful Learning: What we know about teaching for understanding* (pp. 71-111). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Raphael, T.E. ve Au, K.H. (2005) QAR: Enhancing Comprehension and Test Taking Across Grades and Content Areas. *The Reading Teacher*, 59(3), 206-221.

- Rich, R.Z. & Blake, S. (1994). Using pictures to assist in comprehension and recall, *Intervention in School and Clinic*, 29, (5) 271-275.
- Schoonmaker, R.G. (2014). A blended learning approach to reading circles for English language learners. *Second Language Studies*, 33(1),1-22
- Short, K.G. (1986). *Literacy as a collaborative experience*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.
- Smith, C., Tracy, E., & Weber, L. (1998). Motivating independent reading: The route to a lifetime of education. Retrieved from ERIC database. (ED422559).
- Tomlinson, C.A. ve Strickland, C.A. (2005). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tracey, D. ve Morrow, L.M. (2012). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York, NY: Guilford Press.
- Valencia, S. ve Buly, M. (2004). Behind test scores: What struggling readers really need. *The Reading Teacher*, 57(6), 520–531.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whittingham, J. (2013) Literature circles: A perfect match for online instruction. *Tech Trends*, 57, 4, 53-58.
- Wutz, J.A., & Wedwick, L. (2005). Bookmatch: Scaffolding book selection book for independent reading. International Reading Association, 16-32.
- Yoon, B. (2007). Offering or limiting opportunities: Teachers' roles and approaches to English-language learners' participation in literacy activities. *The Reading Teacher*, 61(3), 216–225.

Extended Abstract

Introduction

An important goal of schools is to improve students' cognitive, affective, and social skills. Literature circles is a method that is used to achieve this goal in schools. A variety of different activities related to reading books take place in literature circles. Students who chose the same book get together to form groups. In these groups, students discuss and share what they have read. Students do a variety of activities in literature circles based on their individual roles in the groups. The responsibilities and roles of students in literature circle activities are divided into two as main and optional ones. The main roles are questioner, connector, literary luminary, and illustrator. Optional roles are roles such as summarizer, vocabulary enricher, scene setter, character sketcher, and predictor. Each student in the group assumes a role and does whatever their role requires. While questioner prepares a question list to be discussed, connector forms connections between the book and the world. In other words, connector makes connections between what she/he has read and her/his own experiences, similarities either in different places or at different times. Illustrator draws a picture of what she/he has read. This illustration may be a painting, a drawing, a figure or a graphic. Also, this illustration can be either one of the elements of the story or something that it reminds of. Summarizer summarizes what has been read and she/he focuses on important parts of the story. Literary luminary chooses a paragraph or a sentence to discuss it with her/his group. The aim of this discussion is to extend group members' understanding, by figuring out something funny, powerful, and interesting. Vocabulary enricher looks for the important words in the story. She/he finds unknown words and looks their meanings up in the dictionary. When vocabulary enricher figures out the meanings of words that the students do not know, she/he highlights them. Afterwards, she/he writes them down. Scene setter should know the place where the action occurs in the story and how the scenes where the characters move change in the story. Even if the scene does not change a lot, it is an important part of the story. Scene setter should follow the places where the actions occur in the story. In order to show the places, scene setter uses a dictionary and a map. Character sketcher writes down the features of the characters in the story. Predictor makes predictions about what the students have read. Literature circles, which are related to interactive and transactional reading models and the social constructivism theory, give opportunities to use student-centered methods in classes and contribute to the development of students' higher order thinking skills.

Okuma emberleri: Niin ve Nasıl? rnek Bir Uygulama

Implementation of literatures circles consists of certain phases. In the first phase, students who choose the same book get together in groups. The overall group size ranges from 4 to 6 students. In the second phase, group members do role distribution among themselves. After sharing roles, each member starts to work in order to fulfill the responsibilities their roles bring. After a follow-up discussion, every group presents a project about what they have read. The projects may be a drama, a poster, designing a cover for the book, or shooting a short film. In addition, all activities may be shared on the Internet. After the discussion, multiple evaluations are processed. When literature circles are evaluated, formative and summative evaluation procedures are employed. While doing self-evaluation, evaluation of roles, graphic organizers are used in the formative process; multiple-choice tests and open-ended questions are used in the summative process. After completing a literature circle, a new one is started. In the new circles, group members as well as their roles differentiate. This way each student benefits from their different roles in different groups.

Result and Discussion

Literature circles contribute to students' cognitive, social, and affective skills. As for cognitive contribution, literature circles improve reading comprehension of students since many reading strategies such as questioning and illustrating are used based on the students' roles in the groups. Both of those strategies are important reading strategies in the scholarly literature. Additionally, other roles and their requirements facilitate students' reading comprehension. Also, as connector makes connections between background knowledge and what it is read, this helps students construct meaning in their minds. Discussions in literature circles improve students' higher-order thinking skills. Creative thinking, critical thinking, and reflective thinking skills are improved through literature circles. Given the affective dimension of literature circles, they help students improve their decision making skills and contribute to the students' becoming self-regulated learners. For as long as these skills are improved, students' confidence increases, and they start to choose what they love to read and develop positive attitudes towards reading. As for the social contribution of literature circles, students get together to form groups. In groups, a variety of discussions take place, and students share their ideas. Through mutual collaboration, group members support each other, try to understand each other, and seize the opportunity to see different perspectives. Given the all benefits mentioned above, literature circles provide unique opportunities for teachers who are interested in using student-centered activities in their classrooms.



Peyami Safa'nın Server Bedi Adıyla Yazdığı Masallarının Genel Bir Değerlendirmesi

*Keziban TEKŞAN**

*Derya Yeşim ALTAŞ***

Öz

Peyami Safa, Türk edebiyatının önemli romancılarından biri olmakla birlikte çok sayıda hikâye ve masal da kaleme almıştır. Peyami Safa'nın hikâyeleri ve masalları okurlar tarafından pek bilinmemektedir. Bunun sebebi, büyük ihtimalle masallarını edebi kaygı taşımadan yazmasıdır. O, Server Bedi takma adıyla yazdığı masallarını geçimini sağlamak amacıyla gazetelerde ve dergilerde tefrika olarak yayımlanmıştır. Bu yazıda Peyami Safa'nın Server Bedi imzası ile yazdığı masallarının çocuk edebiyatı açısından genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, yazarın Server Bedi takma adıyla yazdığı masallarının çoğu, çocuklara kazandırdığı değerler, dil ve anlatım açısından uygun bulunmuştur. Server Bedi'nin edebi kaygı taşımadan yazdığı masalların aslında çocuklar için edebiyat zevki oluşturabilecek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Peyami Safa, Server Bedi, çocuk edebiyatı, masal

A General Evaluation of Tales Written by Peyami Safa Using the Pen Name Server Bedi

Abstract

Peyami Safa, besides being an important novelist in Turkish literature, wrote many stories and tales as well. The stories and tales of Peyami Safa are not well known by readers. Most probably the reason for this is that he wrote his stories without having a literary concern. He wrote his tales under the pen name Server Bedi solely to be published in newspapers and magazines to make a living. In this article, an evaluation of the tales written by Peyami Safa under the pen name Sever Bedi was done. The results showed that most of the tales he wrote, using the pen name Server Bedi were found to be appropriate in terms of the values they instilled in children, language, and narrative. It was determined that the tales of written by Server Bedi without having financial concerns were able to create a taste for literature in children.

Keywords; Peyami Safa, Server Bedi, Children's literature, Tale

Giriş

Çocuk edebiyatı; çocukların duygu, düşünce ve hayal dünyasına seslenen, onların bakışını ve onların gerçeğini yansıtan, onları hayata hazırlarken onlara estetik duyarlılık kazandıran bir edebiyat alanını kapsar. Çocuklar daha okumaya başlamadan önce ve başladıktan sonra, bu konuda ilerlemeler kaydettikçe edebiyat eserlerine birtakım sebeplerden dolayı ihtiyaç duyarlar. Bu sebeplerin başında edebiyatın hoş vakit geçirtici, eğlendirici bir etkinlik olması gelir. Edebiyat aynı

* Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ordu,

**Öğr. Gör., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ordu,

zamanda ruha canlılık verip, yaşama gücünü arttırır. Edebi eserler çocuklara hayatı ve yaşama yollarını tanıtır. Kitaplar, çocukların kendilerini tanıyarak davranışlarını değiştirmelerine yarayacak imkânlar hazırladığı için rehberlik kaynağı olarak da hizmet edebilir. Çocuklar okuma ve dramatik sanatlar alanlarında ne kadar zengin yaşantılar edinirlerse hayatın öteki alanlarında da o kadar zengin bir kişiliğe sahip olurlar. Ayrıca kendi dillerini geliştirmek için edebiyat eserlerine ihtiyaç duyarlar (Oğuzkan, 2013).

Çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecine olan etkileri “dil gelişimi”, “bilişsel gelişim”, “kişilik gelişim”, “toplumsal gelişim” olarak dört başlık altında ele alınmıştır. Çocuğun dil gelişiminde çocuk kitapları ana dilin yapı ve işleyişine ilişkin ipuçlarını sunmakta, dilin anlatım gücünü ve güzelliğini yansıtabilmektedir. Çocuğun bilişsel gelişiminde ise çocuk kitapları dili dinleyerek ve okuyarak keşfetme, bilgiyi algılama, saklama, muhakeme etme, düşünme ve kavrama gibi süreçleri sağlamaktadır. Çocuk kitapları, çocukların kişilik gelişiminde de önemli etkiye sahiptir. Bu etkinin amaca uygun olarak gerçekleştirilmesinde çocukların özelliklerine uygun kitapların seçilmesi önemlidir. Çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden biri de toplumsallaşmadır. Edebiyat eserlerinde kahramanların toplumla yaşadıkları çatışmalar, toplumun benimsenen ya da karşı çıkılan değerleri okura sezdirilir. Okur, o toplumun geliştirdiği, önemseydiği davranışlara ilişkin ipuçlarını edebiyat eserlerinden edinebilir (Sever, 2003).

Dursunoğlu'na (2015: 35) göre edebiyat, “Çoğu zaman insan, Orhan Veli'nin dediği gibi kelimelerin kifayetsiz olduğunu ancak duygularını anlatamadığı zaman anlar. Bazı zamanlar da insan Mehmet Akif'in dediği gibi “hisseder ama söyleyemez.” İşte bütün bu durumlarda da hem büyüklerin hem de çocukların yardımına edebiyat koşar. Edebiyat, çocuğun hissettiklerini anlatması için ona bir sürü alternatifler sunan zengin bir içeriğe sahip olması nedeniyle çocuğun hayatında bir gereksinimdir.”

Çocuk Edebiyatı ve Masal

Masal, büyük küçük herkesin zevk aldığı çocuk edebiyatının en çocuksu bir türü olarak kabul edilir. Şirin (2000); “Masallar kadar insanı hayata hazırlayan, duygularını besleyen bir başka tür yoktur” derken çok haklıdır. Çünkü masal, çocuğun hayal dünyasına uygundur, çocuğun ruhunu besler, süsler, zenginleştirir ve onu geleceğe hazırlar. Oğuzkan (2013: 25), S. Esat Siyavuşgil'in masal ile çocuk ruhu ve mantığı arasındaki ilişkiyi şu şekilde söylediğini aktarır:

“Masallar, çocuk mantığımızın yapısına uygun öyle bir imkân dünyası yaratırlar ki olağanüstüne olan eğilimimiz, güce, üstünlüğe karşı duyduğumuz özlem, bu âlemde tatmin edilir. Ülke ülke dolaşan, en zor durumlardan gücü ve zekâsı sayesinde kurtulan, canlı cansız bütün varlıkları kendine bağlayan peri masallarının kahramanı, çocuğun ta kendisi olur.”

Çocukları eğlendirirken eğiten masalların en büyük faydası onlara ana dillerini öğretmede görülür. “Çocuğa ana dilinin, bir işçi elindeki alet gibi, nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin türlü

hünerlerini, kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren, kişiye kendi dilini konuşmayanlardan uzaklaştırıcı duyguyu -ninnilerin, tekerlemelerin, türkülerin yanı başında ama herhalde onlardan daha geniş ölçüde- ilk aşlayan masallardır.” (Boratav, 1958: 15). Masalların içinde geçen tekerlemeler, çocukların dilini daha etkili ve güzel kullanabilmelerine, atasözleri ve deyimler aracılığıyla kelime hazinelerini geliştirip iletişim kurma becerilerine ve hayal güçlerinin zenginleşmesine katkıda bulunur. Gülerüz'e (2013: 294) göre masallar, yerinde ve zamanında ustaca kullanıldığında çocukların duygu dünyalarını, düşsel evrenlerini beslemelerinde, sözcük dağarcıklarını geliştirmelerinde ve sözcükleri zamanlarına uygun olarak kullanmalarında etkili birer araç olabilirler.

Çocukların masal ile ilk karşılaşmaları dinleme yoluyla aile içerisinde gerçekleşir. Böylelikle çocuklarda dinleme yetisi gelişir ve çocuk yaşama daha kolay hazırlanır. Yaşamı boyunca karşılaşacağı iyiyi, kötüyü, doğruyu, yanlış masallar sayesinde daha erken yaşta kavrar. Çocuklara kazandırılmak istenilen değerler, onlar için masallara yedirilerek kişilik gelişimlerine katkı sağlanır. Değerler konusunda ise bütün masal araştırmacılarının vardığı nokta, masalın çocuğa ileride sahip olacağı pek çok değeri kazandırması, öğretmesidir. “Mutluluk ve başarı, hüner ve emek karşılığı kazanılır; ana fikri bütün masalarda hâkimdir. Fakir olsun zengin olsun bütün masal kahramanları, zekâ, hüner, dürüstlük ve kuvvetleri denendikten sonra tahta ve taca sahip olur. Kötülük eden bir padişah veya herhangi bir kimse olsun masalın sonunda mutlaka cezalandırılır (Günay, 1979: 17).

Masalın bütün bu faydalarına rağmen her masalın çocuğa anlatılamayacağı veya okunamayacağı gerçeğini de unutmamak gerekir. Henüz okula başlamamış bir çocukla okula giden bir çocuğun dil gelişim seviyesi farklı olacağı için seçilen masal da farklı olmalıdır. Örneğin, içerisinde bir olayın geçtiği kısa bir masalı dört yaşındaki çocuk, anlamakta zorlanmaz, aksine anladığı için sevinir. Ancak, aynı masalı on yaşındaki bir çocuğa anlatırsak veya okutursak bu masal çocuğa basit gelecektir. Çocuk sıkılacak, belki de kitaptan soğuyacaktır. Bu yüzden çocuğun yaşına ve dil seviyesine uygun masallar seçilmelidir (Temizyürek, Şahbaz ve Gürel, 2016). Aileler ve öğretmenler bu konuda gereken özeni göstermeli ve seçici davranmalıdır. “Çocuğa verilecek masalın bilinçle seçilmesi, olası sakıncaları ortadan kaldırmak için çıkar bir yol olabilecektir. Özellikle, bilinçli anne, babalar ve eğitimciler açısından masalların keşfedilecek pek çok yanı vardır” (Dilidüzgün, 2007: 27).

Kitaplar konusunda aynı özeni, çocuklar için masal yazan yazarlar da göstermelidir. Çünkü masal günümüzde de çocuk edebiyatının en önemli kaynağı olmaya devam etmektedir. Başlangıçta anlatılan halk masalları derlenerek olduğu gibi veya bölgesel ağız özelliklerinden ayıklayarak, aslına çok da bağlı kalmadan yazıya aktarılsa da günümüzde tamamen kendi hayal gücüyle masal türünde eser veren yazarlar bulunmaktadır. Oğuzkan (2013), çocuklar için masal yazmanın kolay bir iş olmadığını özellikle de ileri toplum şartları ve gerçekçi bir ortamda büyüyen çağımız çocuklarına seslenen eserler meydana getirmenin daha da güç olduğunu, bu türü deneyen birçok yazar arasında küçük bir azınlığın gerçek bir başarıya eriştiğini söyler. Peyami Safa da Server Bedi takma adıyla

çocuklar için masal yazan yazarlarımızdan biridir. Bu çalışmada Peyami Safa'nın bu türdeki eserleri değerlendirilecektir.

Peyami Safa'nın Server Bedi Adı Altında Yayınladığı Masallar

En önemli eserlerini Cumhuriyet Dönemi'nde veren Peyami Safa, yazdığı eserlerle Türk edebiyatında önemli bir yer edinmiştir. O, sadece romanlarıyla değil gazete ve dergilerde yazdığı fıkraları, makaleleri ve araştırmalarıyla da haklı bir üne sahiptir. Onun bu yönü birçok araştırmancının konusu olmuştur. Ancak, Server Bedi imzasıyla yazdığı eserleri üzerinde yapılan çalışmalar çok azdır.¹ Peyami Safa, Server Bedi takma adını 1914 yılından sonra ağabeyi İlhami Safa'dan devralarak ikinci imza olarak ömrünün sonuna kadar kullanmıştır. Bu imza ile sayısız aşk ve macera romanı yazmış, çoğu gazetelerde ve dergilerde tefrika olarak kalan bu hikâye ve romanlardan aldığı telif ücretleriyle geçimini sağlamış; bir taraftan da Peyami Safa adıyla büyük romanlar, fikir eserleri ve gazetelerde makaleler yazmıştır. (Ayvazoğlu, 1998).

Peyami Safa, bir derginin sorularına verdiği cevaplarda Server Bedi imzasıyla yazdıkları için şunları söyler: “-Server Bedi benim müsveddemdir. Üstünde az düşündüğüm, az çalıştığım, mes'uliyetten nefsim beraat kazandırmak için kullandığım bir maişet imzası. Bence tefrika okuyucusu edebiyat okuyucusundan daima ayrı bir sınıf teşkil eder. Tefrikaları da umumi edebiyata sokabiliriz, fakat “cins” edebiyata değil.” (Ayvazoglu, 1998: 397).

Peyami Safa her ne kadar bu eserlerini geçinmek kaygısıyla yazsa, bu eserlerini edebî yönden yeterli görmese de bu eserler edebiyat dünyasında kabul görmüşlerdir. Halit Fahri Ozansoy, “Server Bedi imzası ile yazdığı birçok romanları ve Cingöz Recai serisi üstünde durmuyorum. Server Bedilerin bir kısmına pekâlâ göğsünü kabartarak imzasını atabilirdi.” (Ozansoy'dan aktaran, Yıkan, 2004: 9) derken Zaimoğlu “Onun bütün yazıları zevkle, lezzetle okunmağa değer şeylerdi. Onun polis romanları olan Cingöz Recai serisi bile sonsuz bir titizlikle yazıldığı içindir ki hala elden ele dolaşmaktadır” (Yıkan, 2004: 12) der. Bu eserleri severek okuyanlar da az değildir. “Birçok okuyucuları gibi ben de Server Bedi'yi, Peyami Safa'dan önce tanımıştım. Bu tanışıklığımız Nat Pinkerton, Şerlok Holmes ve Arsen Lüpen okuduğumuz günlere, yani ta çocukluğumuza kadar uzanır. Her hafta, gelmesini heyecanla beklediği ve daha bayiden almadan yolda okumaya başladığı Cingöz Recai'nin Harikulade Maceraları'nın yazarını hangi çocuk unutabilir.” (Göze, 1972: 15). Tarık Buğra da Server Bedi'yi okuyarlardır. “Tarık Buğra, bir yazısında, çocukluğunda babasının harçlık olarak verdiği beş kuruşları Cingöz Recai'lere, Çekirge Zehra'lara, Tilki Leman'lara yatırdığını, kendi parasına kıyıp aldığı kitabın da Cingöz Recai serisinden Aynalı Dolap olduğunu” söyler (Ayvazoğlu, 1998: 144).

¹ Yıkan, Z., U. (2004). *Peyami Safa'nın Server Bedi İmzalı Romanları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi

Yiğit, E. (2005). *Peyami Safa'nın Server Bedi İmzalı Polisiye-Macera Türündeki Eserlerinin Çocuk Edebiyatı Açısından İncelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi

Her ne sebeple yazılırsa yazılsın, hangi imza altında yayınlanırsa yayınlansın bu eserler usta bir yazarın Peyami Safa'nın kaleminden çıkmıştır ve incelenmeye değerdir. Bu çalışmanın amacı, Peyami Safa'nın masallarını çocuk edebiyatı ölçütlerine göre değerlendirmektir.

Yöntem

Peyami Safa'nın masallarının incelendiği çalışma, nitel araştırma geleneğine bağlı bir doküman analizi çalışmasıdır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189). Verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239-240).

Yazarın masalları konusunda yararlanılan kaynak, Damla yayınevine ait olan Roman, Hikâye ve Masal dizisidir. Bu diziden önce, ilk olarak yine aynı yayınevine ait Zümrüdü Anka Serisini incelenmiştir. İnternetteki satış sitesinde “İlkokul 3, 4, 5. sınıf öğrencileri için hazırlanan bu seri Server Bedi müstear ismiyle Peyami Safa tarafından derlenen hikâye ve masallardan oluşuyor” açıklamasıyla verilmiştir. Araştırma sırasında bu serideki masalların hepsinin Peyami Safa'ya ait olmadığı görülmüştür. Damla yayıneviyle yapılan yazışmalar sonucunda serinin içinde Peyami Safa'ya ait olmayan başka yazara (Sara Gürbüz Özeren) ait masalların ve halk masallarının da bulunduğu belirlenmiştir. Yayınevi seriyi yayınlarken dizinin içinde masal sayısının az olduğunu düşünerek adı geçen diğer yazardan ekleme yaptığını dile getirmiştir. Bu açıdan baktığımızda Peyami Safa adıyla yayımlanan kitabın içinde başka yazarı görmek hiç etik değildir. Çocuklar açısından da karmaşa yaratacak bir durumdur. Peyami Safa'yı tanımak için aldığı masalarda başka yazarın masallarını ve halk masallarını görmesi çocukta bilgi kirlenmesine yol açabilir. Bunun üzerine yine aynı yayınevinin yayınladığı “Peyami Safa Gençlik Klasikleri” kategorisinde “Roman-Hikâye-Masal” başlığında yayımlanan eserler incelenerek, Zümrüdü Anka serisi ile karşılaştırılmıştır. Peyami Safa'nın roman, hikâye ve masal dizisi 6 kitaptan oluşmakta olup içinde 60 başlık yer almaktadır. Bu dizinin ilki Amerika'da Bir Türk Çocuğu adlı eser roman türündendir. Diğer 5 serinin içindeki 59 eserden 51'i masal, kalan 8 eserin ise hikâye türünde olduğunu tespit edilmiştir. Bu dizide yayınlanan masallar çalışmamızın temel verilerini oluşturmaktadır. Bu dizide yer alan masalların adları ve sayfa numaraları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 1. *Roman, Hikâye ve Masal Dizi-2 (Bir Varmış Bir Yokmuş) adlı kitapta yer alan masallar*

#	Masal Adı	#	Masal Adı
1.	Hayvanların Dili (s. 5-12)	5.	Altın Ekmek (s. 61-67)
2.	Beberuhi (s. 13-34)	6.	Oğuz Ve İnci (s. 70-99)
3.	İyi Yürekli Kadın (s. 35-42)	7.	Peri Kızı İle Şehzade (s. 100-117)

4. Çoban Paşa (s. 43-60)	8. Kaba Sakal Ahmet (s. 118-122)
--------------------------	----------------------------------

Tablo 2. *Roman, hikâye ve masal dizi-3 (Küçük Alp'in Yıldızı) adlı kitapta yer alan masallar*

#	Masal Adı	#	Masal Adı
1.	Budala Terlikler (s. 9-13)	12.	Dişi Kurt İle Dişi Aslan (s. 60-62)
2.	Sakın Cesaretinizi Kaybetmeyiniz (s. 14-17)	13.	Rengini Değiştirmeye Özenen Istakoz (s. 63-67)
3.	Tilkinin Verdiği Ders (s. 18-22)	14.	Zavallı Hindi (s. 68-71)
4.	Kurdun Yüreği Yumuşadı (s. 28-31)	15.	Küçük Beyaz Fare (s. 72-78)
5.	İnek Vagona Diyor Ki (s. 32-35)	16.	Rüzgârın Dostluğu (s. 79-83)
6.	Elma Ağacının Tarifi (s. 36-39)	17.	Tavşanın Ziyafeti (s. 84-88)
7.	Sümüklü Böcek (s. 40-43)	18.	Kırmızı Yumurta Yumurtlayan Tavuk (s. 89-95)
8.	Küçük Hurma Ağacı (s. 44-48)	19.	Küçük Kanatlar Dünyası (s. 101-104)
9.	Yavrusunu Kaybeden Fare (s. 49-50)	20.	Makarnaların Seyahati (s. 105-108)
10.	Suratı Asık Adamın Nasihati (s. 52-54)	21.	Benli Veli (s. 109-112)
11.	Kibirli Cimbom (s. 55-59)		

Tablo 3. *Roman, Hikâye ve Masal Dizi-4 (Cesur Çocuklar) adlı kitapta yer alan masallar*

#	Masal Adı	#	Masal Adı
1.	Billur Köşk (s. 36-48)	6.	Safa İle Cefa (s. 98-105)
2.	Ağlayan Narla Gülen Ayva (s. 49-63)	7.	Ali Cengiz (s. 106-108)
3.	Muradına Nail Olan Dilber (s. 64-69)	8.	Ürkek Tavşan Yavrusu (s. 109-112)
4.	Muradına Nail Olmayan Dilber (s. 70-81)	9.	Kara Yılan (s. 113-118)
5.	Zümrüdüanka Kuşu (s. 82-97)		

Tablo 4. *Roman, Hikâye ve Masal Dizi-5 (Havaya Uçan At) adlı kitapta yer alan masallar*

#	Masal Adı	#	Masal Adı
1.	Havaya Uçan At (s. 5-18)	5.	İnsan Mı, Yılan Mı? (s. 62-69)
2.	Cesur Gemici (s. 19-32)	6.	İhtiyarın Esrarı (s. 70-78)
3.	Paşa Kızı İle Köylü Çocuğu (s. 32-50)	7.	Falcının Lambası (s. 79-87)
4.	Hasanın Rüyası (s. 51-61)	8.	Ayıların Evi (s. 88-98)

Tablo 5. *Roman, Hikâye ve Masal Dizi-6 (Deniz Kızı) adlı kitapta yer alan masallar*

#	Masal Adı	#	Masal Adı
1.	Deniz Kızı (s. 5-15)	4.	Kuyuya Düşen Çocuk (s. 96-115)
2.	Oduncunun Kızı (s. 16-31)	5.	Güvercinler Sarayı (s. 116-128)
3.	Kedi İle Saka Kuşu (s. 90-95)		

Alanla ilgili kaynaklarda (Yalçın ve Aytaş, 2002; Şimşek, 2016; Gönen, 2013; Yılar ve Turan, 2013) masallar farklı şekillerde gruplandırılmıştır. Bu çalışmada Arıcı'nın (2013) yaptığı gruplama esas alınmıştır. Buna göre masallar; hayvan masalları ve asıl masallar olmak üzere iki guruba ayrılmıştır. Hayvan masalları, kahramanı hayvan olan, bir düşünceyi güçlendirmek için yazılan ve tekerleme bölümü bulunmayan kısa masallardır. Asıl masallar da olağanüstü ve gerçekçi masallar diye iki gruba ayrılmıştır. Cinler, periler ve devler gibi hayali kahramanların bulunduğu masallar olağanüstü masallar, padişah, Keloğlan, Köse gibi gerçekçi kahramanları olan ve olayları gerçeğe yakın olan masallar da gerçekçi masallar diye adlandırılmıştır. Peyami Safa'nın masalları da hayvan masalları, asıl masallar ve bunların dışında kalan masallar da diğer masallar başlığı altında aşağıdaki gibi gruplandırılarak incelenmiştir.

1. Hayvan masalları,
2. Asıl masallar;
 - 2.1. Gerçekçi masallar,
 - 2.2. Olağanüstü masallar.
3. Diğer masallar

Bulgular

Hayvan Masalları

Türk masallarında hayvan motifi oldukça geniş bir yer tutmaktadır. Kahramanları hayvan olan masalların, okuyan ya da dinleyenlere ders verme, kıssadan hisse alma gibi konuları ön planda tuttuğu görülmektedir.

Hayvanların başkahraman olduğu bu masallar kısa, kolay anlaşılır olması sebebiyle çocukların ilgisini çeker, onlara kitapları sevdirecek okuma alışkanlığı kazandırabilir.

Server Bedi'nin masallarındaki kahramanlar tilki, fare, kuş, tavuk, yılan, kurt, kedi, tavşan, sinek, sümüklü böcek gibi hayvanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kahramanlar insan gibi konuşturulmuş, duygularını ifade edebilmiştir. Yazarın hayvan masallarında, yaşamdaki gerçeklerden hareketle hayvanlar üzerinden çocuklara ders verildiği açıkça görülmektedir. Masalların çoğu çocukların ders çıkarabileceği temalara sahiptir. Kıskançlığın, kibirliliğin, şiddet uygulamanın, halinden memnun olmamanın, ürkekliğin, inatçılığın kötülüğü vb. masallarda karşımıza çıkan belli başlı temalardır.

Server Bedi hayvan masallarının çoğu, çocuğun olumlu kişilik geliştirmesine katkı sağlayacak ve çocukların hayal güçlerini geliştirici niteliktedir. Çocuğun bilişsel gelişimi açısından faydalı masallardır. Çocukların hayata farklı yönlerden bakabilmelerini sağlayacak türden konulardan oluşmaktadır.

Masallar, genellikle doğrudan doğruya çocuğa yapılması gereken ve uygun olmayan yapılmaması gereken davranışları hayvanlar yoluyla çocuklara mesaj olarak iletmektedir. Bazı masallarda yazar bunu özlü sözlerle ya da atasözü niteliğinde ders çıkarılacak sözlerle dile getirmiştir.

Masallarda çok çeşitli hayvan isimleri geçmektedir. Çocuklar bu masallarda geçen hayvan türlerini zevkli bir şekilde öğrenebilirler.

Masallarda kullanılan dil çocukların anlayabileceği düzeyde anlaşılır ve açıktır. Anlatıma zenginlik katması açısından ikilemeler, tasvirler, yansıma sözcükler bolca kullanılmıştır. Hayvan masallarının belirgin özelliklerinden olan karşılıklı konuşmalar sayesinde anlatım, daha akıcı ve ilgi çekici hale getirilmiştir. Böylelikle masalı okuyan çocuklar dil açısından da zengin bir anlatımla karşılaşır. Peyami Safa çok sayıda hayvan masalı yazmıştır. İncelenen elli masaldan yirmi tanesi hayvan masalıdır. Aşağıda bu yirmi masalın isimleri belirtilmiştir:

Tablo 6. Çalışma kapsamında incelenen hayvan masalları

#	Masal Adı	#	Masal Adı	#	Masal Adı	#	Masal Adı
1.	Hayvanların Dili	6.	Ürkek Tavşanın Yavrusu	11.	Dişi Kurt İle Dişi Arslan	16.	Kibirli Bombom
2.	Küçük Beyaz Fare	7.	Tilkinin Verdiği Ders	12.	Yavrusunu Kaybeden Fare	17.	Kedi İle Saka Kuşu
3.	Küçük Kanatlar Dünyası	8.	İnek Vagona Dedi ki	13.	Sakin Cesaretinizi Kaybetmeyiniz	18.	Küçük Hurma Ağacı
4.	Rengini Değiştirmeye Özenen İstakoz	9.	Kırmızı Yumurta Yumurtlayan Tavuk	14.	Zavallı Hindi	19.	Ayıların Evi
5.	Tavşanın Ziyafeti	10.	Kurdun Yüreği Yumuşadı	15.	Elma Ağacının Tarifi	20.	Güvercinler Sarayı

Hayvanların Dili

Bu masalda bir çobanın, alevin ortasında kalan bir yılanı kurtarması, buna karşılık olarak ona hayvanların dilini anlama yeteneğinin verilmesi ve bu sırrı karısına söylediğinde başına gelenler anlatılmaktadır.

İyi yürekli çalışkan bir çoban ormanda alevin ortasında kalan bir yılanı kurtarır. Yılanın babası padişah yılan, çobanın yaptığı iyilik karşısında (çobanın isteği üzerine) çobana hayvanların dilini öğretir. Ama bu sırrını birine söylerse o an çoban ölecektir (Bunu da ağzına üçer defa üfleyerek yapması, Türk masallarında kullanılan bir yöntemdir). Çoban o günden sonra hayvanlar arasında geçen bütün konuşmaları anlar. Bu sayede zengin ve mutlu bir hayata kavuşur. Bir gün atla kısrak arasında geçen konuşmaya kahkahalarla güler. Karısı neye güldüğünü ısrarla sorar ama çoban söylersem anında ölürüm der ve tabutunu hazırlar içine girer.

Masalın sonunda karısına gerçeği söyleyip söylemediği açıklanmamıştır. Horozla köpek arasında geçen diyalogla masal sonlandırılmıştır:

“Böyle aptal adam ömelidir. Benim yüz tane tavuğum var; bir yem tanesi bulsam hepsini yanıma çağırırım, fakat o yem tanesini yine ben yerim içlerinden birisi bu hareketime fena demeye kalkacak olursa onu gagalarım, sözümü dinletirim. Bizim efendinin bir tek karısı var, onunla bile başa çıkamıyor.” (s. 12)

Horozla köpek arasında geçen bu diyalog çocuklara kazandırılmak istenen değerler açısından uygun değildir. Burada verilen mesaj paylaşmak yerine bencilliği; sevgi, hoşgörü yerine şiddeti ön plana çıkarmıştır.

Masalda sır saklamanın önemi üzerinde durulmuştur. Masalda hayvanların dilini öğrenmenin koşulu bir sır olarak verilmiştir. Çocuklar için sır saklamak eğlenceli bir durumdur. Günlük hayatlarında evde, okulda, sokakta zaman zaman sır saklamayı oyuna dönüştürdükleri görülür. Bu açıdan baktığımızda sır saklamanın önemini çocuklar, masal sayesinde daha zevkli kavrarlar.

Masal çocuklara hayvan adları öğretme açısından da yararlıdır. Masalda yılan, köpek, horoz, kısrak, at, kuş, geyik, koyun karga, kuzu, öküz, kurt hayvan isimleri geçmektedir. Çocuk bu şekilde

çok sayıda hayvan ismiyle karşılaşılır. Bu masalı fen bilimleri dersinde de kullanarak çocuklara hayvan isimleri daha zevkle öğretilir. Böylelikle, hayvan isimleriyle karşılaşan çocuklarda da hayvan sevgisi kazandırılabilir.

Masalın tekerlemeyle başlaması ve masalda tasvirlerin, diyalogların bolca kullanılması masalın akıcı olmasını sağlamıştır. Bu şekilde çocuklar, dinlemekten ve okumaktan zevk alabileceklerdir.

Küçük Beyaz Fare

Masalda Bahçıvan İbrahim Efendi'yle karısı Ayşe Hanım'ın evlerinde Yumak adında bir fareyi beslemeleri, farenin dolaptaki gömleklere zarar vermesi üzerine evden atılması ve sonrasında farenin hayaletinin eve döndüğüne inanılması, farenin rahat bir şekilde evde yaşamaya devam etmesi anlatılmaktadır.

Masalda şiddetin doğuracağı olumsuzluklar anlatılır. Bu masalı okuyan çocuk, hayvanlara şiddet uygulamanın kötü bir şey olduğunu öğrenerek onlara daha iyi yaklaşılması gerektiği bilincine ulaşabilir. Masalda şiddet telkin eden şamar, fiske, dayak, hortlak gibi çocuklar için uygun olmayan kelimeler kullanılmış ancak bu kelimeler eleştirilmiş, şiddete özendirilmemiştir.

Masalda Yumak'a yaptıklarından pişman olan karı koca vicdan azabı duymaktadır. Duydukları vicdan azabı gerçekte hayali ayırt edemeyecek boyuta ulaşmıştır. Farenin dışarda öldüğüne inandıkları için bir gece duvarda gördükleri gölgeyi farenin hayaleti olduğuna inanmışlardır. Hayalet, hortlak kelimeleri çocukların korktukları kavramlardır. Çocuklar kendi aralarında oynadıkları oyunlarda da hayalet rollerine bürünüp birbirlerini korkuturlar. Bu açıdan baktığımızda evcil hayvana sahip olan çocuklar, hayvan dostları öldüklerinde hayaletlerinin bir gün geri geleceği endişesine kapılabilirler. Ama masalda Ayşe Hanım bu durumu biraz yumuşatmıştır:

“Ayşe Hanımın kanaatine göre hayaletler zararsız yaratıklardı...” (s.77)

Genel olarak baktığımızda masal içerik olarak uygun bir masal değildir.

Küçük Kanatlar Dünyası

Masalda hayvanların insanların bayram eğlencesini taklit ederek oynadıkları eğlenceli bir oyun anlatılır. Sincap, içinde para bulunan çöreği ağacın en üst dalına koyar, çörekteki parayı bulan kuş kral ilan edilir.

Masalda serçe, saka kuşu, bülbül, kumru, çalı kuşu, saksığan gibi kuş isimleri geçmektedir. Masalı okuyan çocuk, kuş türlerini eğlenerek öğrenmiş olurlar. Hatta bu masal Fen Bilimleri dersinde kuş türleri öğretilirken kullanılabilir. Çocuklar, masal sayesinde derse daha zevkle katılacak ve daha kalıcı öğrenme gerçekleştirebilir.

Masal drama yöntemiyle de çocuklara okutulabilir. Öğrencilerden bazılarının masaldaki kuş türlerini canlandırması sağlanarak öğrencilerin derse aktif katılımı gerçekleştirilebilir. Böylelikle masal,

drama yöntemiyle çocuklara daha zevkli hale getirilerek çocuklarda kuş isimleri öğretilerek hayvan sevgisi kazandırılır.

Masalda bayramdaki geleneklerden bahsedilmiş ve böylelikle çocuk kendi kültürüne ait bir geleneği öğrenmiş olur. Masalın içinde sincabın kuşlara bulduğu oyun, masalı daha heyecanlı ve eğlenceli hale getirmiştir. Çünkü oyun çocukların günlük olarak yaptıkları ve en zevk aldıkları etkinliktir. Çocuklar bu masalı okurken eğlenebilirler.

Masalda geçen gramofon, plak, şenlik, çörek ve ziyafet gibi günlük hayatta çok sık karşılaşmadıkları kelimelerin anlamlarını çocuklar kolaylıkla öğrenebilirler.

Rengini Değiştirmeye Özenen İstakoz

Masalda renginden memnun olmayan bir istakozun bir gün insanlar tarafından avlanması ve arkadaşı yengeç sayesinde gerçeklerle yüzleşip denize geri dönme macerası anlatılmaktadır.

Masalı okuyan çocuk, halinden memnun olmayı ve başkalarını kıskanmamayı öğrenir. Masalda bu mesaj yengeç tarafından direk verilmiştir:

“...Fakat bu macera size ders olsun. Allah’ın, başkalarına verdiği güzellikleri kıskanmayınız. O her şeyi iyi yapar ve herkese en yaraşan şeyi verir.” (s. 67)

Masal, mesaj verirken çocukları heyecanlandırarak ve meraklandırarak akıcılığa ve içeriğe sahiptir. İlköğretim 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki tüm çocukların rahatlıkla okuyup anlayabileceği özelliktedir.

Masalın diğer eğitici yanı çocukları eğlendirirken aynı zamanda çocuklara deniz canlılarını öğretmesidir. Masalda istakoz, yengeç, dil balığı, midye, tekir balığı, uskumru, diplarya, yılan balıkları, karides gibi birçok deniz canlısının adı geçmektedir. Bu balıkların isimleriyle birlikte dış görüntüleri de betimlenerek masalda çocuk için eğlenceli bir hayal dünyası oluşturulmuştur.

“O hep şahane, parlak, renkli kıyafetler düşünüyor ve tekir balığının iç açıcı renklerini, uskumrunun çizgili pardösüsünü, diplarya balığının benekli elbisesini kıskanıyordu.” (s. 63-64)

Tavşanın Ziyafeti

Masalda Sevim adında bir kızın rüyasında Totoş adında bir tavşanın evine konuk olması, onunla birlikte eğlenceli, güzel vakit geçirmesi anlatılmaktadır.

Masalı okuyan çocuk çok eğlenceli bir hayal dünyasına dâhil olabilir. Olaylar bol tasvirlerle anlatıldığı için çocuk masalı okurken adeta büyülü bir dünyanın içinde kendini bulabilir. Sevim’in küçülerek tavşanın evine konuk olması, Alice Harikalar Diyarında kitabını çağrıştırmaktadır. Masal kahramanı Sevim de Alice gibi küçülür ve bir tavşan deliğinde macera dolu bir yolculuğa çıkar.

Masal çocukların hayal dünyalarına, zevklerine, duygu ve düşüncelerine hitap edebilecek özelliklere sahiptir. Yer altına gizemli bir yolculuk ve oradaki her şeyin fantastik bir yapıya sahip olması çocukların ilgisini çekebilecek düzeydedir.

Peyami Safa'nın Server Bedi Adıyla Yazdığı Masalların Genel Bir Değerlendirmesi

Masalda Cumhuriyet Bayramı'ndan da bahsedilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmen Cumhuriyet Bayramı'nın öneminden bahsedip masalı çocuklara okutursa masalı okuyan çocuk, bayramın önemini daha eğlenceli bir şekilde öğrenebilir. Bayramlarda çocukların bir araya gelip kostümler giyip eğlenmesi çocuklarda bayram sevgisi oluşturabilir.

Ürkek Tavşan Yavrusu

Masal, kulakları olmayan bir çiftlik köpeğinin çiftlikteki diğer hayvanlara, ürkek bir tavşanın başından geçen hikâyeyi anlatması şeklinde kurgulanmıştır.

Masal içinde hikâye anlatılması çocukların hoşuna giden bir durumdur. Çocuklar böylelikle hem masalın sonunu hem de masalda anlatılan hikâyenin sonunu merakla dinler ya da okurlar.

Masalda anlatılan hikâye, çocukları hem eğlendirirken hem de onlara hayatın gerçekleriyle ilgili mesaj vermektedir. Masalda dış görünüşün önemli olmadığı ve asıl önemli olanın kişinin akıllı, bilgili olması gerektiği vurgulanmaktadır. Yazar bunu açık bir şekilde de dile getirmiştir:

“-Bütün fenalık cehaletten, bilmemekten gelir; marifet büyük kulaklara sahip olmak değildir: İşitmesini, öğrenmesini bilmek lazımdır.” (s. 112)

Masal bir çiftlikte geçtiği için köpek, tavşan, ördek, kaz, hindi, tavuk, koyun, eşek, at, sinek, inek gibi birçok hayvan ismi karşımıza çıkmaktadır. Bu masalı Fen Bilimleri dersinde de kullanarak hayvan isimlerini çocuklara daha zevkli bir şekilde öğretebiliriz. Masal çocuklar için uygun bir masaldır.

Tilkinin Verdiği Ders

Masalda Gök Baba adında hayvanların, otların dilini anlayan yaşlı bir adamın köyde kurulan cambaz çadırındaki kafesteki aslanı serbest bırakması, serbest kalan aslanın Gök Baba'yı öldürmek istemesi ve Gök Baba'nın diğer hayvanlarla ve ağaçlarla konuşarak bu durumu aşmaya çalışması anlatılmaktadır. Bu masal, halk masalın (Yolcu ile Yılan, Pertev Naili Boratav, Az Gittik Uz Gittik,) bir uyarlaması gibidir.² Bir köyde, halkı eğlendirmek için kafeslerin içinde türlü hayvanların olduğu bir cambaz çadırı kurulmuştur. Gök Baba, içinde vahşi bir aslanın olduğu kafesi, hayvana acıdığı için açar. Arslan ise yapılan iyiliğe rağmen Gök Baba'yı yemeği düşünür. Bunun üzerine Gök Baba, bunun doğru olmadığını kafeslerdeki diğer hayvanlara ve çınar ağacına sorarak aslanın elinden kurtulmaya çalışır. Deve ve çınar ağacı insanların kendilerine zulüm ettiğini söyleyerek aslana hak verir. Sonunda tilkiye sorarlar. Tilki kendisinin serbest bırakılmasını, aslanın ise geri kafese girmesini, ancak o şekilde doğru kararı verebileceğini söyler. İhtiyar ve aslan tilkinin dediğini yaparlar. Böylece aslan tekrar kafesine girmiş tilki de kafesten kurtulmuş olur. Masalda verilmek istenen mesajı tilki ihtiyara bakarak dile getirmiştir:

“Fakat sen de unutma ki, iyilik çok iyi şeydir ama düşünmeden yapılırsa budalalık olur.”(s. 22)

² Pertev Naili Boratav'ın Az Gittik Uz Gittik adlı kitabındaki Yolcu ile Yılan (s.38) adlı masalı. Bk. Kaynakça.

Masalda kurnazlığıyla bilinen tilki sayesinde, iyiliğin düşünmeden yapılmaması gerektiği çocuklara anlatılmaktadır. Soyut olan bir kavram olan kurnazlığın bu şekilde somutlaştırıldığı görülmektedir. Ayrıca, yardım ederken düşünülerek hareket edilmesi gerektiği, aklımızı kullanmanın önemi üzerinde durulmaktadır. Masalda kötülerin ve düşünmeden hareket edenlerin sonunda mutsuz olduğu görülmektedir.

Masalı okuyan çocuk hayvanlara ve doğaya karşı daha iyi davranılması gerektiğini anlar. Çünkü masalda çınar ağacı ve deve kahramanları, çocuklara insanları açıkça şikâyet eder:

“-Arslanın³ hakkı var: insanlara acımaya gelmez. Onlar, sabahtan akşama kadar zavallı develere ağır yükler yükletiyorlar; yiyecek ve içecek de vermiyorlar. Baksana ben, bir haftadır yük taşıdığım halde, gelip bana biraz su verecekler diye boş yere bekleyip duruyorum.” (s. 20)

“-Seni neden affedeyim? Biz insanlara gölgemizi veriyoruz, çiçeklerimizi, yemişlerimizi veriyoruz; onlarsa mükâfat olarak bizi balta ile kesiyorlar.” (s. 20)

Çınar ağacı ve deve; insanların ağaçlara, hayvanlara güzel davranmadığını söyler. Oysaki ağaçlar ve hayvanlar insanlara yardımcı olmaktadır. Fakat karşılığını insanlardan görememektedirler. Masalı okuyan çocuk bu durum karşısında gerçeklerle yüzleşir. Çocuklarda sosyal bir farkındalık oluşturabilir. Hayvanları Koruma Günü’nde ve Orman Haftası’nda bu masal çocuklara okutularak çevremizdeki ağaçlara, hayvanlara karşı daha duyarlı, güzel davranılması gerektiği bilinci çocuklarda sağlanabilir.

İnek Vagona Diyor Ki

Masalda birbirlerinin yaşantısına özenen lokomotif ve ineğin hikâyesi anlatılmaktadır. Sürekli hareket edip koşturup duran lokomotif ve sürekli aynı yerde yaşayan, tekdüze hayatı olan inek, halinden memnun değildir. Her yeri gezen dolaşan kırlangıç ise bu durumu yanlış bulduğunu şu sözlerle dile getirir:

“...Belki de bütün acılarınız, bulduğunuzla kanaat etmemekten ileri geliyor. Ben çok yolculuk yaptım ve bu sayede çok duydum, çok gördüm. Sizi bütün samimiyetimle temin etmek isterim ki, bu dünyada halinden memnun olan yoktur. Herkes yanındakini kendisinden daha bahtiyar sanır. Türkçede bir atasözü vardır: “Komşunun tavuğu komşuya kaz görünür.” derler. (s. 34)

Masalda başka bir kişinin malının, yaşantısının her zaman bize daha ilgi çekici geldiği bu atasözüyle vurgulanmıştır. Ama aslında öyle olmadığı; insanın elindekiyle mutlu olmayı öğrenmesi gerektiğini kırlangıcın nasihatinden sonra, inekler ve lokomotifler anladıklarını şu şekilde dile getirirler:

“Eğer insan çok sevdiği

Yaşayışı bulmazsa

³ TDK'nin sitesinde bu sözcüğün doğru yazımı aslan diye geçmektedir. Ama masalda arslan diye yazılmıştır. Alıntı yaparken masalda yazıldığı gibi aktarılmıştır.

Bulduğunu sevmelidir,
Bulduğunu sevmelidir.” (s.35)

Öğretmen, bu masalı Türkçe dersinde atasözleri konusunu anlatılırken kullanabilir. Örneğin, masalda geçen “Komşunun tavuğu komşuya kaz görünür.” adlı atasözünün anlamını öğrencilerden öğrenmelerini ve bu masalda verilmek istenen mesajla ilgili olup olmadığını araştırmalarını isteyebilir. Masalla ilgili olumsuz olarak diyebileceğimiz tek özellik masalın başlığında geçen vagon kelimesinin masalın içinde lokomotif olarak geçmesidir.

Tüm bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda, içerik ve anlatım açısından genel olarak çocuklar için uygun bir masaldır.

Kırmızı Yumurta Yumurtlayan Tavuk

Bir tavuğun, bütün uyarılara rağmen, inatla günlerce sahte bir yumurtanın üzerinde kuluçkaya yatması, sonunda yumurtanın içinden sarı kadife civcivin çıkması ve kadife civcivin de rüzgârla uçup gitmesi anlatılmaktadır.

Masalda kör inadın iyi bir şey olmadığı vurgulanmaktadır. İnatla yapılan işlerin sonunun bir yere varamayacağı, bir işe kalkışmadan önce aklımızı kullanmamızın önemi anlatılmaktadır.

Masalda diyaloglara bolca yer verilmiştir. Bu şekilde anlatım da daha akıcı olmuştur:

“-Bu sefer de beyaz bir kaz, tavuğa sormuştu:

-Nasılsınız efendim?

-Teşekkür ederim, siz?

-Teşekkür ederim, ben de iyiyim. Yumurtalarınız ne halde?” (s. 91-92)

Masal içerik açısından çocuklar için uygundur.

Kurdun Yüreği Yumuşadı

Masalda koyun sürüsünden her gün bir koyunun kendini kurda teslim etmesi, sıra hamile bir koyuna geldiğinde onun yerine ihtiyar koçun ölümü göze alması ve bunun üzerine kurdun yaptığından utanması, pişmanlık duyması anlatılmaktadır.

Masalda güçlüyle zayıfın mücadelesini görmekteyiz. İyi olmanın önemi, kendimizden daha güçsüz kişilere karşı kötü davranmamamız gerektiği, çocuklara anlatılmak istenmiştir.

Masal vermek istediği mesaj yönüyle çocuklara uygun olsa da içeriğinde kurdun koyunları ısırarak, yere yuvarlayarak, işkence yaparak yemesi çocukların duygusal gelişimine olumsuz etki yapabileceğinden masal içerik açısından uygun değildir.

Elma Ağacının Tarifi

Masalda birbirinden farklı dış görünüşe sahip dört cins köpeğin elma ağacını dört farklı mevsimde görmesi anlatılmaktadır. Her köpek, elma ağacını kendi gördüğü mevsime göre tanımlamıştır.

Masalda alaycı serçe kuşu, köpeklere bir şeyi tanımlamak için sadece görmenin yeterli olmadığını, aynı zamanda düşünmenin de önemli olduğunu anlatmaya çalışır:

“Dördünüz de elma ağacını görmüşsünüz, burası muhakkak; fakat hepimiz de başka bir mevsimde görmüşsünüz; biriniz ilkbaharda... O zaman ağaçta çiçekler varmış; biriniz yazın... O zaman ağaçta yapraklar varmış; öbürünüz sonbaharda... O zaman ağaçta meyveler varmış; nihayet dördüncünüz de ağacı kışın çıplak görmüşsünüz. Bir şey anlamak için gözle görmek yeterli değildir biraz da düşünmek gerekir. Anladınız mı güzel kuçukçular?” (s. 39)

Masal özellikle bir tasvir yazısı yazarken öğrencilere örnek olarak gösterilebilir. Tanıtılan nesnenin bulunduğu yer ve zaman o nesnenin özelliğini etkiler, tıpkı masaldaki elma ağacı gibi. Masal Türkçe dersi dışında Sosyal Bilgiler dersinde de kullanılabilir. Özellikle mevsimler konusunda çocuklara bu masal okutulabilir. Böylelikle çocuk elma ağacının her mevsimde farklı bir görüntüsünün olduğunu ve her mevsimin de kendine has görüntüsü olduğunu eğlenerek öğrenebilir.

Masal sınıf ortamında drama yöntemiyle de anlatılabilir. Dört öğrenciden her mevsime uygun -kitapta anlatıldığı gibi- elma ağacı, diğer dört öğrenciden de masaldaki dört köpek türünü (İngiliz köpeği, Pekin köpeği, Fok adında başka bir cins köpek, dişi tazi) canlandırmaları istenebilir. Böylelikle öğrenciler arasında iş birliği yaptırılarak daha kalıcı, eğlenceli bir öğrenme gerçekleştirilebilir.

Masal içerik ve anlatım açısından çocuklar için uygundur.

Kibirli Bombom

Masalda Bombom adında yavru bir tavşanın kibirliliğinden dolayı başına gelen felaketten ders alması anlatılmaktadır. Bombom çok güzel, mükemmel bir tavşan ailesinin sevimli, yaramaz ve kibirli en küçük oğludur. Bombom ailesiyle hareket etmediği için avcılara yakalanmaktan son anda kurtulur. Kopan kuyruğuna aldırış etmeden kibirli olmanın ne kadar kötü bir şey olduğunu anlar ve o günden sonra akıllı, uslu, terbiyeli bir tavşan olur.

Masalı okuyan çocuk Bombom sayesinde kibirliliğin kötü bir şey olduğunu öğrenir. Masal, çocuklar için içerik açısından uygundur.

Masalla ilgili yapabilecek tek olumsuzluk yayınevi hatasından kaynaklı, masalın başlığıdır. Masalın başlığı Kibirli Combom olarak geçmektedir. Kitabın içindekiler sayfasında ise Kibirli Cimbom olarak geçmekte olup masalın içinde ise her iki ismin yerine kahramanın adı Bombom olarak geçmektedir. Çalışmada, masalın içinde Bombom geçtiği için başlığı da Kibirli Bombom olarak kullanılmıştır.

Zavallı Hindi

Masalda bir hindinin kardan yapılmış heykele hayran olup, günlerce kardan adamın karşısında dikilmesi ve sonunda donarak ölmesi anlatılmaktadır.

Masalı okuyan çocuk, hindinin aklıktan ve soğuktan donarak ölmesine üzülebilir. Bu nedenle çocukların ruh dünyalarını olumsuz yönde etkileyeceğini düşünerek bu masal içerik açısından uygun

Peyami Safa'nın Server Bedi Adıyla Yazdığı Masalların Genel Bir Değerlendirmesi

değildir, diyebiliriz. Ölüm kavramı çocuklara doğrudan değil de dolaylı olarak verilseydi masal vermek istediği mesaj yönüyle uygun olabilirdi. Masalın çocuklara kazandırmak istediği değerler boş, faydasız işlere gönül bağlamaktansa daha gerçekçi işlerle uğraşmanın önemli olduğudur.

Sakın Cesaretinizi Kaybetmeyiniz

Masalda iki sineğin sürüden ayrılıp özgürce dolaşma merakı sonucunda başlarına gelen türlü olaylar anlatılmaktadır. Masalda cesaretini kaybetmeden tüm zorluklara karşı çabalayan sinek kurtulurken cesaretini kaybeden, mücadele etmeyen sineğin hayatını kaybetmesi anlatılır.

Masalda tema, cesaretli olmanın önemi, sinek üzerinden açık bir şekilde başlıkta verilmiştir. Masalı okuyan çocuk, cesaretli olduğu sürece her zorluğun üstesinden gelinebileceğini anlayabilir. Masal içinde geçen tasvirler sayesinde canlı, sürükleyici bir anlatıma sahiptir.

"...Kendini topladı, küçük ayaklarının ve kanatlarının bütün kuvvetiyle çırpındı, ufak vücudunu köpükler arasından çekmeye uğraştı. Biraz sonra suyun yüzü birçok şeffaf kabarcıkla, mini mini köpükten balonlarla dolmuştu." (s. 16)

Yansıma seslerin de kullanıldığı masal gerek içerik gerek biçim bakımından uygun bir masaldır.

"Bızz! Bızz! Gördünüz mü işte? Cesaretini kaybetmeyerek, çalışa çabalıya sineğin biri canını kurtardı, uçuyor:

Bızz! Bızz!" (s. 17)

Dişi Kurt İle Dişi Aslan

Masalda vahşi bir ormanda dört yavrusuyla mutlu bir şekilde yaşayan dişi kurdun dişi aslanla yaptığı konuşma sonrası, evlatlarını daha iyi büyütmeye karar vermesi anlatılmaktadır.

Aile sevgisi ve çocuk yetiştirmenin önemini yazar, masalın sonunda direk belirtmiştir. "Bu konuşmayı dinleyen dört kurt yavrusu anladı ki, iş sayıda değil, meziyettedir. Ormanın kralı olan erkek aslan anasının bir tane yavrusudur; ama ormanların kralıdır. Kurt ana da aynı şeyi düşünmüştü ve yeni yavrular doğurmaktansa dört çocuğunu daha iyi büyütmeye karar verdi." (s. 62)

Soyut konunun ele alındığı masal, çocuklar için uygun değildir.

Yavrusunu Kaybeden Fare

Masalda, yavrusu fare zehriyle öldürülen ana farenin baykuştan aldığı akılla, yavrusunu hayata döndürmeye çalışması anlatılmaktadır. Masalın sonunda ana fare, ölümün herkesin başına bir gün geleceği gerçeğiyle yüzleşir.

Masalda bir anne farenin yavrusunun fare zehriyle ölmesi ve annenin bu duruma çok üzülmesi çocukların ruh dünyalarında olumsuz bir durum oluşturabilir. Ölüm gerçeği, çocuklara doğrudan verildiğinde çocuklar hayata karşı umutla bakamayabilirler. Bu açıdan masal çocuklar için uygun değildir.

Kedi İle Saka Kuşu

Masalda Ceylan adındaki bir kedinin sahibinin onu beslemesine rağmen, açgözlülüğüne yenik düşüp ağaçtaki savunmasız yavru saka kuşlarını yemesi anlatılmaktadır. Masalı okuyan çocuk açgözlü olmanın iyi bir şey olmadığını anlamaktadır.

Masalda kedinin sahibi yaşlı kadın, kedinin yavru saka kuşlarını yemesinden rahatsızlık duyar ve bu duruma çok üzülür. Bu şekilde yaklaşım insanların hayvanlara karşı merhametli olması gerektiğini, hayvanlara kötü davranılmaması gerektiği gerçeğini çocuklara gösterir.

Kedinin saka kuşunun yavrularına karşı hainliği de hayvanın hayvana uyguladığı şiddet açısından çocukta duygusal karmaşa yaratabilir. Ama yaşlı kadının kediyi önlemeye çalışması, hayvanlar arasındaki bu şiddeti insanlar önleyebilir, çıkarımı çocuklara verilebilir. Böylelikle çocuk da güçsüzü güçlüden koruma, hayvan sevgisi, hayvanları koruma bilinci oluşabilir.

Hayvanlar âleminde de aileye düşkünlük konu edilmektedir. Bu masalda yavrularını kediden korumak için canını dişine takan anne babanın çırpınışları, yavrularının ölmesinden dolayı duydukları büyük acı anlatılmıştır. Bunu okuyan çocuk aile kavramının ne kadar önemli olduğunu anlar.

Ölüm konusu dolaylı bir konu olarak işlenmiştir. Bu acı olay, saka yavrularının kedinin yemesi sonucunda ölmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu durum çocukta üzüntüye sebep olabilir. Kedinin tek gözünün kör olmasıyla masal son bulduğu için yapılan her iyilik gibi her kötülük de bir gün mutlaka karşılığını bulmaktadır, çıkarımında bulunabiliriz.

Masal genel olarak içinde olumsuz durumlar barındırdığı için çocuklar için uygun değildir.

Küçük Hurma Ağacı

Masalda, küçük hurma ağacının bulunduğu yerden memnun olmaması, başka insanlar, memleketler görmek istemesi ve günün birinde bu isteğinin gerçek olması anlatılmaktadır. Küçük hurma ağacının annesinin yanından alınarak zorlu yolculuklardan sonra bir limonluğa, oradan da yaşlı bir kadının evine getirilmesi ve orada kötü şartlar altında kalıp ölmesi anlatılmaktadır.

Masalın çocuklara kazandırmak istediği değer masalın sonunda yazar tarafından direk verilmiştir:

“Memleketinizden başka yerde iyilik, bahtiyarlık aramayınız ve bulunduğunuz yerde büyümeye, yükselmeye çalışınız.” (s. 42)

Masalda bu mesajı kertenkeleler hurma ağacına vermeye çalışmışlardır:

“Allah seni nereye koyduysa orada kal, diyordu, halinden şikâyet etme! Büyümeye, yükselmeye çalış, fakat sakın toprağından ayrılma!” (s. 36)

Günümüz şartlarıyla masalın vermek istediği mesaj örtüşmemektedir. Bu değişimi çocuklara göstermek, onların eleştirel düşüncelerini, sorgulama becerilerini geliştirmek anne babalar ile öğretmenlerin dikkatlerinden kaçmamalıdır.

Peyami Safa'nın Server Bedi Adıyla Yazdığı Masalların Genel Bir Değerlendirmesi

Masalın sonunda küçük kurma ağacının ölmesi çocukların istemedikleri bir sonudur. Çocuklar mutlu sonla biten masalları okumayı daha severler. Bu şekilde hayat daha umutla bakarlar. Ayrıca halinden şikâyet etmenin, bulunduğu yerden memnun olmamanın yanlış bir şey olduğunu yazar yanlış bir ifadeyle çocuklara anlatmıştır. Masal içerik olan uygun değildir.

Ayıların Evi

Nazan adında tembel bir kızın (perilerin verdiği bir dersle) ayıların evine konuk olması ve ayıların düzenli, temiz yaşamını gördükten sonra tembelliği bırakıp çalışkan bir kız olması anlatılmaktadır.

Masalda küçük bir kızın ayıların evine konuk olması ve ayıların ona dostça, nazik bir şekilde yaklaşması, küçük kızla konuşmaları çocukları hayal dünyasında eğlenceli bir yolcuğa çıkarabilir. Tembelliğin ve kendi işini başkasına yaptırmanın yanlış bir şey olduğu, masalda ayıların çalışkanlığıyla anlatılması ve ayıların da korkutucu yerine sevecen bir hayvan olarak yansıtılması, masalın çocuklara kazandırdığı olumlu değerlerden biridir. Tembelliğin kötü bir şey olduğu, kendi işini yapmanın mutluluğu masalda direkt verilmiştir:

“...ayıların evi sana her zaman hatırlatmalı, öğretmeli ki, kendi işini kendin görmek ve hiç kimseye muhtaç olmadan yaşamak, mutlu olmanın en iyi çaresidir.” (s. 98)

Nazan'ın yaşadığı bu olaydan çıkardığı dersi de masal açıkça bize vermiştir:

“Nazan, o günden sonra tembelliği bıraktı, kendi işlerini kendi görmeye başladı. Üzerine tembellik çökmeye başladıkça ayıların evini aklına getiriyor, yerinden kalkıyor:

-Ben ayılar kadar olmaz mıyım, diyerek çalışıyor, çalışıyordu.” (s. 98)

Güvercinlerin Sarayı

Masalda Macid adında hayvanlara kötü davranan bir çocuğun kötü davrandığı bir güvercin tarafından güvercinler sarayına götürülmesi, orada hayvanlara yaptığı kötülük yüzünden mahkemeye çıkarılması ve cezalandırılması fantastik bir şekilde anlatılmaktadır.

Masalda sopayla hayvanlara vurmak, güvercinin başından kanlar akması, güvercini pişirip yeme isteği gibi olaylar geçmektedir. Bu durumlara bakarak masalın içerik açısından uygun olmadığı söylenebilir. Ancak masalın genel yapısına bakıldığında yanlış ve kötü bir davranıştan fantastik bir şekilde doğru davranışa ulaşılması, çocuklara doğru değerleri kazandırması açısından uygundur, diyebiliriz. Çünkü hayvanlar ve çocuklar günlük yaşamada sokakta, evde hep iç içedir. Bazen iyi olanı, doğru olanı çocuğa anlatabilmek için çevremizdeki kötü örnekleri de çocuğa göstermemiz gerekebilir. Masalda bu duruma örnektir. Macid, masalda yaraladığı güvercin tarafından boyu küçültülerek fantastik bir yolculuğa çıkarılır. Güvercinler sarayında padişahlar, meclis, mahkeme, polis, okul her şey vardır ve her şeyi güvercinler yapmaktadır. Çocuğa hayvanlara kötü davranmanın yanlış bir şey

olduğu güvercinler aracılığıyla anlatılması, masalı okuyan çocuk için etkili olabilir. Masalda Macid'e verilen eğitici ceza da dikkat çekicidir:

"Güvercin başkan, Macid'e dedi ki:

-Arkadaşlarla konuştuk, senin hakkında kararımızı verdik.

Şimdi biz seni buradan salıvereceğiz. Evine gideceksin, annenden gündelik harçlığını alacaksın. Evinizdeki kediye ciğer, mahalledeki köpeklere ekmek, kuşlara da yem dağıtacaksın. Bunları her gün, her sabah yapacaksın. Eğer yapmazsan seni yine yakalatır, buraya getirir, hapsederiz." (s. 123)

2. Asıl Masallar

Asıl masallar kendi içinde de olağanüstü masallar ve gerçekçi masallar diye ikiye ayrılmaktadır. İncelediğimiz masallarda olağanüstü masalların içinde devler, periler, büyücüler, sihirli nesnelerin insanlarla konuştukları, evlendikleri, mücadele ettikleri gibi birçok farklı durum görülmektedir.

Peyami Safa'nın incelenen yirmi dört masalı olağanüstü masallarındandır ve masalların çoğu halk masallarından uyarlamadır. Bu masallar, aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir:

2.1. Olağanüstü Masallar

Tablo 7. Çalışma kapsamında incelenen olağanüstü masallar

#	Masal Adı	#	Masal Adı	#	Masal Adı	#	Masal Adı
1.	Beberuhi	7.	Zümrüdüanka Kuşu	13.	Hasan'ın Rüyası	19.	Muradına Nail Olan Dilber
2.	Altın Ekmek	8.	Safa ile Cefa	14.	İnsan mı, Yılan mı?	20.	Muradına Nail Olmayan Dilber
3.	Oğuz ve İnci	9.	Ali Cengiz	15.	İhtiyarın Esrarı	21.	Rüzgârın Dostluğu
4.	Peri Kızı ile Şehzade	10.	Kara Yılan	16.	Falcının Lambası	22.	Deniz Kızı
5.	Benli Veli	11.	Havaya Uçan At	17.	Paşa Kızı ile Köylü Çocuğu	23.	Oduncunun Kızı
6.	Billur Köşk	12.	Cesur Gemici	18.	Ağlayan Narla Gülen Ayva	24.	Kuyuya Düşen Çocuk

Beberuhi

Masalda fakir bir köylünün Ahmet, Mehmet ve Ali adında üç oğlu vardır. Ali, çok ufak tefek olduğu için ona Beberuhi adını takmışlardır. Masalda Beberuhi'nin merakıyla aklını birleştirmesi sonucu padişahın kızını ve hazinesinin yarısını alıp zengin olması anlatılmaktadır.

Padişahın sarayında ışık, su yoktur. Padişah bu ikisini sağlayana hem kızını hem de hazinesinin yarısını verecektir. Bunun üzerine Bu üç kardeş padişahın sarayına doğru yola çıkarlar. Beberuhi meraklı yapısı ve kıvrak zekâsıyla padişahın isteklerini yerine getirir. Padişahın kızıyla evlenerek babasını da yanına alarak mutlu, zengin bir hayat yaşarlar.

Masal sayfa sayısı bakımından uzun olmasına rağmen akıcı bir anlatıma sahiptir. Beberuhi'nin kıvrak zekâsı sayesinde sorunların üstesinden gelebilmesi dış görünüşten çok zekânın, aklımızı kullanmanın önemini bize anlatmaktadır. Masalı okuyan çocuk bir işi başarmak için dış görünüşün değil zekânın önemini kavrar. Beberuhi'nin masalda baltayla, kazmayla ve ceviz kabuğuyla konuşması

Peyami Safa'nın Server Bedi Adıyla Yazdığı Masalların Genel Bir Değerlendirmesi

masalı çocuklar açısından daha eğlenceli hale getirmektedir. Masalda Beberuhi'nin padişahın kızını alabilmek için dev olan Torol'la mücadelesinde söylemiş olduğu tekerleme şeklindeki şiir, çocukların hoşuna gidebilecek ahenge sahiptir:

“Ey koca dev, koca dev

Çık karşıma göreyim,

Seni bir vuruşumla

Hemen yere sereyim!” (s. 26)

Masalda kızını beğenmediği Beberuhi'ye vermek istemeyen padişahın Beberuhi'yi zorlamak için sorduğu bilmeceler de çocukların ilgisini çekebilecek özelliktedir:

“Daima yere düşen ve kırılmayan bir şey vardır. O nedir? Biliniz bakayım.

Beberuhi hemen cevap verdi:

-Çağlayan.” (s. 33)

Masal, sayfa sayısının uzunluğu açısından ilköğretim 4. Sınıf öğrencileri için daha uygundur, diyebiliriz. Masal, çocukların dil gelişimine katkı sağlayabilecek türde tekerlemeler ve bilmeceleriyle, eğlendirici ve eğitici özellikleriyle çocukların okuması için uygundur.

Altın Ekmek

Mehlika, adında kibirli bir kızın kendisiyle evlenmek isteyen hiç kimseyi beğenmemesi, annesinin sözünü umursamaması sonunda madenler kralıyla evlenmesi, aradığı mutluluğu kralda bulamaması ve ekmeğin gümüşten, altından, elmadan daha önemli olduğunu anlaması anlatılmaktadır.

Masalda kibirin kötü bir şey olduğu, kibirli olmanın sonunda kişiye zarar vereceği anlatılmak istenmiştir. Masalı okuyan çocuk, masalda bolca kullanılan tasvirler sayesinde kendini masal dünyasında hissedebilir.

“Birdenbire bin meşale yandı ve sallandı. Dağın cüceleri, her biri elinde bir meşale ile gelerek madenler padişahını selamlamışlardı.

“Ortalık aydınlanınca beyazlaşmış ormanlara ve tepeleri sararmış yüksek dağlara doğru yürüdüler.

...çayırın dibinde bir köşk vardı ki pencereleri, kapıları altından, elmadan ve yakuttandı.”(s. 65)

Oğuz ve İnci

Erdoğan isminde zengin bir derebeyinin on üç çocuğu vardır. Derebeyi on iki penceresi olan köşkte oturmaktadır. Her çocuk bir pencerede otururken en küçük çocuk olan Oğuz'a oturacak bir pencere olmadığı için Oğuz, hayatını kazanmak üzere babasından izin alarak uzak ülkelere gitmek için yola çıkar. Masalda Oğuz'un başından geçen olaylar anlatılır.

Masalın sonunda Oğuz karşılaştığı mücadelelerden başarıyla çıkar ve sevdiği kız yani İnci'yle evlenir. Köşke zengin bir şekilde geri döner. Mutlu mesut yaşaralar.

Masalın içinde Oğuz'un başından birçok olay geçtiği için çocuklar anlamakta güçlük çekebilir. Bu yüzden çocuklar için uygun bir masal değildir.

Peri Kızı İle Şehzade

Ertuğrul adında bir şehzade evleneceği kızı aramak için dünyayı dolaşır ve sonunda aradığı kızın periler memleketinde olduğunu öğrenir. Sihirli limonlar sayesinde peri kızına kavuşur. Şehzade, peri kızını, ülkesine babasının huzuruna çıkarmak için hazırlanırken peri kızı yerine çirkin bir kızla karşılaşır. Zeynep adındaki çirkin kötü kalpli kız peri kızının yerini almak istemiştir. Daha sonra işin aslını anlayan şehzade peri kızına kavuşur, peri kızı da yerine geçen kötü kalpli Zeynep'i affeder. Sonunda saraydaki herkes mutlu olur, Ertuğrul ölen babasının yerine geçer ve tüm memleket barış, bolluk içinde olur.

Masalda aşk teması işlenmiştir. Masal, hem uzun olduğu hem de çocuklar için uygun olmayan olayları anlattığından dolayı çocuklar uygun değildir.

Benli Veli

Masalda, yüzündeki et beninden çok mutsuz olan Veli'nin günün birinde küçük cücelerle karşılaşması, cücelerin Veli'nin yüzündeki et benini rehin alması, yüzündeki benden kurtulan Veli'nin çok mutlu olması ve sevdiği kızla evlenmesi anlatılmıştır.

Masalda geçen cüceler çocuklar açısından eğlendirici bir karakter olmuştur. Cüceler sayesinde iyi karakterli olan Veli mutlu olurken, cüceler yüzünden kötü karakterli orman bekçisinin yüzündeki et benleri çoğalarak mutsuz olmuştur. Böylelikle masalda iyi olanların istedikleri şeye er geç kavuşacakları, kötülerin de cezalandırılacağı anlatılmıştır.

"Bir tanesi, bir gece evvel Veli'nin burnundan aldığı et benini orman bekçisinin burnuna yapıştırdı:

-Al sana, dedi. Bize karşı beslediğin fena düşüncelerin cezası!" (s. 112)

Masal içerik açısından çocukların sevebileceği bir masal olduğu için uygundur.

Billur Köşk

Halk masalından uyarlanmıştır. Masalda on beş yaşına kadar başına kötü bir şey gelmesin diye mağarada tutulan han kızı Banu'nun, yıllar sonra yeryüzüne çıkması ve denizin ortasında billur köşkte yaşaması, daha sonra âşık olduğu Hanzade'yi görmek için deniz yolculuğuyla Yemen'e gitmesi, sonrasında Hanzade'yle karşılaşması ve evlenip mutlu olmaları anlatılmaktadır

Masalın teması aşktır. Birbirini seven insanların tüm yanlış anlaşılmalara rağmen er geç birbirlerine kavuşacakları konu edilmiştir.

Masal içinde birçok olayın uzun bir şekilde anlatılması, konunun çocuklar tarafından anlaşılmasını zorlaştırdığı için masal çocuklar için uygun değildir.

Zümrüdüanka Kuşu

Bu masal da halk masalından uyarlanmıştır. Has bahçedeki elmaları Yedi başlı devden kurtarma mücadelesi, yerin yedi kat dibinde köy halkı için başka devle mücadele, Zümrüdüanka

Peyami Safa'nın Server Bedi Adıyla Yazdığı Masalların Genel Bir Değerlendirmesi

kuşunun yavrularını kurtarmak için yılanı öldürme ve Zümrüdüanka kuşuyla yeryüzüne çıkma yolculuğu, yeryüzünde kardeşleriyle hesaplaşma şeklinde masal içinde farklı olaylar yaşanmaktadır. Masalda olaylar arasında tutarlılık yoktur. Olay içinde başka olaya geçilmiştir. Bu durumda çocukların zihninde karmaşa yaratabilir.

Hanzade, yedi başlı devi öldürmek için saraydan ayrılır ve başına türlü türlü olaylar gelir. Sabrı, gücü, cesareti, iyilikleri sayesinde masalın sonunda mutlu sona ulaşır.

Hanzade'nin Zümrüdüanka kuşunun yavrularını öldürmek için gelen yılanı, okuyla öldürmesi ve bunun karşılığında anne Zümrüdüanka kuşunun yapılan iyilik karşısında minnettarlık duyması ve Hanzade'yi yeryüzüne geri çıkarması bir iyiliğin karşılıksız kalmayacağı gerçeğini konu almıştır. Yardımseverlik değerini, doğaüstü güçleri olan bir varlığın insana yardım etmesi şeklinde görmekteyiz

Zümrüdüanka, iyi insanların karşısına tamamen tesadüfen çıkan bir masal kahramanıdır. Konuşabilmesi ve sırtında Hanzade'yi taşıyabilecek büyüklükte olması, kahramanı yer altından yeryüzüne çıkarırken belli miktarda et istemesi, etin bittiği sırada Hanzade'nin kendi etinden vermesi olağanüstü durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Masalda yalan konuşmanın kötü bir davranış olduğu, bu nedenle daima dürüst olmak gerektiği vurgulanmıştır. Dürüst olan kişilerin her zaman kazanacağına ve yalan konuşanların ise cezalandırılacağı ya da yalanlarının bir gün bir şekilde ortaya çıkacağına değinilmiştir. Çocuklara yalan konuşmanın, aldatmanın kötü bir şey olduğu kavratılmaya çalışılmaktadır.

Küçük Hanzade yardımsever, cesur, güçlü, hızlı düşünebilen, akıllı bir handır. Kahramanın bu özellikleri çocukların ona güvenmesini sağlamaktadır.

Masal içinde güzel mesajlar verse de, uzunluğu ve olay içinde başka bir olaya geçmesi sebebiyle çocuklar için uygun değildir.

Safa⁴ il Cefa

Masalda çocuğu olmayan bir hükümdar ve lalanın, bir seyyahın duasıyla, Sefa ve Cefa adında çocuklarının olması ve bu çocukların Yemen hükümdarının kızını almak üzere çıktıkları yolculuk sırasında başından geçen olaylar anlatılmaktadır.

Masalda ansızın kaybolan seyyah, sihirbaz, sihirli gücü olan hayvanlar gibi olağanüstü durumlar görülmektedir. Çocuklarının adından da aslında masalın konusu anlaşılacaktır. Dünyada bazen sefa içinde bazen cefa içinde olabiliriz. Önemli olan her zorluğun bir güzelliği, her güzelliğe ulaşmanın da bir zorluğu olacağı ihtimalini düşünmektir. Masalda Sefa ve Cefa karşılaştıkları zorluklara göğüs gererek sonunda istedikleri kızla evlenmişler ve mutlu mesut yaşamışlardır. Masal olağanüstü yapısıyla, anlatımı ve içeriğiyle çocuklar için uygundur.

⁴ TDK'nin sitesinde bu sözcüğün yazımı sefa olarak geçmektedir. Doğru yazımı safa değil sefadır. Ama masalda safa şeklinde geçtiği için başlığın adını olduğu gibi aktardık.

Ali Cengiz

Halk masallarından uyarlanmıştır. Genç bir oğlanın hükümdarın isteği üzerine Ali Cengiz oyununu öğrenmesi ve bu oyunu uygulaması anlatılmaktadır.

Masalda geçen Ali Cengiz oyunu günümüzde de kullanılan bir deyim haline gelmiştir. Masalda bu deyim ne demek olduğu açıkça anlatılmıştır. Kurnazca, haince düzenlenen oyunlardan yine aklıyla, kurnazlığıyla nasıl çıkıldığını seyyah ve oğlan arasında geçen mücadelede görmekteyiz:

“Vay hınzır oğlan. Nihayet Ali Cengiz oyununu anladı, diyerek ateş kesilip kadının yolunun üstüne durdu. Kadından koçu satın almak istedi, fakat oğlan bir kuş olup uçtu. Seyyah da güvercin olarak kuşun arkasına düştü. Kuş saraya gitti, elma olup hükümdarın kucağına düştü. Elma darı olarak yere saçıldı. Seyyah da bir tavuk olup yerden darıları toplarken darı hemen sansar oldu, tavuğun üstüne çıkıp onu boğdu.” (s. 107-108)

Çocuklar olay örgüsünü anlamakta zorlanabilecekleri için uygun değildir.

Kara Yılan

Çocuğu olmayan hükümdarla karısı Banu, bir seyyahın verdiği elmayı paylaşım yerler ve sonunda Banu bir kara yılan doğurur. Yılan, önce ona bakmaya gelen ebeleri, sonra hocaları ve en sonunda da eşlerini öldürür. Hepsinde tek sağlam çıkan kötü bir kadının üvey kızıdır. Üvey kız her seferinde annesinin mezarından gelen sesin dediklerini yaparak ölümden kurtulur. Yine aynı şekilde annesinin dediklerini yaparak kara yılanın yakışıklı bir delikanlı olmasını sağlar. Bir sürü sıkıntı çeken üvey kız sonunda Hanzade’yle yeniden evlenirler, mutlu yaşarlar.

Bu masal da halk masallarından uyarlamadır. Masalda geçen olağanüstü durum (yılan doğurma) çocukların ruh dünyalarında olumsuz etki oluşturabilir. Masalın sonunda yılan, Hanzade’ye dönüşse de yeni doğan bir bebeğin yılan olarak doğması çocuklarda korku oluşturabilir. Bu açıdan baktığımızda masal içerik açısından uygun değildir.

Havaya Uçan At

Hint padişahının oğlunun bir Japon’un yapmış olduğu tahtadan ata binerek havada uçması, Bengal hakanının kızına âşık olması ve ona ulaşmaya çalışırken başından geçen maceralar anlatılmaktadır.

Masalın konusu aşktır. Masalda sevdiği kıza ulaşmak için türlü zorluklara göğüs geren şehzadenin başından geçenler anlatılmaktadır. Masalda çocukların ilgisini çekebilecek en önemli imge tahtadan yapılma ve bir düğmeyle havada uçabilen bir attır. At, çocukların çok sevdiği bir hayvandır ve havada uçabilme özelliği onların hayal dünyasında da olan bir durumdur. Bu açıdan masal çocukların ilgisini çekebilir. Masalda bilinmeyen kelimelerin de sayfa sonunda açıklaması verilmiştir. Masal genel olarak çocuklar için uygundur.

Cesur Gemici

Sendabat adında cesur bir gemicinin seyahatlerinde başından geçen maceralar anlatılmaktadır.

Masal Orta-Doğu kökenli Denizci Sinbad masalını bize çağrıştırmaktadır. Cesur gemici masalındaki Sendabat kahramanı ile Denizci Sinbad masalındaki kahraman Sinbad gerek isim benzerliği gerek deniz yolculukları esnasında başlarına gelen fantastik maceralar birbirine benzemektedir.

Masal içinde Sendabat tarafından anlatılan hikâyede bir insanı taşıyabilecek kadar büyük kuşların olması, devlerin olması gibi olağanüstü durumlar çocukların hoşuna gidebilecek imgeler olsa da masalda hayvanlara ve insanlara yönelik şiddetin açıkça verilmesi, masalın eğitimsel ve eğlendirici özelliğini yok etmiştir. Masalda filleri yakalayıp dişlerini koparıp satmak veya devin her gece bir insanı yakalayıp yemesi çocuklarda korku oluşturabilir. Bu özelliğinden dolayı masal içerik açısından uygun değildir.

Hasan'ın Rüyası

Olay Bağdat'ta geçmektedir. Masalda olaylar üç bölüme ayrılarak anlatılmıştır. 1. bölümde Ebu Hasan'ın Harun Reşit'i onun olduğunu bilmeden evinde konuk etmesi ve Harun Reşit'in onun bu iyiliğine karşılık ona uyku şurubu vererek saraya götürmesi; 2. bölümde Ebu Hasan'ın uyandığında kendini sarayda bulması ve sarayda halife olarak ağırlanması, isteklerinin bir bir yerine getirilip günün sonunda tekrar uyku şurubu verilip evine geri götürülmesi; 3. bölümde ise Ebu Hasan'ın uyandığında kendini evinde yatağında bulması, olanlara anlam verememesi, annesiyle konuşup bu durumu Hızır Aleyhisselam'a bağlaması ve zamanla unutup gitmesi şeklinde görmekteyiz.

Bu masalda doğruluk, misafirperverlik, iyilik, sözünde durma, yardımseverlik, güven, aklın önemi, nankörlüğün kötülüğü, arkadaşlık, tutumlu olma gibi birçok değerler çocuklara kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Yardımseverlik değerini insanın insana yardım etmesi şeklinde görmekteyiz. Ebu Hasan, misafirperver bir kişiliktir. Evinde yabancıları ağırlar, yedirir, içirir ve karşılığında hiçbir beklenti içinde olmaz. Ama yapılan iyilikler günün birinde bir şekilde geri dönmektedir. Farkında olmadan misafir olarak ağırladığı Harun Reşit, kendisini evinde ağırladığı için ona yardım etmek ister ve bir dileğini gerçekleştirir.

Adı geçen masalda arkadaşlığın önemi, kötü arkadaşların zararı, insanların çıkarları doğrultusunda hareket ettiği, iyi günde oluşan dostlukların kötü günde yok olması, insanlara güvenmemeyi öğrenip onlardan bir şey beklememe gibi konulara değinilmiştir. Elindeki parayı muhafaza etmeyi bilmeli, tutumlu olunması gerektiği aksi takdirde zengin bir yaşamdan fakir bir yaşama geçebileceği anlatılmaya çalışılmıştır.

Arkadaşlarının kendisini zor gününde yalnız bırakıp iyi gününde parasını yemelerini Ebu Hasan nankörlük olarak bize göstermiştir. Bunun sonucunda arkadaşsız ve tek yaşamayı tercih ederek insanlara güvenmemeyi öğrenmiştir.

“Sözün kısası, arkadaşlarımın hepsi bir zamanlar benim paramı yedikleri halde, o günden sonra benden yüz çevirdiler. Bu nankörlük beni çok etkiledi. Bir süre tek başıma ve arkadaşsız yaşadım.” (s. 53)

Ebu Hasan zenginliği döneminde arkadaşların etrafında olması, onun parasını yemesi ve kötü gününde yok olmalarını, onlara yaptığı bir oyunla anlaması, zararın neresinden dönersen kardır, sözünü bize göstermiştir.

“Babamın ölümünden sonra etrafımı kötü arkadaşlarım sardılar, paramı yemeye başladılar. Bereket versin, paramın biteceğini anladım. Arkadaşlarımın dostluklarını denemek istedim.” (s. 52)

Masal birçok değeri içinde barındırdığı için çocuklar için biraz daha sadeleştirildiğinde uygundur.

İnsan Mı, Yılan Mı?

Bir padişahla evlenen büyücü bir kadının üvey kızının güzelliğini kıskanıp onu yılanla dönüştürmesi, üvey kızın abisinin kızı üç defa kucaklamasıyla büyünün bozulması ve kötü kalpli üvey annenin yaptığı kötülük sonucunda kurbağaya dönüşmesini anlatan olağanüstü bir masaldır.

Masaldaki kötü kalpli üvey anne, masum dünyalar güzeli padişah kızı, kurbağaya dönüşme, büyü gibi unsurlar bize Batı kaynaklı Pamuk Prenses ve Külkedisi gibi masalları çağrıştırmaktadır. Bu tarz masallar özellikle kız çocuklarının ilgisini daha fazla çekmektedir. Masalda kötülük yapanların cezalarını er ya da geç çekeceği anlatılmaktadır. Kötü kalpli anne, masalda yine kendi yöntemiyle(büyüyle) kurbağaya dönüşür. İyiler de masal sonunda mutlaka kazanmaktadır. Kızın eski haline dönmesi, sevdiği kişiyle evlenmesi ve mutlu olmaları bunu göstermektedir.

Masal çocukların sevebileceği özellikleri içinde barındırdığı için uygundur.

İhtiyarın Esrarı

Masalda Ahmet ve Emine adında kız çocuğu çalınan bir çiftin İhsan adında kimsesiz bir çocuğu sahiplenmeleri, İhsan'ın da evlerine gelen yaşlı bir misafirin de yardımıyla, yıllardır kendisine bakan bu çiftin kaybolan kızlarını araması anlatılmaktadır.

Masalda aile sevgisinin önemi işlenmiştir. Aile bağları ne kadar kuvvetli olursa sevgide o kadar fazla olur. Masalda iki yaşlarındaki bir kız çocuğun annesinin gözünün önünde çalınıp kaçırılması, İhsan'ın ise babasının küçükken onları bırakıp gitmesi ve annesini altı yaşındayken kaybetmesi çocukların duygusal gelişiminde olumsuz bir durum oluşturabilir. Bu açıardan baktığımızda masal çocuklar açısından uygun değildir.

Falcının Lambası

Masalda Alâaddin adında fakir bir çocuğun türlü serüvenlerden sonra bulduğu sihirli bir lamba ve halkadan çıkan cinler sayesinde istediği her şeyi yapabilmesi anlatılmaktadır.

Masalda, cinler sayesinde istediği yaşama ulaşabilen Alâaddin padişahın kızıyla da evlenir ve mutlu olur. Sihirli lamba ve halkadan çıkan cinleri çocuğa korkutmadan anlatabilmesi masalın eğitimsel yanını ortaya çıkarmaktadır. Günlük yaşamda cinler çocukların korktuğu, insanlara zarar veren bir varlık olarak bilinmesi ama masalda bu durumun tam tersi olarak cinlerin insanlara iyilik yapan bir varlık olarak anlatılması masaların çocuğun eğitime kazandırdığı olumlu özelliklerdendir. Masaldaki bu fantastik durumlar Doğu dünyası masalı olan Alâaddin'in Sihirli Lambası adlı masalı bize çağrıştırmaktadır. Çocukların hayal dünyalarında eğlenceli bir bağ kuracağı için bu masal uygundur, diyebiliriz.

Paşa Kızı İle Köylü Çocuğu

Bu masalda iyi karakterli olan Mahmut adında yoksul bir çocuğun aklıyla gücünü birleştirerek ancak rüyasında görebileceğine inandığı mutlu, zengin bir yaşama kavuşması anlatılmaktadır.

Masalda Mahmut iyiliği ve zekice buluşlarıyla padişahın, paşaya düzenlediği türlü oyunları yenmesi ve sonunda zalim padişahı öldürmesi ve padişahın yerine geçip paşanın kızıyla evlenip mutlu olmasını görmekteyiz.

Masalda iyilik-kötülük, fakirlik-zenginlik, cesurluk-korkaklık gibi zıt kavramlara değinilmiştir. Bu zıt kavramlardan yola çıkarak insanın aklıyla kötülükleri yenebileceği, fakirlikten kurtulup zengin bir yaşama kavuşabileceği anlatılmaktadır. Cesur davranarak iyileri kötülerden korumanın önemi, birlikte hareket edileceği zaman her zorluğun üstesinden gelinebileceği vurgulanmıştır. İyi olan kişi tüm zorluklara rağmen sonunda kazanır ve isteğine ulaşarak mutlu olur. İnsan aklını kullandığı süreçte başaramayacağı hiçbir şey yoktur.

Masal kazandırmak istediği değerler açısından uygun olsa da uzunluğu ve olaydan başka bir olaya geçmesi sebebiyle çocukların takip etmekte zorlanabileceklerinden uygun değildir.

Ağlayan Narla Gülen Ayva

Bu masal da halk masalından uyarlamadır. Dokuz kızı olan bir hükümdar, doğacak çocuk da kız olursa başkasına veririm demesi üzerine (bu defa da kız çocuğu doğar) sultan, yeni doğan bebeğin erkek olduğunu söyler ve bebeği erkek gibi büyütür. Sünnet vakti geldiğinde gerçeğin anlaşılması için kız saraydan kaçır, bu sırada başından türlü olaylar geçer, gittiği diyarlarda bir devin ahını alır ve kız iken erkek Hanzade olur.

At, Hanzade'yi koruyan olağanüstü güçleri olan akıllı bir hayvandır. Masalın önemli özelliklerinden olan fabl kısmını atın konuşturulmasında görmekteyiz. Çocuklar hayvanlarla yapılan diyalogları merakla okur veya dinlerler.

“Kız da hemen ahıra koştu. Orada bulunan kuzguni siyah bir atın başına gelerek ağlamaya başladı. Masal bu ya, at, kızın ağladığını görünce dile gelerek sordu:

-Sultanım, niçin ağlıyorsun?” (s. 50)

Masal macera dolu olaylardan oluşmaktadır. Olaylar anlatılırken olağanüstü durumlar, varlıklar karşımıza çıkmaktadır. Bu özelliklerinden dolayı masal, çocuğun dünyasına yakın bir dünya sunmaktadır. Masaldaki olağanüstü durumlar genellikle Hanzade'nin karşılaştığı sorunları çözmesinde karşımıza çıkar.

“Kız hemen boynundan atın verdiği kolları çıkararak birbirine sürttü. O saat hayvan karşısına geldi:

-Sultanım, dile benden ne dilersin, dedi.” (s. 53)

Masalın mutlu sonla bitmesi ve iyilerin kazanması çocukların beklediği bir sonudur. Bununla birlikte masal çocuklar uygun değildir.

Muradına Nail Olan Dilber

Masalda ihtiyar bir kadının güzel kızının bir kuş tarafından kaçırılarak Hanzade'nin sarayına getirilmesi ve sarayda başına gelen olaylar, anlatılmaktadır.

Bir gün, bir kuş kızın omzuna konar ve kendisine kırk gün kırk gece bir cenaze bekleyeceğini ve ondan sonra muradına ereceğini söyler. Bunu duyan annesi korkar ve kızını alıp evden kaçırır. Ana kız uykudayken kuş kızı alıp bir cenazenin başına bırakır. Kız, otuz dokuz gece, otuz dokuz gün Hanzade'nin başında bekler. Daha sonra sarayı gezmek için cenazenin başından ayrılır ve yerine hizmetçi kızı koyar. Hanzade uyanınca başında bekleyen hizmetçi görür ve o kızla evlenir. Diğer güzel kız da sarayda hizmetçi olur. Daha sonra Hanzade, tesadüfen onu asıl bekleyen güzel kız olduğunu öğrenince hizmetçiyi sarayından kovarak, gerçekten kendisini bekleyen kızla evlenir. Kızın annesi de saraya alınarak mutlu mesut yaşarlar.

Masalda sabrın önemi anlatılmaktadır. Sabırla beklenen her şey bir gün geç de olsa istenilen sonuca varmaktadır. Hizmetçi kızın yalan söylemesi ve gerçeğin ortaya çıkması sonucunda cezalandırılması, yalan söylemenin kötü bir şey olduğunu çocuklara kavratmaktadır. Masal dil ve içerik açısından uygundur.

Muradına Nail Olmayan Dilber

Masalda fakir bir adamla karısının hamamda bir kızları dünyaya gelir. Bir anda ortaya çıkan üç seyyahattan birincisi, kıza muradına nail olmayan dilber adını, koyar. İkincisi kıza yürüdükçe, güldükçe, ağladıkça oluşacak özellikler verir. Üçüncüsü ise bilezik verir ve bileziği çıkarırsa ölceğini söyler. Kız on beş yaşına gelir ve Yemen hükümdarının oğluyla evlenmek üzere yola çıkar ama sütninesi kızın gözlerini kör ederek onun yerine kendi kızını Hanzade'yle evlendirir. Daha da ileri giderek kızın kolundan bileziği aldırır. Kolundan bileziği alınan kız ölür ve türbeye konulur. Sonra işin aslı ortaya çıkar, kötü kalpli sütnine ve kızı cezalandırılır. Dilberin koluna bilezik yeniden takılır ve kız canlanır. Dilber Hanzade ile evlenir, ailesini de yanına alarak mutlu mesut yaşarlar.

Masal anlatım açısından karışık bir masaldır. Masalda ileri geri kırılmalar çok fazla görülmektedir. Bur durum masalı okuyan çocuk için zihinsel boyutta karışıklık oluşturabilir. Masalda olaylar karışık bir şekilde anlatıldığı için çocuklar için uygun değildir.

Rüzgârın Dostluğu

Yıldız isminde güzel ve küçük bir sultan vardır. Bütün arkadaşları tabiattadır: bulutlar, çiçekler, rüzgâr, güneş, yağmur... Yıldız, kaybolan erkek kardeşi bulunamadığı için çok mutsuzdur. Rüzgârdan kardeşini bulmasını ister. Bunun üzerine rüzgâr Aydemir'i bulur ve iki kardeş rüzgâra teşekkür ederek mutlu olurlar.

Adı geçen eser, hikâye başlığı altında yayınlansa da eserde "evvel zaman, az gittiler, uz gittiler, dere tepe düz gittiler" gibi masala ait kelimeler kullanıldığı için masala örnektir, diyebiliriz.

Yıldız'ın tabiattaki varlıklarla konuşması, aynı şekilde tabiattaki varlıkların da ona karşılık vermesi çocukların hayal dünyalarına hitap etmektedir. Masalda insan tabiattaki cansız varlıkların yardımını görmektedir. Bu şekilde, masalı okuyan ya da dinleyen çocuk karşılıksız bir iyilik yapmanın önemi kavrayabilir. Yaptığımız iyilik sayesinde başkalarının mutlu olmasını sağlayabiliriz. İyilik yapanı unutmamalı, ona teşekkür etmemiz gerektiği masalda verilen bir başka değerdir.

Masal içerik açısından çocuklar için uygun bir masaldır.

Deniz Kızı⁵

Karadeniz'in dibinde yaşayan bir deniz padişahının Mehtap adında dünyalar güzeli kızı vardır. Padişah kızını, deniz altındaki sarayda birlikte yaşamak koşuluyla evlenmeyi kabul eden kişiyle evlendirecektir. Ama yeryüzünü görmeden denizin altında yaşamayı kimse kabul etmez. Deniz kızı Mehtap, bu duruma üzülürken en yakın ve tek arkadaşı olan kurbağa ona iyilik yapar ve yeryüzünden onunla evlenmeyi kabul eden birini bulur getirir. Masalda kurbağanın Mehtap'ın evleneceği adamı bulması anlatılmaktadır.

Masal deniz altında büyülü bir dünyaya yolculuğa bizi götürür. Sarayın betimlemeli anlatımı bu durumu bize gösterir:

"Altın ve incilerle parıl parıl yanan sofalardan yürüdü. Parlak renkli çiçekler, mücevherden meyve veren ağaçlarla süslü bahçelerden geçti." (s. 14)

Masalda deniz kızıyla kurbağanın konuşması çocukların hoşuna gidecek bir durumdur. Hayvanlarla yapılan arkadaşlıklar çocukların dünyalarına hitap eden bir durumdur. Ancak, masalda kurbağa ile ilgili karmaşıklık oluşturacak bir durum vardır. Bu durumun yazardan mı yoksa yayın evinden mi kaynaklı olduğu konusunda belirsizlik yaşanmıştır. Sıkıntılı durum masalın başkahramanlarından olan kurbağanın tasviri yapılırken kaplumbağanın dış görünüşü anlatılmıştır:

⁵ Bu sözcük TDK'nin sitesinde denizkızı şeklinde geçmektedir. Ama masalda **ayrı** yazılmıştır. Masalın girişinde de bu konuyla ilgili bir açıklama kısmen getirilmiştir. "Deniz Kızı'nı tanır mısınız? Ama bu sizin ismini işittiğiniz, yarısı balık olan Deniz Kızı değil." Masalda ayrı yazıldığı için biz de olduğu ayrı yazmayı uygun gördük.

“...kabuğundan başını ve dört ayağını çıkardı.” (s. 7)

“...hayvanın geniş kabuğuna oturdu.” (s. 13)

Bu durum çocuklarda karmaşa oluşturabilir. Kurbağa olarak okuduğu kahramanın kaplumbağanın dış görünüşüyle anlatılması, çocuğa yanlış bilgi vermek olur.

Masalın konusu aşktır. Masalda kurbağaya zamanında iyilik yapan fakir balıkçı Kadri'nin yeryüzünde eşi benzeri olamayan güzellikte hem de zenginlikte bir kızla kurbağa sayesinde tanışıp evlenmesi anlatılmaktadır. Küçük kurbağanın kadiri sırtına alıp taşınması da masalda olağanüstü durumlardan biridir.

Masalda paragraflardaki cümle sayıları çok uzun tutulmuştur. Cümlelerin içinde çok sayıda da fiilimsi geçtiği için bu durum, ilkokul düzeyindeki çocuklar açısından masalın anlaşılmasını zorlaştıran bir durumdur.

Oduncunun Kızı

Hasan Ağa adında çok fakir olan bir oduncunun dünyalar güzeli kızı olan Hüsniye'nin konuşan bir çeşmedeki sese kulak vermesi ve o sesteki şehzadeyle evlenmesi, kızın şehzadenin sözünü dinlememesi üzerine yaşadığı mutsuzluklar ve kızın sabrının sonunda mutluluğa ulaşması anlatılmaktadır.

Masaldaki gizemli unsurlar çocukların sevdiği durumlardır. Konuşan gizemli çeşme, şehzadenin ismini söylememesindeki gizem, masalın merak oluşturan kısımlarıdır. Çocuklar açısından masaldaki merak unsurları masalı daha zevkli ve akıcı hale getirmektedir. Masalın kazandırdığı değer, insanların istemedikleri bir durumda aşırı ısrarcı olmanın, inatçı olmanın yanlış bir şey olduğu ve sonunda mutsuz olabileceğimiz anlatılmaktadır. Masalda inat etmenin kötü bir şey olduğu Hüsniye'nin ağzından doğrudan verilmiştir:

“ -Ah.. Ne dedim de kocamın ismini sordum; bana yalvardığı halde, ne dedim de inat ettim? Hem onun mahvına sebep oldum, hem koca sarayı yeryüzünden kaldırdım, hem annemi hem babamı böyle aç, sefil bıraktım, hem de kendim bu hale geldim diyor...” (s. 30)

Masal kazandırmak istediği değerler açısından biraz daha sadeleştirildiğinde çocuklar için uygundur.

Kuyuya Düşen Çocuk

Hilmi adında bir çocuğun merakına yenik düşüp ninesinin “kuyuya yaklaşma” uyarısını dinlemeyip kuyuya düşmesi, kuyunun içindeki Kılıç Sultan Sarayı'nda başına gelen olaylar korkunç bir rüya şeklinde anlatılmıştır.

Masalda aşırı merakın iyi bir şey olmadığı, büyüklerimizin sözünü dinlemediğimizde başımıza kötü işler gelebileceği ya da zarar görebileceğimiz anlatılmak istenmiştir. Bu olayları Hilmi'nin gördüğü korkunç bir rüyayla anlatmak çocuklar için merak uyandırıcı olabilmektedir. Ancak, masalda

çocuğa söz dinlememenin kötü bir şey olduğunu çocuğu korkutarak anlatmak, çocukların duygusal dünyalarında derin yaralar oluşturabilir. Örnek verecek olursak:

"Kılıç baba, beni öldürme, bana acı..."

Kılıç sultan dinlemiyordu:

-Ben seni şu aç köpeğe vereceğim, yiyecek! Dedi. Hilmi'yi kollarından yakaladı. Ağzı açık duran büyük, siyah köpeğe fırlattı." (s. 103)

"O köpek kötü hayvandır. Seni buraya rahat rahat yemek için getirdi. Şimdi dişlerini bilemeye gitti. Gelir gelmez seni parçalayacak, etlerini löpür löpür yiyecek!"(s. 104-105)

Masalı okuyan çocuk da zaman zaman büyüklerinin sözünü dinlemediği için başına masaldaki gibi felaketlerin gelebileceğini düşünebilir. Çocuklara olumlu bir davranış kazandırmayı onları korkutarak yapmamalıyız. Hele ki çocuklarda kitap sevgisi oluşturmak istiyorsak böyle masallarla olmamalıdır. Bu özelliklerinden dolayı masal içerik olarak uygun değildir.

2.2. Gerçekçi Masallar

Gerçekçi masalların adından da anlaşılacağı üzere kahramanları ve kahramanların başından geçen olaylar ya gerçek ya da gerçeğe yakındır. Çalışmamızdaki gerçekçi masalarda sihir, büyü veya dev gibi karakterler yerine padişah, Hanzade, sultan gibi kahramanlar görülmektedir. Masalarda kahramanlar, genellikle son çocuklardır, akıllı ve iyi karakterlidirler ve masalarda onların kötülerle mücadelesi anlatılmaktadır.

Peyami Safa'nın incelenen masallarından dördü gerçekçi masallardandır. Bu dört masalın isimleri aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 8. Çalışma kapsamında incelenen gerçekçi masallar

#	Masal Adı	#	Masal Adı
1.	İyi Yürekli Kadın	3.	Kaba Sakal Ahmet
2.	Çoban Paşa	4.	Suratı Asık Adamın Nasihati

İyi Yürekli Kadın

Masalda Hasan Ağa adında bir köy ağasının başına gelen tüm talihsizliklere rağmen karısının onun yanında olması, her olumsuz duruma iyi tarafından bakması anlatılmaktadır.

Hasan Ağa adında bir köy ağası ineğini satmak için yola çıkar, yolcuğu sırasında çeşitli takaslarda bulunarak eve eli boş dönmek zorunda kalır. Masalda takas durumu çocukların da oyunlarında yaptıkları bir durum olduğu için hoşlarına gidebilir. Çocuklar oyuncaklarını başka bir oyuncakla takas etmeyi severler. Bu açıdan masal eğlenceli gelebilir. Durumu arkadaşı Kabasakal Ahmet'e anlatır. Hasan, karısının kendisine kızmayacağı üzerine Ahmet'le bahse girer ve arkadaşı kapının arkasında saklanarak olan biteni dinler. Masalda bahse girmek, kapı arkasına saklanmak gibi durumlar çocukların da oyun oynarken yaptıkları bir durumdur. Hasan, ineğini önce atla, sonra domuz, keçi, kuzu, kaz, horozla değiştirdiğini en sonunda onu da bir kuruşa satıp ekmek alıp yediğini karısına anlatır. İyi kalpli kadın tüm olumsuzluklara rağmen eşinin yanında olmasının onun için yeterli

olduğunu dile getirir ve bahsi kazandığı için Kabasakal Ahmet'ten on altını alır ve karsını kucaklar. Masalın sonunda iyi kalpli kadının eşine yaklaşımı çocuklarda olumlu etki oluşturur. Çocuklar tüm olumsuzluklara rağmen olaylara iyi tarafından bakabilmenin önemi kavrarlar.

Çocukların dünyalarına hitap eden eğlendirici ve eğitici bir masaldır.

Çoban Paşa

Sabahtan akşama kadar kahve içip uyumaktan başka hiçbir şey yapmayan, düşünmeyen Ali adında bir paşa vardır. Hayatta en çok sevdiği şey kızı Nuruayın'dır. Kızı da kendi gibi tembeldir. Bir gün paşa, padişah tarafından valilik görevinden alınır, kendisi ve kızı aç bırakılarak cezalandırılır ama Ali Paşa'nın yerine gelen merhametli vali, Ali Paşa ile kızını, şehri terk etmeleri şartıyla serbest bırakır. Ali Paşa, Şam'a gider. Ancak ne parası ne akrabası ne de dostu vardır. Üstelik çalışıp para kazanacak bir meziyeti de yoktur. Geçimini sağlamak için birçok işe el atsa da hiçbirinde başarılı olamaz. En sonunda çobanlık yapmaya başlar. Bir gün Şam valisinin oğlu, dağda avlanırken Nuruayın'ı görür ve ona âşık olur. Ama Ali Paşa kızını paşa oğlu dahi olsa hiçbir meziyeti olmayan birine vermez. Bununun üzerine valinin oğlu Yusuf, hasırcının yanında çalışarak meslek edinir ve kendi yaptığı seccadeyi Ali Paşa'ya getirir ve Yusuf'la Nurayın evlenirler. Ali Paşa da torunlarına ustalar, öğretmenler tutarak her birine bilgi sanat dersleri aldırır, bahçıvanlık öğretir. Torunların üçü de iş gücü sahibi, çalışkan, zengin, itibarlı adamlar olurlar.

Masal oldukça uzundur. Masalın içinde olaydan olaya atlanması çocuğun algısında zorluklar oluşturabilir. Masalı dinleyen ya da okuyan çocuk anlamakta zorluk çekebilir. Masalda dayak, kulak kesmek gibi şiddet içerikli öğelerin olması da çocuklar için uygun değildir. Masal, ilköğretim birinci kademedeki öğrencilere bu özelliklerinden dolayı uygun değildir. Ama masalda kazandırılmak istenen değerler uygundur. Çalışmanın önemi, güzel bir olayla çocuklara anlatılmak istenmiştir. Çalışmanın insana sağlık, akıl, başarı, itibar, mutluluk getireceği üzerinde durulmuştur. Masal, çocuklara sadeleştirilerek ve seviyelerine uygun kelimeler kullanılarak yeniden oluşturulursa vermek istediği değer açısından uygundur.

Kaba Sakal Ahmet

Ahmet ve Ayşe isminde huyu suyu birbirine benzeyen karı kocanın bir günlüğüne birbirlerinin işlerini yapması ve Kaba Sakal Ahmet'in başına gelen kazalar, sakarlıklar sonrası ev işlerinin zor olduğunu anlayıp o günden sonra uslu, ölçülü bir adam olması anlatılmaktadır.

Masalda birbirinin yerine geçme, Kaba Sakalın başına gelen sakarlıklar çocuklara eğlenceli gelebilir. Anlatılanlar, çocuk tarafından hayal edebilecek şekilde açık, anlaşılır yazılmıştır. Masalda kötü huya sahip birinin aldığı ders sayesinde iyi huylu birine dönüşmesi, masalın eğitici özelliği açısından uygundur.

Peyami Safa'nın Server Bedi Adıyla Yazdığı Masalların Genel Bir Değerlendirmesi

Masalda Kaba Sakal Ahmet'in öküzü, musluk demiriyle dövmesi çocukların duygusal gelişimlerinde olumsuz izler bırakabilir. Bu kısmı, masaldan çıkardığımızda masalın içeriği, anlatılış şekli çocuklar için eğlenceli ve uygundur.

Suratı Asık Adamın Nasihati?

İşini zevkle yapan bir ressamın karamsar bir adamla karşılaşması ve onun konuşmalarının etkisinde kalıp eski neşesini kaybetmesi anlatılmaktadır.

Ressam karamsarlığın yanlış bir şey olduğunu ustasıyla yaptığı konuşması sonrası farkına varır. Cesaretini kaybetmeden çalışan her şeye iyi tarafından bakan kişiler işlerinde ve günlük yaşamlarında başarılı ve mutlu olurlar.

“Marifet, çalışmakta ve cesareti kaybetmemektedir. Daima her şeyin iyi tarafını gören kazanır.”

Karamsarlığın kötülüğü masalın temasıdır. Her şeyin iyi tarafını görmek yaptığımız işte bizi başarıya götürür, bizi mutlu eder. Masal paragraflardaki cümle sayıları uzun olsa da kazandırmak istediği değerler açısından uygun bir masaldır.

3. Diğer masallar

Bunlar adı geçen gruplandırmanın dışında kalan sadece üç masaldan ibarettir. Aşağıda bu masalların isimleri belirtilmiştir.

Tablo 9. Çalışma kapsamında incelenen diğer masallar

#	Masal Adı	#	Masal Adı
1.	Budala Terlikler	3.	Makarnaların Seyahati
2.	Sümüklü Böcek		

Budala Terlikler

Masalda, evde boş durmaktan sıkılan terliklerin dışarıda her yeri gezen sarı ayakkabıları kıskanması, onların yerine dışarıda gezmeleri ve sonunda çöp tenekelerine atılarak cezalandırılmaları anlatılmaktadır.

Yazar, bu masalda çocuklara açık bir şekilde mesaj vermektedir.

“Fakat bu durumdan terlikler şu dersi aldılar. Herkes kendi işini yapmalı, başkasının işine göz koymamalıdır. Ayakkabılar sokakta, terlikler de evde yürümek içindir.” (s. 12)

Masalın teması başkasının işine göz koymanın kötülüğüdür. Kendi işini yapmak yerine başkasının işine heveslenip göz koymanın iyi bir şey olmadığı cansız nesnelere konuşurularak çocuklar anlatılmak istenmiştir. Masal içerik olarak eğlenceli bir anlatıma sahip olduğu için çocuklar için uygundur.

Sümüklü Böcek

Çok tutumlu bir kadının tesadüfen evde sümüklü böcek bulması, onu atmaya kıyamayıp beslemeye başlamasıyla gelişen ve böcekler mutlu olsun diye cimrilikten vazgeçen kadının başından geçen olaylar, anlatılmıştır.

Masalın teması hayvan sevgisidir. Kimsesi olmayan yalnız yaşayan yaşlı bir kadının sümüklü böceğe karşı duyduğu sevgi, çocuklarda hayvan sevgisini oluşturmaktadır. Aynı zaman da insanların değişebileceğini de göstermektedir. Yaşlı kadın sümüklü böcek sayesinde cimrilikten kurtulmuştur.

Masalı okuyan çocuk ilginç ve eğlenceli bir kurguyla karşılaşır. Sümüklü böcek yarışları, çocukların kendi yaşamlarında hiç duymadıkları görmedikleri bir yarıştır. Bu yüzden çocuğun ilgisini çekebilir. Çocuklar için eğlenceli olabilir.

Yazar zaman zaman okuyucuyla konuşur gibi sohbet havasında bir anlatım sergilemiştir.

“Ha... İyi ama siz daha Zümbül Hanım’ı tanımamışsınız... Nasıl, nasıl? Ne dediniz? Bir şey atmak mı? A...Zümbül Hanım sümüklü böceği atar mı hiç? (s. 41)

Makarnaların Seyahati

Makarna kardeşlerin kutuya koyulduktan sonra birbirlerinden ayrılmamak üzere söz vermeleri ve insan vücudu denilen memleketi sırasıyla gezmeleri anlatılmaktadır.

Eserde makarnaların telefon aracılığı ile sırasıyla ağız, damak, boğaz, küçük dil, mide, bağırsak, kalın bağırsaktaki yolculukları ve sonuna kadar telefon sayesinde birbirleriyle iletişim kurmaları anlatılmıştır. Sonunda peynirle birlikte diğer tüm makarnaların da aynı yoldan seyahati anlatılmaktadır.

Masal, çocukların hoşuna gidecek bir anlatıma sahiptir. Masalı okuyan çocuklar insan vücudunu, sindirim sistemi zincirini eğlenceli bir şekilde öğrenmiş olur. Bu özelliğinden dolayı masal, fen bilimleri dersinde kullanılabilir. Masalda doğrudan verilmek istenen bir mesaj yoktur. Makarna kardeşlerin sonuna kadar birlikte olabilmek için verdikleri mücadele ile birlik beraberliğin önemi, kazandırabilir. Masalda, aynı zaman da çocukların çok severek yediği bir yiyecek kullanılmıştır. Çocukların günlük hayatta karşılaştıkları durumlar, masalarda karşılıklarında onlar için daha ilgi çekici olabilir. Bu özelliğinden dolayı masal çocuklar için uygundur.

Sonuç

Peyami Safa'nın Server Bedi adıyla yazdığı masallar, işlediği değerler bakımından çoğunlukla çocuklar için uygun bulunmuştur. Bu masallar çocuklara çalışkanlık, iyilik, doğruluk, sevgi, sabır, alçakgönüllülük, misafirperverlik, aile gibi olumlu değerlerin önemini öğretir. Aynı zamanda çocuklar bu masallardan hareketle kendini beğenmenin, kıskançlığın, tembelliğin zararlarını, aceleciliğin, kötü bir şey olduğunu öğrenir.

Bu masalları okuyan çocuklar farklı bakış açıları oluşturur, yaratıcılıkları gelişir, insan ilişkilerini, sosyal hayatı öğrenirler, günlük hayatta karşılabilecekleri sorunlara nasıl çözüm bulabileceklerini kavrarlar. Aynı zamanda bu masallar çocukların hayal güçlerini de geliştirip zenginleştirebilir. Peyami Safa'nın olağan üstü masalları bu açıdan değerlendirilmelidir.

İncelenen masallardaki kahramanlar farklı yönleriyle, çocukların ilgisini çeker, onlarla özdeşim kurmalarını sağlayabilir. Masal kahramanlarının türlü engelleri geçerek mutlu sona ulaşmaları çocuklara örnek olabilir. Çocuklar hayatta doğrulukla çalışmadan, mücadele etmeden hiçbir şey elde edemeyeceklerini öğrenecekler, ellerindekinin kıymetini bileceklerdir. Her masal kahramanıyla farklı karakterleri tanıyacaklar, kendileriyle karşılaştıracaklar, kendilerini daha iyi tanıyacaklardır. Çocuk her masalda farklı bir karakterle karşılaştığı için çocukta merak duygusu oluşacaktır. Böylelikle çocuklar masalları sıkılmadan okuyacak, okuma alışkanlığı edineceklerdir.

İncelen masalların içinde hayvan masalları büyük bir yer tutmaktadır. Bu masallar çocuklara hayvan sevgisi aşulamakta, onlara zarar veren çocukları güzelce uyarmaktadır. Bu masallarında yer alan diyaloglar, yansıma sesler, ikilemeler çocukların ilgisini çekebilir, onlarda okuma isteği geliştirebilir. Diyaloglarla sınıf ortamında konuşma ve okuma çalışmaları yapılabilir. Böylelikle, çocukların ana dilini sıkılmadan sevmelerine katkı sağlayıp, dili doğru ve etkili kullanmalarına yardımcı olabilir. Masalların içinde hayvan isimleri, bitki isimleri, yer isimleri geçtiği için masallar diğer derslerde de kullanılabilir.

Bazı masalarda şiddet içeren ifadeler ve argo sözlere az da olsa rastlanmıştır. Çocuk kitaplarında gerçek dünyayı çocuklara sunmak istiyorsak kötülük, şiddet gibi kavramlara da yer vermek son derece doğaldır. Burada amaç kötülerden yola çıkarak iyi olanı ayırt edebilmektir. Ama ilköğretim ilk kademesindeki çocuklar için şiddetin çok açık bir şekilde yansıtılması çocukların duygusal gelişimleri açısından olumsuz etki oluşturabilir. Bu açıdan baktığımızda olumsuz durumların öğretmen tarafından titizlikle değerlendirilip öğrencilere açıklanması gerekmektedir.

Peyami Safa, Server Bedi imzalı masallarında zaman zaman halk masalları motiflerine, Türk gölge oyunu karakterlerine, Batı ve Doğu kaynaklı masal motiflerine de yer vermiştir. Beberuhi masalında başkarakterin gölge oyunundaki Beberuhi'nin ismini taşıması, Muradına Nail Olan Dilber masalında halk masallarındaki kırk sayı motifi, Havaya Uçan At, Kara Yılan, İnsan Mı Yılan Mı?, Falcının Lambası gibi masalarda Batı ve Doğu kaynaklı masallarında karşılaştığımız sihirli lamba, kurbağa-prens ilişkisi, uçan halı motiflerinin benzerlerini görmemiz, buna örnektir. Aynı şekilde, Cesur Gemici masalındaki Sendabat kahramanı ile Orta-Doğu kökenli Denizci Sinbad masalındaki kahraman Sinbad gerek isim benzerliği gerek deniz yolculukları esnasında başlarına gelen fantastik maceralar birbirine benzemektedir. Böylece çocuklar masal kültürünü, masalarda geçen motifleri tanıyabileceklerdir.

Masalların genel olarak ortak özelliği sonlarının mutlu sonla bitmesidir. Mutlu sonla biten masalların çocuğun ruhsal, zihinsel gelişimlerinde, hayata umutla bakmalarına, doğru değerlerin kazandırılmasında önemi çok büyüktür. Masalların çoğu çocuğu eğlendirirken aynı zamanda eğitme görevini de üstlenmiştir.

Masalarda çocukların anlayabileceği şekilde sade, anlaşılır bir dil kullanılmıştır. Anlatım diyaloglarla akıcı hale getirilmiştir. Paragraflar 4-5 cümleyi geçmeyerek çocukların okurken sıkılması

önlenmiştir. Cümleler genellikle özne ve yüklemden oluşmuş, basit ve kurallı yapıda kurulmuştur. Masallarda zaman zaman çocuk dilinden de faydalanılmıştır. Bunlar da dikkate alındığında masallar, ilköğretim birinci kademedeki çocuklar için uygundur.

Yapılan çalışma öğretmenlere, ebeveynlere ve bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara kaynak olabilecek özelliindedir. İnsanı diğerlerinden ayıran özellik iyi, güzel, faydalı değerlere sahip olabilmektir. Peyami Safa'nın Server Bedi imzalı masallarıyla ilgili yapılan çalışma sonucunda Türkçe dersi başta olmak üzere diğer derslerde de değerlerin kavratılması açısından, bu masalların çoğu kullanılabilir niteliktedir.

Kaynaklar

- Arıcı, A. F. (2015). *Hayale Dayalı Türler*. Ö. Yılar, L. Turan (Ed.), *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı* (5. Baskı) (ss. 122), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ayvazoğlu, B. (1998). *Peyami Hayatı Sanatı Felsefesi Dramı, "Doğumunun Yüzüncü Yılına Armağan"*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Birinci N. (1985). *Türk Edebiyatı Ansiklopedisi*. İstanbul: Karakuşak Yayınları.
- Boratav, P. N. (2006). *Az Gittik Uz Gittik*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Dilidüzgün, S. (2007). *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Elçin, Ş. (1986). *Halk Edebiyatına Giriş*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- H.Tanju, E. (2015). *Edebi Türler Açısından Çocuk Edebiyatı*. M. Gönen (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (3. Baskı) (ss.99), Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Göze, E.(1972). *Peyami Safa Nazım Hikmet Kavgası*. İstanbul: Yağmur Yayınları
- Güler, Z., Temizyürek, F. ve Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Güleryüz, H. (2013). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı, 7'den 77'ye Yeniden Doğuşun Kitabı*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Günay, U. (1979). "Çocuk Eğitimi ve Masallar", *Divan Dergisi*, 1 (8),17-18.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sakaoğlu, S. (2013). *Halk Masalları*. (Çev. A.B. Alptekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Şahin, A., Arıcı, A.F., Celepoğlu, A., Dursunoğlu, H., Toz, H., Erdal, K. ve ark. (2015). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şimşek, T. (2016). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı, El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2002). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıkan, Z. U. (2004). *Peyami Safa'nın Server Bedi İmzalı Romanları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

İncelenen Kitaplar

- Safa, P. (2016). *Zümrüdüanka Kuşu: Zümrüdüanka Serisi-1*. İstanbul: Damla yayınevi.
- Safa, P. (2016). *Ağlayan Nar ile Gülen Ayva: Zümrüdüanka Serisi-2*. İstanbul: Damla yayınevi.
- Safa, P. (2016). *Paşa Kızı ile Köylü Çocuğu: Zümrüdüanka Serisi-3*. İstanbul: Damla yayınevi.
- Safa, P. (2016). *Billur Köşk: Zümrüdüanka Serisi-4*. İstanbul: Damla yayınevi.
- Safa, P. (2016). *Peri Kızı İle Şehzade: Zümrüdüanka Serisi-5*. İstanbul: Damla yayınevi.
- Safa, P. (2016). *Çoban Paşa: Zümrüdüanka Serisi-6*. İstanbul: Damla yayınevi.
- Safa, P. (2016). *Hayvanların Dili: Zümrüdüanka Serisi-7*. İstanbul: Damla yayınevi.
- Safa, P. (2016). *Gökten Bir Yıldız: Zümrüdüanka Serisi-8*. İstanbul: Damla yayınevi.
- Safa, P. (2016). *Bir Varmış Bir Yokmuş: Roman, Hikâye ve Masal Dizisi-2*. İstanbul: Damla yayınevi.
- Safa, P. (2016). *Küçük Alp'in Yıldızı: Roman, Hikâye ve Masal Dizisi-3*. İstanbul: Damla yayınevi.
- Safa, P. (2016). *Cesur Çocuklar: Roman, Hikâye ve Masal Dizisi-4*. İstanbul: Damla yayınevi.
- Safa, P. (2016). *Havaya Uçan At: Roman, Hikâye ve Masal Dizisi-5*. İstanbul: Damla yayınevi.
- Safa, P. (2016). *Deniz Kızı. Roman, Hikâye ve Masal Dizisi-6*. İstanbul: Damla yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

Children's literature encompasses a field of literature that appeals to children's emotional thoughts and fantasy worlds, reflects their points of view and their truths, and gives them aesthetic sensibility when preparing them for life. Literary works introduce children to life and ways of life. Books can also serve as a source of guidance as they prepare opportunities for children to change their behavior by recognizing themselves.

The effects of children's books on children's development are discussed under four headings as "language development", "cognitive development", "personality development", and "social development". Children's books give them clues about the structure and functioning of mother tongue and reflect the power of expression and beauty of the language (Sever, 2003).

Tales are considered to be the most child-appropriate type of children's literature which both adults and children enjoy. Sirin (2000) states, "there is no other type that prepares people for life and feeds their emotions". Tales are suitable for the dream world of the children, nourish their spirit, enrich the ornaments, and prepare them for the future.

Method

This study, in which Peyami Safa's tales were examined, was conducted as a document analysis which is a qualitative research method. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the cases or phenomena targeted to be investigated (Yildirim and Simsek, 2016: 189). A descriptive analysis approach was used in the analysis of the data. In this approach, the obtained data are summarized and interpreted according to the previously determined themes. The purpose of such analysis is to present the findings to the reader in an organized and interpreted way. The data obtained for this purpose are first described systematically. These are explained and interpreted later, and cause-effect relations are identified and results are obtained (Yildirim and Simsek, 2016: 239-240).

Peyami Safa's novel, story and tale series consists of 6 books and 60 titles. The series' first book is a novel with the title "A Turkish Child in America". 51 of the 59 works in the other 5 books are tales and 8 other works are stories. These series of episodes formed the basis of the study. The tales of Peyami Safa were grouped under the titles of animal tales, fundamental tales, and other tales.

Result

Fairy tales, written by Peyami Safa under the name of Server Bedi, are mostly suitable for children in terms of values. These tales teach children the importance of positive values such as hard work, goodness, honesty, love, patience, humility, hospitality, and family. At the same time, children learn from these tales that selfishness, jealousy, laziness, and haste are considered bad, thus, unacceptable.

Children who read these books learn different perspectives, develop their creativity, learn about human relationships, learn about social life, and learn how to find solutions to problems that may be confusing in everyday life. At the same time, these tales may also help enrich children's imagination. Peyami Safa's unrealistic tales should be considered important in this respect.

The characters in the examined tales attract the attention of children for various reasons and may make children identify with them. Tales may give children examples of how to overcome obstacles and reach a happy end. Children learn that they cannot get anything in life without working and exerting effort, and that they learn to appreciate what they have. With the hero of each tale, children get to become acquainted with different characters, compare them with themselves, and know themselves better. Because children meet a different character in each tale, they develop a sense of curiosity as well. This way, children read the tales without being bored and develop a reading habit.

In some tales, violent expressions and slang words were found. If we want to present the real world to children in children's books, it is natural to include concepts such as evil and violence. The purpose here is to distinguish between the good and the evil. However, as violence is clearly expressed, it may have negative consequences for the emotional development of children who are at elementary school. From this point of view, negative situations should be carefully evaluated by the teacher and be explained to the students.

In the fairy tales, a simple, clear language is used in such a way that children can understand. The narration in dialogues are fluent. Sentences usually consist of subject and verb, and they have a simple structure. From time to time, children's language is used in the tales. When all these points are taken into consideration, it may be stated that these tales are suitable for children in elementary school.

This study might be a resource for teachers, parents, and researchers who may want to work on the subject. The results show that most of the tales written by Peyami Safa under the pen name of Server Bedi are useable in terms of the comprehension of values in other courses as well, besides being used primarily in the Turkish course.



Çocuklar İçin Hazırlanan Masal Kitaplarındaki Dil Dışı Göstergelerin İncelenmesi*

*Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER***

*Meltem Merve KONU****

Öz

İletişimde, kullanılan dil kadar dil dışı göstergeler de önem taşımaktadır. Özellikle okul öncesine ve okumaya yeni başlayan çocuklara yönelik hazırlanan kitaplarda görsellerin yansıttığı iletiler çok önemlidir. Bu dönemdeki çocuklar, karşılaştıkları görselleri çoğu zaman kendilerince anlamlandırıp bir masal uydurarak bir başkasına aktarabilmekte ya da kendi kendilerine anlatabilmektedirler. Çalışmada bu yaşlar için masalları anlamlandırma ve yorumlama sürecinde kullanılan dil dışı göstergelerin önemini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda dünya klasik masallarından olan Bremen Mızıkacıları, Çizmeli Kedi, Külkedisi, Pamuk Prenses ve Uyuyan Güzel masal kitaplarındaki görseller, Charles Sanders Peirce'ün kuramı dâhilinde incelenmiştir. Böylelikle masallardaki içselleştirme ediminde dil dışı göstergelerin yeri ve önemi açığa çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Charles Sanders Peirce, dil dışı gösterge, göstergebilim, masal.

A Semiotic Analysis of Extralinguistic Signs in Fairytale Books for Children

Abstract

In communication, extralinguistic signs are as important as the language used. Especially, in books prepared for preschoolers and children who begin to read anew, the messages conveyed by visuals are very important. Children that age can often interpret those visuals by themselves and they can either talk about them by making up a story or talk about them by themselves. The purpose of this study is to determine the importance of extralinguistic signs used in making sense of tales and interpreting them by children in this age period. To this end, images in the worldwide known classic tale books, The Town Musicians of Bremen, Puss in Boots, Cinderella, Snow White, and Sleeping Beauty were examined, using the theory by Charles Sanders Peirce. Thus, the place and importance of extralinguistic signs in the internalization of tales were determined.

Keywords: Charles Sanders Peirce, extralinguistic sign, semiotics, tale.

*Bu çalışma; Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER'in danışmanlığını yaptığı Meltem Merve KONU'nun "Çocuklar İçin Hazırlanan Masal Kitaplarındaki Dil Dışı Göstergelerin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünden özetlenerek hazırlanmıştır.

** Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, cetinkayazeynep@gmail.com

*** Arş. Gör., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bursa, meltemmerve@uludag.edu.tr

Giriş

Saussure (1998: 109-11)'e göre dil, gösteren (ses/işitimi imgesi) ve gösterilenden (kavram) oluşan bir gösterge dizgesidir. Peirce ise göstergeyi, nesnesini temsil ederek başka şeyin yerine koyulabilme özelliğine sahip, kişiye seslenerek zihninde denk bir gösterge yaratan anlam ve şeyden oluşan bir öge olarak tanımlar (Fiske, 2003). Ona göre düşünme süreci; gösterge, nesne ve yorumlanan arasındaki ilişkiden oluşur (İşgüven, 1996: 15).

Peirce, göstergelerin mantıksal işlevi üzerinde durduğu için üçlüklere dayalı bir sistem oluşturmuştur. Peirce'ün bu sınıflandırmasında en temel olan ve en çok gönderme yapılı göstergeleri nesnelere açısından varlıksal bağıntı, benzerlik ya da saymacılık içermelerine göre belirti, görüntüsel gösterge (ikon) ve simge olarak üçe ayırdığı tasniftir (Vardar, 2001: 86).

Doğal göstergeler ya da belirtiler, anlam sağlayan gösterge türleridir. İşgüven (1995)'in Sebeok'tan aktardığına göre belirti kavramı, yorumu yapılmadığı takdirde kesinlikle anlamı olmayan bir gösterge türü olarak tanımlanmaktadır. Belirti doğadaki nesnelere tümünden etkilenir, dolayısıyla nesnelere pek çok ortak yöne sahiptir ve nesneye yöneliktir.

Belirtinin nesneye ilişkisi doğal olarak gerçekleştiği için belirti göstergesinde iletişim kurma niyeti yoktur. Tek taraflı bir bilgi edinme süreci söz konusudur ve doğrudan insan algısına bağlıdır. Göstergelere anlam yükleyen insanlardır. İnsanın anlamlandırma edimi olmadığı sürece belirtilerin göstergesel bir işlevi olmaz. Belirti, bir başka olgu ya da durum hakkında bize bir şey gösteren, açıklayan ve doğrudan algılanabilen bir gösterge türüdür. Belirtilerde gösteren ile gösterilen arasındaki ilişki diğer gösterge türlerinden farklıdır. Bir belirtide gösteren ile gösterilen arasındaki ilişki gelişigüzedir. Örneğin, *ateş dumanın* nedeni olduğu sürece, duman ateş demektir. Duman göstereni ile ateş gösterileni arasında neden-sonuç ilişkisi vardır (Günay, 2004).

Bu neden-sonuç ilişkisi, bitişiklik ilişkisini ortaya çıkarır. Belirtinin dış gerçeklikle oluşturduğu bitişiklik ilişkisi, belirtiyle işaret ettiği olay arasındaki bağlantının insanlar tarafından kurulmadığını, bunun deneysel bir olgu olduğunu anlatır. Belirti, doğal, istem dışı ya da amacı olmayan bir olgudur. Kısacası, belirti ancak onu yorumlamasını bilene bir şeyler anlatan doğal bir göstergedir. *Karın kış; öksürüğün hastalık; beyaz saçın yaşlılık; sararmış yaprağın sonbahar; gülümsemenin mutluluk; ayın gece* belirtisi olduğu söylenilebilir. Tüm bu belirti örneklerinde doğal durumlar söz konusudur; diğer bir deyişle kişinin müdahalesi dışında doğal olarak gerçekleşen olay, olgu ve durumlar bulunmaktadır.

Görüntüsel göstergeler ise nesnesi olmasa bile varlıklarını sürdüren ve amaçlanan işlevi bir biçimde yerine getiren göstergelerdir ve dış gerçekliği benzerlik izlenimi uyandıracak biçimde yansıtmaktadır. Fotoğraf, resim, çizim, kaydedilmiş ses ya da herhangi bir olguyu öykünme yoluyla

Çocuklar İçin Hazırlanan Masal Kitaplarındaki Dil Dışı Göstergelerin İncelenmesi

göstermeyi amaçlayan çeşitli davranışlar, görsel gösterge olarak nitelendirilmektedir (Vardar, 2001). Burada nesnesine benzeme söz konusudur (Fiske, 2003). Nesnenin bulunmadığı durumlarda bu göstergeler söz konusu nesne ya da kişiyi temsil etmekte ve belirli bir amacı yerine getirmektedir. Örneğin bir *kedi fotoğrafı*, yanında kedi olmadan da onu temsil edebilmektedir.

Görüntüsel göstergenin nesneyi temsil etme özelliği, çocuğun bilişsel gelişimiyle de uyum göstermektedir. Çocuklar, daha duyuşsal motor dönemindeyken nesnenin sürekliliğini öğrenmekte ve içsel temsilcisini oluşturmaktadır. Böylece kavram ve dil gelişimi başlamaktadır (Senemoğlu, 2003). Bu da çocukları, ileriki yaşlarda simgeleri anlayabilme özelliğine götürmektedir.

Simge, benzerlik ve uzlaşma ilişkisi içinde soyut ve sayılamayan, tek bir gösterilene göndermede bulunan görsel bir biçimdir. Anlam, benzerlik ve uzlaşma ilişkisi içinde, kültürel ve toplumsal bir değere sahip, sayılamayan, soyut bir gerçeklikle özdeşleşir (Kıran, 2002). Simge ve nesne arasındaki ilişkiyi, yorumlayan çağrışımsal olarak oluşturur. Simge bir kural olduğu için ancak bu kuralı bilenler, asıl nesne ve simge arasında bağlantı kurabilir.

Simgede gösterge ve nesne arasında bağlantı ve benzerlik bulunmamaktadır. Simgenin iletişimde kullanılmasını sağlayan tek neden ise insanların yerine geçtiği şeyi nitelemesi konusunda üzerinde anlaşmış olmalarıdır. Bir simgenin nesnesiyle bağlantısı uzlaşma, anlaşma ya da kural sonucu olan bir göstergedir (Fiske, 2003). Örneğin *yüzük evliliğin*, *terazi adaletin*, *güvercin barışın* simgesidir. Simge iletişim amacıyla üretilmiş yapay bir göstergedir ve nesneye çağrışım yoluyla göndermede bulunmaktadır. Bu çağrışımı da insanlar zihinlerinde kurmaktadır (Günay, 2004).

İnsan yaşamında göstergeleri, edinilen bilgiler çerçevesinde çözümleyerek anlamlandırma, yorumlayarak yaşama geçirme ve bu şekilde yaşamı sürdürme önemli süreçlerden biridir. Bildirişim ya da estetik amaçlı olsa da göstergeler, hayatın her alanında bir şekilde yer almaktadır. Göstergeler dizgedeki birbiri ile olan ilişkileri dâhilinde ve bağlama göre farklı anlamlar da kazanabilmektedir. Anlayışı, algılayışı, olay ve durumlara bakış açısını etkileyen bir birim olan gösterge, çoğu durumda kültürü yansıtmakta ve yorumlanırken sahip olunan değer ve normlar temel alınmaktadır. Bütün göstergeler gösteren ve gösterilen, diğer bir ifadeyle biçim ve anlamdan oluşmaktadır. Göstergebilimsel çözümler yaparak bu göstergeleri uygun şekilde anlamlandırmak ve doğru yorumlamak, göstergelerin anlaşılabilirliği ve iletişimin sağlıklı sürdürülebilirliği için büyük önem taşımaktadır.

Kültürleşme süreci, doğduğumuz andan itibaren içine dâhil olduğumuz ve bitmeyen bir süreçtir. Çocukluktan itibaren aile içi eğitimlerle başlayan bu süreç, çevre ve okulun da katkısı ile zenginleşmektedir. Bu anlamda çocukluk döneminde eğitime ilk adımlardan birini oluşturan masalın da önemi büyüktür. Masal, birtakım değerlerin aktarılmasında, hayal dünyasının gelişmesinde, dili

kullanma becerisi ve merak duygusunu geliştirmede önemli bir türdür. Masalda işlenen değerler, çocukları hayata hazırlayan tecrübeler kazandırmasından dolayı onlar için bir örnek oluşturmaktadır. Özellikle okul öncesi okuma yazma bilmeyen çocuklar için masal kitaplarındaki yazılardan çok görseller dikkati çekmektedir. Yazıları okuyamayan çocuk, arkadaş arasında ya da monolog dünyasında görselleri anlamlandırarak kimi durumda kitabın içeriğiyle ilgisi bile olmayan anlatılar üretebilmektedir. Bu noktada göstergeler ve yansıttıkları iletiler büyük önem taşımaktadır. Hayatın her alanında yer alan göstergeler, masal kitaplarında da yer almakta ve çocuklar farkında olmadan bu göstergeleri anlamlandırarak masalları içselleştirmektedirler.

Alan yazına bakıldığında göstergebilimle ilgili film, fotoğraf, afiş, para, çocuk kitapları, ders kitapları konularında yapılmış birtakım çalışmalar olduğu görülmektedir (Günay ve Aktuğ, 2003; Uluyacağı, 2007; Çulha, 2011; Yalçın ve Çetinkaya Edizer, 2012; Yılmaz ve Temizkan, 2013; Ercantürk, 2015; Demir ve İlden, 2016). Bu alanda yapılan çalışmaların büyük bir oranının radyo, televizyon ve sinema, grafik tasarım, gazetecilik, reklamcılık, iletişim bilimleri, mimarlık ve tasarım, resim öğretmenliği, halkla ilişkiler ve görsel iletişim gibi alanlar tarafından yapıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda da söz konusu çalışmalarda göstergebilim adı altında görsellere yönelik renk, ışık, çekim, müzik, arka plan, zaman, uzam gibi teknik boyutlara ait değerlendirme ölçütlerinin yanı sıra göstergebilimle ilgili olarak gösteren-gösterilen, düz anlam-yan anlam, sözdizim-anlambilim-edibilim, dizisellik-dizimsellik, simgesel kodlar açılarından da incelemeler yapılmıştır. Fakat bu incelemeler, yapılan bölümlerle doğru orantılı olarak film, reklam, afiş, kapak tasarımı, fotoğraf, resim, eser mimarisi, logo ve amblem, gazete gibi inceleme nesnelere üzerine yapılmıştır.

Alanyazın taraması sonucunda çalışma konusuna benzer olarak yapılan öykü ve masalların içerik çözümlemelerine dayanan çalışmalara rastlanmış (İşeri, 2002; Erdem, 2009; Güneş, 2012; Saraç, 2014; Korkut, 2015); fakat öykü, roman ya da masallardaki görsel öğeleri incelemek amacıyla yapılmış göstergebilimsel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın, görsel imgelerin metni anlamlandırma sürecindeki önemini ortaya koyma amacıyla gerçekleştirilmiş olmasının bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada çocuklar için hazırlanan masal kitaplarındaki dil dışı göstergeler, Peirce'ün kuramı dâhilinde incelenmiştir. Üçlü yapıya göre oluşturulmuş kurama göre görselleri sınıflandırarak incelemek, görsellerin betimlenmesinde, özellikle de anlamlandırılmasında önemli ipuçları sağlayacaktır. Araştırmanın problem tümcesi, "Çocuklar için hazırlanan masal kitaplarında kullanılan dil dışı göstergeler nelerdir ve hangi anlamları karşılamak amaçlarıyla kullanılmıştır?" şeklindedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada göstergebilimsel çözümlene yöntemi kullanılmıştır. Kuramsal temelli bir inceleme yöntemi yoluna gidilmiştir. Çözümlenmeler, Peirce'ün üçlü sisteme dayalı olan dil dışı göstergeler kuramına göre yapılmıştır.

Örnekleme

Araştırmada, dünya klasik masallarından yararlanılmıştır. Bu masalların içerisinde Bremen Mızıkacıları, Çizmeli Kedi, Külkedisi, Pamuk Prenses ve Uyuyan Güzel masalları seçilmiş ve incelenmiştir. İncelemeye alınan kitaplar aşağıda verilmiştir:

1. Bremen Mızıkacıları. (2014). (Çev. Necla Ülkü KUGLİN). Ankara: Bilgi Yayınevi.
2. Çizmeli Kedi. (2014). (Haz. Necla Ülkü KUGLİN). Ankara :Bilgi Yayınevi.
3. Külkedisi. (2014). (Haz. Necla Ülkü KUGLİN). Ankara: Bilgi Yayınevi.
4. Pamuk Prenses. (2014). (Haz. Necla Ülkü KUGLİN). Ankara: Bilgi Yayınevi.
5. Uyuyan Güzel. (2014). (Haz. Necla Ülkü KUGLİN). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Verilerin Toplanması

Çalışmada öncelikle dil dışı göstergelerin incelenmesine ilişkin çalışmalar taranmıştır. Sonra çocuklar için hazırlanan Grimm Kardeşlere ait Bremen Mızıkacıları, Çizmeli Kedi, Külkedisi, Pamuk Prenses ve Uyuyan Güzel masalları belirlenerek yayınevinden bu masallar temin edilmiştir. İncelemeye alınan masal kitapları, dil dışı gösterge kuramına göre çözümlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan kitaplar belirti, görüntüsel gösterge ve simge özelliklerine göre irdelenmiştir.

Verilerin Analizi

Bulgular yorumlanırken ilgili kitaptaki görseller *gösterge türü, gösterge, gösteren, gösterilen* ve *metin içi gönderim* olmak üzere 5 başlık altında değerlendirilmiştir. Gösterge türü sınıflandırmasında belirti, simge ve görüntüsel gösterge ulamlarından herhangi birine dâhil edilen göstergeler *nesne, mimik, jest, eylem, bitki, insan, hayvan, gök cismi, zaman, kıyafet, dış görünüş, yiyecek, yapı, müzik, yer şekli, eşya* ve *mücevherat* ulamlarında değerlendirilmiştir. *Gösteren* ögesi olarak görselde görünenler tabloya yansıtılmış, *gösterilen* ögesi olarak ise göstergenin düz anlamı diğer bir deyişle metin dışı anlamı esas alınmıştır. Bu noktada metin içi gönderimde de metne bağlı kalınarak göstergenin yan anlamı yansıtılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde incelenen masal kitapları ile ilgili bulgular tablolaştırılmış ve söz konusu bulgulardan yola çıkılarak kitap ile ilgili yorumlar yapılmıştır. Görseller sayfa sayfa yorumlanarak olayların gerçekleşme sırasına göre tablolara yerleştirilmiştir. *Bremen Mızıkacıları* adlı masal kitabındaki bulgular, Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Bremen Mızıkacıları Masalına Ait Bulgular*

Gösterge Türü	Gösterge	Gösteren	Gösterilen	Metin İçi Gönderim
Belirti	Gök cismi	Havadaki güneş	Aydınlık	Gündüz
Görüntüsel gösterge	Bitki	Bahçedeki samanlar	Şehirden uzaklık	Yakında hayvan olduğu
Görüntüsel gösterge	Eylem	Adamın eşeği beslemesi	Köy hayatı	Eşeğin aç olması
Görüntüsel gösterge	Mimik	Hayvanların ağızlarını açmaları	Ses çıkarmaları	Konuşmaları
Belirti	Nesne	Evin bacasından çıkan duman	Ateş	Sobanın yandığı, havanın soğuk olduğu
Görüntüsel gösterge	İnsan	Kaçan insanlar	Acil durum	Tehlike, gürültüden korkmaları
Belirti	Mimik	Kedinin dişlerini göstermesi	Sinirlilik	Hayduta kızması
Görüntüsel gösterge	Bitki	Soğan	Yere düşmüş soğan	Tehlike, kavga
Görüntüsel gösterge	Nesne	Haydutun cebindeki kılıcı	Kötülük/güvenlik	Tehlike /savunma
Belirti	Mimik	Haydutların gözlerini açmaları	Şaşkınlık	Hayvanların yaptıklarına şaşkınlıkları

Tablo 1’e göre Bremen Mızıkacıları masalında belirti (f=4) ve görüntüsel gösterge (f=6) türlerine yer verildiği görülmektedir. Bu verilere göre en çok görüntüsel gösterge türü kullanılmış, simge türüne ise hiç yer verilmemiştir. Bitki, eylem, mimik, nesne ve insan göstergeleri görüntüsel gösterge ulamına dahil edilirken; gök cismi, nesne ve mimik göstergeleri belirti ulamına dahil edilmiştir. *Çizmeli Kedi* masalındaki bulgular, Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Çizmeli Kedi Masalına Ait Bulgular*

Gösterge Türü	Gösterge	Gösteren	Gösterilen	Metin İçi Gönderim
Simge	Eylem	Kedinin şapka çıkarması	Mutluluk	Başarı
Görüntüsel gösterge	Jest	B.k’nin ellerini açması	Çaresizlik	Ne yapacağını bilememe
Belirti	Eylem	B.k’nin çimene uzanması	Yorgunluk	Kedinin söylediklerini dinlemesi
Görüntüsel gösterge	Mimik	Tavşanların meraklı bakışları	Merak etme	Kedinin söylediklerini dinlemeleri
Belirti	Jest	Kedinin b.k’yi işaret etmesi	Duruma dikkat çekme	Kralın dikkatini çekme
Belirti	Gök cismi	Havadaki bulutlar	Gündüz,	Olayların gündüz

Çocuklar İçin Hazırlanan Masal Kitaplarındaki Dil Dışı Göstergelerin İncelenmesi

Belirti	Bitki	Bahçedeki çiçekler	aydınlık	gerçekleşmesi
Görüntüsel gösterge	Jest	Kedinin kollarını iki yana açması	Yaz	Yok
Görüntüsel gösterge	Eylem	Köylülerin buğday toplaması	Mutluluk	Planı uygulama mutluluğu
Belirti	Nesne	Pencereden gelen aydınlık	Geçim derdi	Köy hayatı
Simge	Eylem	Köylülerin kral karşısında eğilmesi ve şapka çıkarması	Gündüz, aydınlık	Olayların gündüz gerçekleştiği
Belirti	Meyve	Tarladaki üzüm	Saygı	Krala saygı
			Yaz	Yok

Tablo 2’de görüldüğü gibi Çizmeli Kedi masalında belirti (f=6), görüntüsel gösterge (f=4) ve simge (f=2) türlerine yer verilmiştir. Bu masalda en çok belirti türüne ilişkin örnekler yer almıştır. Simge türüne bu masalda az yer verilmiştir. Eylem, jest ve mimik göstergeleri görüntüsel gösterge; meyve, nesne, bitki, gök cismi ve eylem göstergeleri belirti; diğer eylem göstergeleri ise simge türüne dâhil edilmiştir. Tablo 3’te *Külkedisi* masal kitabına ait bulgular verilmiştir.

Tablo 3. *Külkedisi Masalına Ait Bulgular*

Gösterge Türü	Gösterge	Gösteren	Gösterilen	Metin İçi Gönderim
Belirti	Eylem	K’nin kediyi kucağına alması	Sevgi	Sevgi
Belirti	Nesne	Tencereden çıkan duman	Ateş	Yemek yenileceği
Görüntüsel gösterge	Yiyecek	K’nin önündeki pirinç taneleri yığını	İşi olduğu	Baloya gidemesin diye ü.a’nın engeli
Belirti	Dış görünüş	Ü.a’nın beyaz saçı	Yaşlılık	Yaşlı bir üvey anne
Belirti	Mimik	Camdaki kuşların gülümsemesi	Olağan-üstülük	K’nin baloya gideceğine sevinmeleri
Belirti	Mimik	K’nin gözlerini kapaması	Gözlerinin ağrması, uykusunun gelmesi	Mutluluk
Simge	Nesne	Korumaların kalkan ve mızrakları	Güvenlik	P’nin gücü
Belirti	Gök cismi	Yıldızlar	Karanlık	Balonun gece olduğu
Simge	Jest	Ü.k.k’nin ve ü.a’nın başlarını tutmaları	Mutsuzluk, çaresizlik	Ayakkabının K’ye olduğuna üzölmeleri
Görüntüsel gösterge	Yapı	Sarayın etrafındaki tek katlı evler	Yaşam alanı	Şehirden uzaklık

Tablo 3’teki verilere göre *Külkedisi* masalında belirti (f=6), görüntüsel gösterge (f=2) ve simge (f=2) türüne yer verildiği görölmektedir. Bu masalda belirti türü, diğer türlere göre daha fazla gösterilmiştir. Eylem, dış görünüş, mimik ve gök cismi göstergeleri belirti; nesne ve jest göstergeleri

simge; yiyecek ve yapı göstergeleri görüntüsel gösterge türüne dâhil edilerek yorumlanmıştır. *Pamuk Prenses* masalına ilişkin bulgular, Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Pamuk Prenses Masalına Ait Bulgular*

Gösterge Türü	Gösterge	Gösteren	Gösterilen	Metin İçi Gönderim
Belirti	Bitki	Pamuk prenses ve prensin etrafındaki çiçekler	Yaz	Mutluluk
Simge	Eşya	Saraydaki uçları altın perdeler	Zenginlik	Statü
Görüntüsel gösterge	Hayvan	Pamuk prensesin etrafında uçan beyaz kuşlar	Doğa hayatı	Saflık, masumluk
Simge	Eylem	Kraliçenin yumruğunu sıkması	Sinirlenme	P.p'nin ondan daha güzel olmasına kızması
Simge	Hayvan	Kraliçenin odasındaki baykuş	Kötülük	Kraliçenin kötü biri olması
Belirti	Dış Görünüş	Pamuk prensesin kızarmış yanakları	Korku, endişe	Ormanda korkması
Görüntüsel gösterge	Eylem	Cücenin gözlerini ovuşturması	Ağlama	P.p'yi öldü sanması
Belirti	Mimik	Pamuk prensesin etrafındaki kuşların gözlerini kapatmaları	Üzüntü	P.p'yi öldü sanmaları
Simge	Eylem	Cücelerin şapka çıkarması	Mutluluk	P.p'nin yaşamasına sevinmeleri
Görüntüsel gösterge	Eylem	Prens p.p'nin elini tutması	Sevgi	Mutlu son
Simge	Eylem	Cücenin p.p ve prensi alkışlaması	Mutluluk, onaylama, destek olma	Mutlu son

Pamuk Prenses masalına ait tabloya göre belirti (f=3), görüntüsel gösterge (f=3) ve simge (f=5) türlerine yer verilmiştir. Bu bulgular çerçevesinde simge türünün en fazla kullanıldığı belirtilebilir. Eşya, hayvan ve eylem göstergeleri simge; hayvan ve eylem göstergeleri görüntüsel gösterge; bitki, dış görünüş ve mimik göstergeleri belirti türüne dâhil edilerek yorumlanmıştır. Tablo 5'te *Uyuyan Güzel* masalına ait bulgular sunulmuştur.

Tablo 5. *Uyuyan Güzel Masalına Ait Bulgular*

Gösterge Türü	Gösterge	Gösteren	Gösterilen	Metin İçi Gönderim
Simge	Hayvan	P'nin kıyafetindeki kartal	Güç	Kahramanlık
Simge	Nesne	Şatoya asılmış bayraklar	Ülke temsili	Kralın gücü
Belirti	Mimik	U.g'nin ve hizmetkârların gülümsemesi	Mutluluk	U.g'nin doğum günü olması
Simge	Yapı	Saray	Zenginlik	Kralın gücü
Belirti	Dış görünüş	Kral ve kraliçenin beyaz saçları	Yaşlılık	Yaşlı kral ve kraliçe
Simge	Kıyafet	Perinin yerlere kadar	Yok	Güç

Çocuklar İçin Hazırlanan Masal Kitaplarındaki Dil Dışı Göstergelerin İncelenmesi

Simge	Kıyafet	uzanan pelerini P'nin pelerini	Güç	Kahramanlık
Görüntüsel gösterge	Jest	Kraliçenin iki elini birbirine geçirmesi	Çaresizlik	Periden yardım isteme
Görüntüsel gösterge	Bitki	Şatonun etrafının çalı ve ağaçlarla kaplı olması	Şehirden uzak olma	Şehirden uzak olma
Görüntüsel gösterge	Jest	Kral ve kraliçenin kollarını iki yana açmaları	Mutluluk	U.g'nin kurtulduğuna sevinmeleri

Tablo 5'e göre Uyuyan Güzel masalında belirti (f=2), görüntüsel gösterge (f=3) ve simge (f=5) türlerine yer verildiği görülmektedir. Bu masalda simge türünün daha çok kullanıldığı söylenebilir. Hayvan, nesne, yapı ve kıyafet göstergeleri simge; mimik ve dış görünüş göstergeleri belirti; bitki ve jest göstergeleri görüntüsel gösterge türüne dâhil edilerek yorumlanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Masallar, çocukların karşılaştıkları ilk edebî türlerden biridir. Bu tür aracılığıyla çocukların hayal gücü, dili ve düşünce dünyası gelişmektedir. Bu gelişme sürecinde çocuklar dinlediğini anlama becerilerinin yanı sıra görselleri anlama ve anlamlandırma becerilerini de kullanmaktadırlar. Bu açıdan çocuklara sunulan masal kitaplarındaki görsellerin işlevleri ve onlara yüklenen anlamlar, önem taşımaktadır. Resim, şekil, hareket, jest, mimik gibi dil dışı göstergeler, anlamı oluşturmada önemli ipuçları sunmaktadırlar. Bu nedenle çalışmada, çocuklar için hazırlanan masal kitaplarındaki dil dışı göstergelerin neler olduğunu ve hangi anlamları karşıladığını belirleme amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Bilgi Yayınevine ait dünya klasik masallarından olan Bremen Mızıkacıları, Çizmeli Kedi, Külkedisi, Pamuk Prenses ve Uyuyan Güzel adlı beş farklı masal seçilmiş ve incelenmiştir.

İncelenen Bremen Mızıkacıları masalı için belirti (f=4) ve görüntüsel gösterge (f=6); Çizmeli Kedi masalı için belirti (f=6), görüntüsel gösterge (f=4) ve simge (f=2) ; Külkedisi masalı için belirti (f=6), görüntüsel gösterge (f=2) ve simge (f=2); Pamuk Prenses masalı için belirti (f=3), görüntüsel gösterge (f=3) ve simge (f=5) ve Uyuyan Güzel masalı için belirti (f=2), görüntüsel gösterge (f=3) ve simge (f=5) göstergesinin kullanıldığı görülmüştür. Bu bulgulara bakıldığında Bremen Mızıkacıları masalında görüntüsel gösterge; Külkedisi ve Çizmeli Kedi masallarında belirti göstergesinin en fazla kullanıldığı görülmektedir. Pamuk Prenses ve Uyuyan Güzel masalında ise simge türü en fazla kullanılmıştır.

İncelenen masalarda görüntüsel gösterge türünün yoğun olarak kullanıldığı masallar için çocuğun çok zorlanmadan masalın metin içi ve metin dışı anlamlarına yönelik tahminler yapabileceği sonucuna ulaşılabilir. Belirti türünün daha fazla kullanıldığı masalarda ise çocuğun göstergenin metin içi ve metin dışı anlamlarına yönelik tahminlerde bulunurken düşünmeye daha çok sevk edileceği sonucuna ulaşılabilir. Simge türünün daha fazla kullanıldığı masallar ise çocuğun masal hakkında ön

bilgisi yoksa anlama yönelik çıkarımda bulunması için daha fazla düşünmeye ihtiyaç duyacağını bir göstergesi sayılabilir.

Bu doğrultuda Bremen Mızıkacıları masalını görsellere bakarak yorumlamanın çocuk tarafından daha kolay olacağı söylenilebilir. Çünkü görüntüsel gösterge türü belirti ve simge türüne göre daha kolay yorumlanabilen ve çoğunlukla ön bilgi gerektirmeyen bir türdür. Fakat belirti türünün en yoğun kullanıldığı Külkedisi ve Çizmeli Kedi masalları için yorumlamanın biraz daha zor olabileceği ve simge türünün en yoğun kullanıldığı Pamuk Prenses ve *Uyuyan Güzel* masallarının ise yorumlaması en zor masal olabileceği sonucuna varılabilir. Çünkü simge türünü yorumlamak belirli dünya bilgisi ve metinlerarasılık bilgisine sahip olmayı gerektirmektedir. Eğer çocuk bu bilgilere sahip değilse bu masalı yorumlarken zorlanacaktır.

Masalların metin ve görsellerinin bilimsel açıyla değerlendirilerek bu eserlerden hangi açılardan istifade edileceğini belirleyen çalışmaların sayıca artırılması gerekmektedir. Alan yazın taraması sonucunda elde edilen verilere de dayanılarak öykülerdeki göstergeleri inceleyen çalışmalara ulaşılamaması da bu alanda bir boşluğun var olduğunu göstermektedir.

Kaynaklar

- Çulha, O. (2011). Göstergebilim (semiyotik) tekniği kullanılarak Kanada fotoğraflarının incelenmesi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (13), 409-424.
- Demir, Y. & İlden, S. (2016). Seyfi Teoman filmlerinin göstergebilimsel afiş çözümlemesi. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 9 (17), 79-111.
- Ercantürk, O. K. (2015). *Göstergebilim açısından Türkçe ders kitapları*. Çanakkale: Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Erdem, M. D. (2009). Göstergebilim (semiotik) açısından Rasim Özdenören'in "it" hikâyesi. *Turkish Studies*, 4 (6), 120-169.
- Fiske, J. (2003). *İletişim çalışmalarına giriş*. (Çev. S. İrvan). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Günay, V. D. ve Aktuğ, G. (2003). İlköğretimde kullanılan bazı Türkçe ders kitaplarındaki dil dışı göstergelerin işlevleri açısından değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Tömer Anadili Dil ve Eğitim Dergisi*, 29, 1-16.
- Günay, V.D. (2004). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, A. (2012). Koca nine ile tilki adlı masalın göstergebilimsel çözümlemesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 2(4), 39-52. ISSN: 1308-3198.
- İşeri, K. (2002). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilköğretim programına uygunluğunun incelenmesi: Göstergebilimsel bir betimleme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.
- İşgüven, M. M. (1995). Şiir dilinde imge. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 98-133.
- İşgüven, M.M. (1996). Charles Sanders Peirce'ün Göstergebilimdeki Yeri, Önemi; Nesne, Gösterge ve Yorumlanandan Oluşan Üçlü Küme Kuramının Ana Hatları Üzerine Bir İnceleme. *Dil Dergisi*, 42, 15-21.
- Kıran, Z. (2002). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayın ve Dağıtım.
- Korkut, E. (2015). Göstergebilimsel çözümleme: Tembel adam masalı. *Milli Folklor*, 27 (108), 74-83.
- Saraç, Ö. (2014). "Bir göze bir gül" adlı masalın göstergebilimsel açıdan incelenmesi. *Studies of the Ottoman Domain*, 4(6), 24-30. ISSN: 2147-5210.

Çocuklar İçin Hazırlanan Masal Kitaplarındaki Dil Dışı Göstergelerin İncelenmesi

Saussure, F. de. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. (Çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Uluyağcı, C. (2007). Simge kavramı ve bir film çözümlemesi: karşılaşma. *Selçuk İletişim Dergisi*, 5 (1), 217-224.

Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Yalçın, E. ve Çetinkaya Edizer, Z. (2012). Türkçe ders kitabında yer alan bazı görsel metin örneklerinin C.S. Peirce'ün dil dışı göstergeleri açısından incelenmesi. 5. *UTEOK özet kitapçığı* (s.82). Mersin: Mersin Üniversitesi.

Yılmaz, M. & Temizkan, M. (2013). Türkiye Cumhuriyeti'nde tedavüle sürülen banknotların göstergebilimsel çözümlemesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*. 36, 86-131.

Extended Abstract

Introduction

Peirce defines sign as “an item having the feature of something that it represents” (Fiske, 2003). According to him, sign consists of signifier, signified, and interpretant.

Peirce constituted a sign system based on trinities, by emphasizing the logical function of signs for the purpose of classifying semiotic facts completely. In Peirce's classification, signs have three parts as index, iconic sign and symbol (Vardar, 2001).

The sign used as index doesn't include communicational aim. Index is a type of sign that signifies something to us about another fact or situation, explaining and being able to be perceived directly. In an index, relationship between signifier and signified is random (Günay, 2004).

Iconic signs are signs in existence without their object and achieve intentional function somehow and represent external reality by resemblance. Various behaviors aiming to signify a photograph, picture, drawing, recorded voice or any fact with imitation are described as iconic signs. At this point, resembling to its object is the topic (Fiske, 2003).

Symbol is a visual form referring to only one signified, abstract and uncountable in resemblance and agreement relation. As symbol is a rule only, knowing this rule can connect the real object with the symbol.

Signs take part in every walk of life. Their interpretation reflects culture. All signs consist of signifier and signified, in other words, form and meaning. Interpreting these signs by making semiotic analysis has great importance in understanding signs and maintaining communication.

In this study, extralinguistic signs in children's fairytale books were examined in the light of Peirce's theory, and the visuals were interpreted through description. The research question for the study was, “What are the extralinguistic signs used in children's fairytale books and for what purpose are they used?”

Method

In this study, semiotic analysis method was used. Analyses were made according to Peirce's extralinguistic sign theory, based on the trinity system.

In the study, firstly, studies related to the extralinguistic sign were reviewed. Then, the Town Musicians of Bremen, Puss in Boots, Cinderella, Snow White and Sleeping Beauty written for children were selected. These tales were provided by the Bilgi Publishing House. The selected tale books were examined by using the extralinguistic sign theory. The books were examined in terms of three features: index, iconic sign, and symbol.

In the interpretation of the findings, visuals in the books were evaluated under five subtitles which were sign type, sign, signifier, signified, and reference in text.

Result and Discussion

The aim of this research was to determine what the extralinguistic signs used in fairytales for children were. To that end, five different tales, the Town Musicians of Bremen, Puss in Boots, Cinderella, Snow White and Sleeping Beauty from among the world classical tales published by the Bilgi Publishing House were selected and examined. Signs were classified as either index, symbol or iconic sign for sign type.

The analysis showed that the frequency of signs in the selected books were: index (f=4) and iconic sign (f=6) in the Town Musicians of Bremen; index (f=6), iconic sign (f=4) and symbol (f=2) in Puss in Boots; index (f=6), iconic sign (f=2) and symbol (f=2) in Cinderella; index (f=3), iconic sign (f=3) and symbol (f=5) in Snow White, and index (f=2), iconic sign (f=3) and symbol (f=5) in Sleeping Beauty. Looking at these findings, it was seen that iconic sign in the Town Musicians of Bremen and index sign in Cinderella and in Puss in Boots were the mostly used signs in these three works. Symbol was used mostly in Snow White and Sleeping Beauty.



Okuma-Yazma Bilmeyen Yetişkinlerin Okuma-Yazma Öğrenme Nedenlerinin İncelenmesi

*Özgür BABAYİĞİT**

*Ayhan GÖKÇE***

Öz

Bu araştırmanın amacı, okuma-yazma kurslarına devam eden yetişkinlerin bu kurslara başlama nedenlerinin tespit edilmesidir. Araştırma, ülkemizdeki yetişkinlerin neden okuma-yazma öğrenemediklerini ortaya koyması, okuma-yazma bilmemenin sonuçlarını belirtmesi, yetişkinlerin okuma-yazmayı öğrenmeyi istemelerinin nedenlerini açıklaması açısından önemlidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim türündedir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme kapsamında Yozgat ilinde okuma-yazma kursuna devam eden yirmi bir yetişkin katılımcıya ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma, 2018 yılı mart ayında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, okuma-yazma kursuna katılmış yirmi bir yetişkin birey ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler, izin alındıktan sonra ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeler okuma-yazma kursunda, teneffüslerde gerçekleştirilmiştir. Toplamda 256 dakikalık görüşme yapılmıştır. Verilerin analizinde tümevarımsal olarak gerçekleştirilen içerik analizi kullanılmıştır. Veriler öncelikle kodlanmıştır. Ardından kodlardan kategorilere ulaşılmıştır. Ulaşılan kategorilerden ise temalara ulaşılmıştır. Veriler belirli temalar altında toplanarak, okuyucunun kolayca anlayabileceği bir şekilde sunulmuştur. Yetişkinlerin okuma yazma öğrenme nedenlerinin incelendiği bu çalışmada, verilerin içerik analizi sonucunda, dört adet temaya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan temalar şunlardır: gündelik işler için, kuran, kitap, gazete okumak için, hastane işleri için, dolandırılmamak için. Araştırma sonuçları kapsamında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin, okuma, yazma, öğrenme

Investigation of Illiterate Adults' Reasons for Learning Literacy

Abstract

The aim of this study was to determine the participating adults' reasons for attending literacy courses. Research is important in order to explain why some adults in Turkey have failed to learn to read and write, to express the consequences of illiteracy, and to explain the reasons for adults to learn to read and write. The research was designed as a phenomenology study which is a qualitative research method. An easily accessible case sample was used in the purposeful sampling of the participants. Within the context of easy-access case sampling, twenty-one adult participants attending the literacy course in the Yozgat province were reached. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as the data collection tool. The research was conducted in March 2018. Within the scope of the study, twenty-one adults who

* Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Yozgat, E-posta: ozgur.babayigit@bozok.edu.tr

** Sınıf Öğretmeni, Şehit Önder Muratoğlu İlkokulu, Yozgat, E-posta: ayhangokce66@gmail.com

participated in the literacy course were interviewed. In the analysis of the data, inductive analysis was used for thematic analysis. The data were primarily coded. This led to the emergence of themes. Four themes emerged in the thematic analysis of the data. The themes that emerged showed the reasons for adults to learn to write and write. Those reasons were: doing daily tasks, being able to read the Quran and other printed materials, seeking medical help in hospitals, and avoiding defraudation. Suggestions were made based on the findings.

Keywords: Adult, Reading, Writing, Learning

Giriş

Yetişkin eğitimi diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi, ülkemizde de üzerinde titizlikle durulan bir konudur. Milli Eğitim Bakanlığı Halk Eğitim Müdürlüğü, belediyeler, ceza infaz kurumları bünyesinde yetişkinlere yönelik çeşitli kurslar düzenlenmektedir. Düzenlenen bu kurslardan birisi de yetişkinler için okuma-yazma kurslarıdır. Yetişkinler için düzenlenen okuma-yazma kurslarıyla, kısa zamanda, hızlandırılmış bir şekilde okuma-yazma öğretilmektedir. Çeşitli nedenlerle ilkokula gidememiş veya okuma-yazma öğrenememiş yetişkinlere okuma-yazma ücretsiz olarak öğretilmektedir. Araştırmanın giriş bölümünde ilk olarak yetişkinler için okuma-yazma öğrenmenin önemi üzerinde durulmuştur. Daha sonra ülkemizde 2018 yılında gerçekleştirilen okuma-yazma seferberliğine değinilmiştir. Son olarak yetişkinler için okuma-yazma öğretim programı üzerinde durulmuştur.

Ülkemizde geçmiş yıllardan günümüze zorunlu eğitim çağı dışında olan okuma-yazma öğrenememiş ve temel eğitimden mahrum kalmış yetişkinler için program çalışmaları yapılmıştır. Bunlar yetişkinlerin okuma-yazma ve temel eğitim eksikliğini gidermek için 1980'e kadar "Okuma Yazma Programları", "Okuma Yazmayı, Temel Becerileri Geliştirme Programları" ve "İlkokulu Bitirme Programları"dır. 1980'den sonraysa bu programlar "I ve II. Kademe" olarak iki aşamalı şekilde uygulanmaya başlanmıştır. "Yetişkinler İçin I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı" yetişkinlerin, okuma-yazma ve temel matematik becerileri kazanmalarını; bu becerilerini öğrenme, şahsi ve toplumsal gelişimleri için kullanabilmelerini; çevresiyle uyumlu, kendisiyle barışık, yerel, ulusal, evrensel insani değerlere ve öz güvene sahip olmalarını temel felsefe olarak kabul etmektedir (MEB, 2018, s. 3).

İnsanların temel becerilerinden olan okuma-yazmanın öğretimi hem Türkiye'de hem de dünyada gündemde olan konulardan bir tanesidir. Eğitim standartları sürekli yükselmesine rağmen toplumlarda okuryazarların toplam nüfusa oranı beklenen iyileşmeyi gösterememiş, önemli sayıda yetişkin en temel becerilerden biri olan okuryazarlık becerisini edinmeden örgün eğitimin dışında kalmıştır. Bu nedenle okuryazarlığın yaygınlaştırılması hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde sürmekte olan bir çabadır. Türkiye'de de okuma-yazma seferberlikleri ve bölgesel faaliyetlerde okuma yazma bilmeyen bireyleri okuryazar hale getirmeye yönelik çabalar devam etmekte ve çeşitli programlar uygulanmaktadır (Durgunoğlu, Öney, Kuşçul ve Cantürk, 1997, s. 4). Okuryazarlık eğitimi

Okuma-Yazma Bilmeyen Yetişkinlerin Okuma-Yazma Öğrenme Nedenlerinin İncelenmesi

sadece bir becerinin kazanımı olmakla kalmaz, bireyin dünyaya bakışını yeniden biçimlendirir. Bu biçimlendirme yazı sistemlerinin oluşturduğu bakış açısının hayatın pek çok alanında yaygınlaşmaya başlamasıyla kendini gösterir. Genel görüş, kişinin sadece okuma yazma becerilerini edindiği yönünde ise de uzmanların okuryazarlığa bakışı bundan daha da karmaşıktır. Kişiler, okuryazar ya da değil diye nitelendirilmektense okuryazarlığın farklı seviyelerinde görülürler. İşlevsel okuryazarlıksa okuryazarlığın varsayıldığı toplumlarda okuryazarlığı varsayan işlevleri yerine getirmeyi anlatan bir kavramdır. Okuryazarlığın varsayıldığı toplumlarda günlük yaşamı sürdürebilmek için gerekli olan pek çok işlemi yapmakta okuryazar olmak birincil koşuldur. Bu gibi toplumlarda okuryazar olmayan bireyler bir becerinin eksikliğini duymanın yanında toplumda yer almakta ve gündelik yaşamdaki işlevleri yerine getirebilmekte de problemlerle karşılaşmaktadırlar (Gülgöz, 2003, s. 3).

Okumaz-yazmazlık problemi içerisinde önemli yere sahip başka bir konu da okuma-yazmanın unutulmasıdır. Bu duruma Fransızca da "Alettrisme" adı verilmektedir. Alettrisme her ne kadar yeni bir kelimeyse de bununla anlatılmak istenen eskiden beri var olan bir olgudur. 1980 senesi başında sanayileşmiş ülkelerde fark edilen ve gittikçe sayıları artan "alettres"ler (okuma-yazmayı unutanlar) okuma-yazmayı öğrenmiş, ancak hiç okuyup yazmadıkları için zamanla bu becerilerini kaybetmiş kişilerdir (Güneş, 1991, s. 21). Kişisel kazançların yanında okuma-yazma, toplumsal işgücünün akılcı kullanımı, toplumsal kaynakların dağılımı ve vatandaşların siyasal ve ekonomik hayata katılımını sağlamak bakımından da önemli bir yere sahiptir. Ekonomik açıdan iddialı olmayı hedefleyen ülkelerde yetişkin okuryazarlığı programlarının sosyal eşitliği sağlamadaki rolü görmezden gelinemez (Durgunoğlu, Öney, Kuşçul ve Cantürk, 1997, s. 5). Bir tarafta hiç okuma-yazma öğrenme fırsatına sahip olamamışların, öte yanda okuma-yazmayı unutmuş çok sayıda insanın var olduğu bir dünyada, küreselleşmenin okur-yazarlık kavramının anlamını değiştirmesi ve ölçütlerini yükseltmesi ile birlikte; yetişkin eğitiminin okuma-yazma becerisinin gereği ve önemi, okul eğitiminin gelişmesine ve yaygınlaşmasına karşın azalmamakta aksine artmaktadır (Miser, 2002, s. 59). Okuma-yazma, yaşadığımız çağın en ciddi dünya sorunlarından bir tanesidir. Geri kalmışlıkla ve yoksullukla belli ölçüde ilişkilidir. Ulusların varlıklarını sürdürebilmeleri ve kalkınabilmeleri için temel unsurlardan bir tanesidir. Okumaz-yazmazlık bir kader değildir. Sık sık izlenmesi ve köklü çözümlerle önemsenmesi gereken sosyal bir durumdur. Azimle, sabırla, sürekli olarak savaşılmaz ise hemen ortaya çıkmakta ve hızla yayılmaktadır (Güneş, 1997, s. 1).

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün 05.02.2018 tarih ve 15923718-10.06.01-E.2350838 sayılı, okuryazarlık seferberliği konulu yazısı, 2018/4 sayılı genelgeyle ülkemizde okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır. Anayasa'da yer alan eğitim hakkı ve bilhassa yetişkin okuma yazma eğitimi yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Eğitim ve öğretim hakkından faydalanamayan ve temel okuma-yazma eğitimini tamamlamayan bireylerin, yasaların

kendilerine verdiği diğer hak ve özgürlüklerden de yeterince faydalanamadıkları görülmektedir. Bu güne kadar yetişkinlere yönelik okuma yazma faaliyetleri düzenli bir şekilde yürütülmüştür. 2017 TÜİK verilerine göre 80 milyon 810 bin olan Türkiye nüfusunun 60 milyonu 14 yaş ve üzerindedir. Bu nüfustan, örgün eğitim çağı dışına çıkmış olanlardan 2.462.613'ü (% 4,09) hala okuma-yazma bilmemektedir. Bu amaçla Okuryazarlık Seferberliği başlatılması planlanmıştır. Seferberlik kapsamında okuma yazma bilmeyen vatandaşların I. Kademe İçin Yetişkin Okuma Yazma Kurslarına katılımları sağlanarak okuryazar hale getirilmesi ve ilkokul seviyesinde öğrenim görmelerini sağlayacak olan II. Kademe İçin Yetişkin Okuma Yazma Kurslarına yönlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Yetişkinlerin yaşam boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma-yazma ile ilgili dil ve zihinsel beceriler, yetişkinin günlük yaşamında sahip olması beklenen becerilerle temel matematik becerileri edinmelerinin sağlanması, kurs süresinin kısa olması, hususları dikkate alınmıştır. Yetişkinler İçin I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı'nı başarı ile tamamlayan yetişkinlere "Okur Yazarlık Belgesi" verilir. Bu belgeyle isteyen kursiyer Yetişkinler II. Kademe Eğitim Programı'na devam etme hakkı elde eder. Yetişkinler İçin I. Kademe Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı, Türkçe dersi, yaşam becerisi dersi ve matematik dersi programlarından oluşmaktadır (MEB, 2018, s. 4). Dik temel harflerle ilk okuma yazma öğretimi Tablo 1'deki harf sıralamasına göre yapılmalıdır. Toplam 40 gün olan kurs süresinin ilk 20 gününde tüm sesler verilmelidir (MEB, 2018, s. 12). Harflerin günlere göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Harflerin günlere göre dağılımı

Günler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Harfler	e	l, a	k	i	n	o, m	u	t	ü, y	ö, r
Günler	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Harfler	ı, d	s, b	z	ç	g, ş	c, p	h	v, ğ	f	j

(MEB, 2018, s. 12)

Yetişkinlere yönelik okuma-yazma eğitimiyle ilgili Aziz (1981), Beder (1991), Güneş (1991), Rogers (1992), Mace (1992), Mezirow (1996), Güneş (1997), Quigley (1997), Durgunoğlu, Öney, Kuşçul ve Cantürk (1997), Fingeret ve Drennon (1997), Miser (2002), Gülgöz (2003) tarafından çeşitli

Okuma-Yazma Bilmeyen Yetişkinlerin Okuma-Yazma Öğrenme Nedenlerinin İncelenmesi

araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, okumaz-yazmazlıkla olan mücadelenin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra, okuma-yazma öğrenmenin bireye olan katkıları belirtilmektedir. Yapılan bu araştırmanın amacı, okuma-yazma kurslarına devam eden yetişkinlerin bu kurslara başlama nedenlerinin tespit edilmesidir. Araştırma, ülkemizdeki yetişkinlerin neden okuma-yazma öğrenemediklerini ortaya koyması, okuma-yazma bilmemenin sonuçlarını belirtmesi, yetişkinlerin okuma-yazmayı öğrenme istemelerinin nedenlerini açıklaması açısından önemlidir. Araştırmanın problemi yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme sebepleridir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim türündedir. Olgu bilim deseninde farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 72). Olgu bilim insanların fenomenleri nasıl tecrübe ettiklerinin metodolojik, özenli ve derinlemesine bir şekilde resmedilmesi ve betimlenmesidir (Patton, 2014, s. 104; Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s. 97; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, s. 432). Bir başka tanımla fenomenoloji, bir fenomenin bireylerin ya da belli bir gurubun deneyimleri açısından tanımlanmasıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 408).

Araştırma grubu

Katılımcıların belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 113; Patton, 2014, s. 242). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme kapsamında Yozgat ilinde okuma-yazma kursuna devam eden yirmi bir yetişkin katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların demografik özellikleri

Demografik özellik	f	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	21	100
Erkek	0	0
<i>Yaş aralığı</i>		
30-40 yaş	1	5
41-50 yaş	6	28
51-60 yaş	9	43
61-70 yaş	4	19
71-80 yaş	1	5
Toplam	21	100

Tablo 2’de yer alan katılımcı demografik özellikleri incelendiğinde, okuma-yazma kursuna devam eden yetişkinlerin tamamının kadın olduğu görülmektedir. Okuma-yazma kursuna devam eden katılımcıların yaşları 33 ile 76 arasında değişiklik göstermektedir. Ağırlıklı olarak 51-60 yaş aralığındaki katılımcılar oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluşturmak amacıyla, öncelikle ilgili alan yazın incelenmiştir. Ardından görüşme soruları geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, sınıf öğretmenliği alanı Türkçe öğretimi konusunda uzman bir doçent doktor öğretim üyesi ile nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir doktor öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular biraz kısaltılmış ve biraz daha basit düzeyde sorulmuştur. Sorular daha basit kelimelerle ve kısa cümlelerle yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda şu sorular yer almıştır:

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	
<i>Demografik Özellikler</i>	
1.Yaş	
2.Cinsiyet	
<i>Görüşme Soruları</i>	
1. Neden okuma-yazmayı çocukken öğrenemediniz? Sebebi nedir? Açıklar mısınız?	
2. Okuma-yazma size nerelerde lazım oluyor. Okuma-yazma bilmediğiniz için nerelerde sıkıntılar yaşadınız? Açıklar mısınız?	
3. Neden okuma-yazma öğrenmek istiyorsunuz? Okuma-yazma öğrenip neler yapacaksınız?	

Verilerin Toplanması

Araştırma, 2018 yılı mart ayında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, okuma-yazma kursuna katılmış yirmi bir yetişkin birey ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler, izin alındıktan sonra ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeler okuma-yazma kursunda, teneffüslerde gerçekleştirilmiştir. Toplamda 256 dakikalık görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tümevarımsal olarak gerçekleştirilen içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi gözlemler ile başlamakta ve genel örüntüler inşa etmektedir (Patton, 2014: 56). İçerik analizi, verilere dayalı olarak tanımlama, analiz ve temaları sunma aşamalarını içeren bir metottur (Braun ve Clarke, 2006, s. 79). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 227). Verilerin analizinde, Merriam

Okuma-Yazma Bilmeyen Yetişkinlerin Okuma-Yazma Öğrenme Nedenlerinin İncelenmesi

(2013, ss. 165-184)'ın nitel veri analizindeki aşamalar izlenmiştir. Veriler öncelikle kodlanmıştır. Ardından kodlardan kategorilere ulaşılmıştır. Ulaşılan kategorilerden ise temalara ulaşılmıştır. Veriler belirli temalar altında toplanarak, okuyucunun kolayca anlayabileceği bir şekilde sunulmuştur.

Araştırmanın geçerlilik boyutunda uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi ile ayrıntılı betimleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla araştırmacı tarafından planlananlar ve gerçekleştirilenler nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim üyesi ile sürecin planlanmasından sonuçlanmasına kadar paylaşılmıştır. Bir araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği büyük ölçüde araştırmacı etiğine bağlıdır (Merriam, 2013, s. 220). Bu nedenle araştırmada yer alan etik hususların, araştırmanın başından sonuna kadar ifade edilmesi gerekmektedir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan bireylerin isimleri gizli tutulmuştur. Gerçek isimlerinin yerine kod adlarla bulgular verilmiştir. Görüşme yapılan bireylere görüşme amacı açıklanmış ve isimlerinin saklı tutulacağı belirtilmiştir.

Verilerin tematik analizi sürecinde, araştırmacılar tarafından ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından kodlamalar yapılmıştır. Görüşme verilerinin analizinin güvenilirliği için Miles ve Huberman (2015, s. 64) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü [Güvenirlik=Görüş birliği sayısı / (Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı)] kullanılmıştır. Güvenirlik formülü sonucunda, güvenilirlik=.88 bulunmuştur. Bu durum yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Veriler belirli temalar altında toplanarak, okuyucunun kolayca anlayabileceği bir şekilde sunulmuştur.

Bulgular

Yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan kodlar, kategoriler ve temalar Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Ulaşılan kodlar, kategoriler ve temalar

Ulaşılan Kodlar	Ulaşılan Kategoriler	Ulaşılan Temalar
Çevreden yardım Utanma İletişim Günlük gereksinimler Teşvik Kandırılma Oy kullanma	Çevreye gereksinim İletişim Günlük işler	Günlük işler
Gazete okuma Kuran okuma İsim okuma Kuranı Türkçe okuma	Dini kitap okuma Gazete okuma	Kuran, kitap, gazete okumak için
Tedavi Hastane Sıra İlaç	Eczane Hastane	Hastane işleri için
Kandırma Dolandırıcı Polis	Dolandırıcılık Kandırılma	Dolandırılmamak için

Tablo 3 incelendiğinde kodlardan kategorilere, kategorilerden ise temalara ulaşıldığı görülmektedir. Okuma-yazma bilmeyen yetişkinlerin okuma yazma öğrenme nedenlerinin incelendiği bu araştırmada, verilerin içerik analizi sonucunda, dört adet temaya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan temaların gündelik işler için, kuran, kitap, gazete okumak için, hastane işleri için, dolandırılmamak için olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulguları belirtilen temalara göre açıklanmıştır. Katılımcıların isimleri yerine kodlama kullanılmıştır. Örneğin K2, 43 olarak belirtilen kodlamada K=cinsiyeti (kadın), 2=kodlama numarasını, 43=yaşı belirtmektedir.

1. Tema: Gündelik İşler İçin

Okuma-yazma bilmeyen yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenlerinin incelendiği bu araştırmada, verilerin içerik analizi sonucunda ulaşılan ilk tema gündelik işler temasıdır. Bu temada, yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenlerinden ilkinin ve en önemlisinin gündelik işleri amacıyla olduğu tespit edilmiştir. Tema ile ilgili olarak görüşme yapılan yetişkinler şunları dile getirmişlerdir:

“Çok zorlanıyorum. Küçük çocuklara soruyorum. Bazen zoruma gidiyor. Herkes telefonla oynuyor. Bende telefonla Cuma mesajı atmak istiyorum (K1, 50). Çocuklar okurken sıkıntı yaşadım. Komşulardan yardım aldım. Çocuklara öğretmek için. Kızım okumayı çok istedi (K2, 43). Gündelik yaşam için istedim. Kız çocuğu olduğumuz için bizi okutmadılar. Çok üzüldüm (K3, 58). Günlük hayatımda sıkıntılardan dolayı öğrenmek istiyorum (K4, 33). Okumayı istedim. Kumandaya basmayı bilmiyorum. Evimin adresini bilmiyorum. Çok üzülüyorum. Yüzümüze cahil demiyorlar ama biz yine de üzülüyoruz (K5, 64). Gündelik hayatta çok sıkıntı yaşıyorum. Bankamatikten para çekemiyorum. Telefon edemiyorum. Eşimde çok istedi (K6, 65). Gittiğim yerlerde okuyamıyorum. Eksiklik hissediyorum. Diploma almak istiyorum. Bilemiyorum, okuyamıyorum, utaniyorum. Okumayı çok istiyorum. Sorguna geldiğimizde okuma etkinliğini fark ettim (K7, 45). Bir yere gidince hiçbir şey bilmiyorum. Arabalara binemiyorum. Anneme babama çok kızıyorum (K8, 49). Kocam üç senedir yatalak. Kocam beni gönderdi. Bende istiyorum ama unutuyorum (K9, 65). Kaybolmaktan korkuyorum. Yanımda biri olmadan hareket edemiyorum. Köyde yaşadım. Babam gönderemedi. Oğlum çok istedi. Bankamatikten para çekemiyorum (K10, 58). Çok istiyorum. Yolculuk yaparken çok zorluk çekiyorum. Ailem teşvik ediyor. Kendi işimi kendim görmek istiyorum. İçimde uhde kaldı. Küçükken okutmadılar. Erkekler okudu bizi okutmadılar (K12, 55). Evde yalnız yaşıyorum. Tekken etmem gereken işlerde ve günlük hayatta lazım oluyor. Bir yanım yarım gibi oluyor. Arkadaşlarıma akrabalarıma ulaşamıyorum (K13, 60). Annemin ilk çocuğu bendim. Diğer çocuklara bakmam için beni okutmadı. Bu yüzden çok üzgünüm. Geçen gün tartıya çıktı annem gel oku dedi “bende senin gibiyim” dedim. Teknoloji gelişti. Burada yazan isimleri okuyamıyorum (K14, 56). Okumamı ilerletmek istiyorum. Heceleri çatamıyorum. Komşularıyla beraber geliyorum (K15, 57). Markette çok sıkıntı çekiyorum. Fiyatları başkalarına soruyorum. Bunun için üzülüyorum. Ablamın okuma yazması var bu

Okuma-Yazma Bilmeyen Yetişkinlerin Okuma-Yazma Öğrenme Nedenlerinin İncelenmesi

beni çok üzüyor bundan dolayı babama kızıyorum. Elektrikçi sayacı yazarken bana sordu ben okuyamadım bana kızdı. Eşim çok yardımcı oluyor eşim ilkokul mezunu. Okumayı çok istiyorum. Beş çocuğum var, bir ben bilmiyorum. Gelinlere bir şey sormak ağırıma gidiyor (K16, 44). Annem, babam özellikle dedem göndermedi. Çok üzüldüm. Kendi çabamla öğrenmeye çalıştım. Kayınvalidem felç olunca bıraktım. Hep öğrenmeyi istedim. Torunuma öğretmek istiyorum (K17, 53). Babam göndermedi okula. Eşime mektup yazacağım, mesaj atmak istiyorum. Bilgisayar kullanmak istiyorum. Ailemdeki herkes okumuş durumda çocuklarım hep okudu ben kendimi ezik hissediyorum. Plakalara bakarak sayıları öğrendim. Etrafıma bakarak okumayı öğrenmeye çalıştım. Otuz yaşında özürlü çocuğumu bırakıp geliyorum (K18, 52). Dolmuşları okuyamıyorum. Yabancı insanlara her yeri soramıyorum. Çekiniyorum. Okumuşluğun zararı olmaz (K19, 65). Kendimi boşa hissediyorum. Gittiğim yerleri yapacağım işleri bilmiyorum yapamıyorum. Yanlış bir yere imza atmaktan korkuyorum. Oy kullanacağım ama bilmiyorum. Kendimi ezik hissediyorum. Maddi durumumdan sıkıntı yok. Kız kısmı okumaz dediler (K20, 54). Pastaneye yanıma adam almadan gidemiyorum. Tek başıma uzak bir yerden gelemiyorum. Çocuklarım okumamı çok istiyor (K21, 76).”

Yukarıda yer alan görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan yetişkinlerin okuma-yazma bilmemeleri nedeniyle günlük yaşamlarında oldukça zorlandıkları görülmektedir. Özellikle K16 (44) tarafından belirtilen “Gelinlere bir şey sormak ağırıma gidiyor.” ifadesi çok önemlidir. Yetişkinimiz gelinlere okuma-yazma kapsamında herhangi bir şey sormanın gücüne gittiğini dile getirmiştir.

2. Tema: Kuran, Kitap, Gazete Okumak İçin

Okuryazar olmayan yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenlerinin incelendiği bu araştırmada, verilerin içerik analizi sonucunda ulaşılan ikinci tema, Kuran, kitap, gazete okumak için temasıdır. Bu temada, yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenleri arasında Kuran, kitap gazete okuyabilmek amacıyla olduğu belirlenmiştir. Tema ile ilgili olarak görüşme yapılan yetişkinler şunları dile getirmişlerdir:

“Elime gelen geçen kâğıdı okumak istiyorum. Gazete okumak istiyorum (K11, 52). Kuran’ı çatamıyorum (K12, 55). Burada yazan isimleri okuyamıyorum. Kuran’ın Türkçesini okumak istiyorum. Dini kitaplar okumak istiyorum. Kulaktan duyma şeylerden ziyade kendim okumak istiyorum (K14, 56). Okumamı ilerletmek istiyorum. Heceleri çatamıyorum (K15, 57). Kuran okurken harfleri birleştiremiyorum (K21, 65).”

Yukarıda yer alan görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenlerinin gazete okumak, Kuran okumak, Kuran meali okumak, dini kitaplar okumak olduğu görülmektedir.

3. Tema: Hastane İşleri İçin

Okumaz-yazmaz yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenlerinin incelendiği bu araştırmada, verilerin içerik analizi sonucunda ulaşılan üçüncü tema, hastane işleri için temasıdır. Bu temada, yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenleri arasında hastane işleri amacıyla olduğu belirlenmiştir. Görüşme yapılan yetişkinler, okuma-yazma bilmedikleri için hastane işlerini yürütmede zorluk çektiklerini vurgulamışlardır. Tema ile ilgili olarak görüşme yapılan yetişkinler şunları dile getirmişlerdir:

“Bir yere gidince hiçbir şey bilmiyorum. Yozgat’ta tedavide çok sıkıntı çektim (K8, 49). Kocam üç senedir yatalak. Kocam beni gönderdi. Bende istiyorum ama unutuyorum. Hastam için okuma yazma öğrenmek istiyorum. Etrafımı okuyamıyorum. Hastanede başkaları yardımcı oluyor (K9, 65). Hastanede sırayı takip edemiyorum (K13, 60). Hastanede sıra beklerken ismimi okuyabiliyorum ama diğer şeyleri okuyamıyorum. Bu yüzden üzülüyorum (K15, 57). Hastaneye pastaneye giderken yazıları okuyamıyorum (K19, 65). İlaçlarımı bilmiyorum (K20, 54).”

Yukarıda yer alan görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenlerinin hastane işlerini yerine getirmek amacıyla olduğu görülmektedir. Yetişkinlerimiz okuma-yazma bilmemeleri sebebiyle, hastane işlerinde başkalarından yardım almaktadırlar. Hastane işlerini yürütürken zorlanmaktadırlar.

4. Tema: Dolandırılmamak İçin

Okuma-yazma bilmeyen yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenlerinin incelendiği bu araştırmada, verilerin içerik analizi sonucunda ulaşılan dördüncü ve son tema, dolandırılmamak için temasıdır. Bu temada, yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenleri arasında dolandırılmamak için okuma-yazma öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Ne yazık ki dolandırıcılar, özellikle yaşlı vatandaşlarımızı dolandırmaya çalışmaktadırlar. Görüşme yapılan yetişkinlerden iki kişi, dolandırıcılara karşı okuma-yazma öğrenmek istediklerini vurgulamışlardır. Tema ile ilgili olarak görüşme yapılan yetişkinler şunları dile getirmişlerdir:

“Geçen sene üç kere beni kandırdılar, dolandırıcılar geldi. Polisi arayamadım (K19, 65). Beni dolandırmaya çalıştılar. Beni dolandıramadılar ama komşumu dolandırdılar (K16, 44).”

Yukarıda yer alan görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenleri arasında dolandırıcılık konusunun yer aldığı anlaşılmaktadır. Bir yetişkinimiz, okuma-yazma bilmediği için polisi arayamadığını vurgulamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenlerinin incelendiği bu araştırmada, dört adet temaya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan, yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenleri şunlardır:

1. Gündelik işler için
2. Kuran, kitap, gazete okumak için
3. Hastane işleri için
4. Dolandırılmamak için

Yetişkinlerin okuma yazma öğrenme nedenlerinin incelendiği bu araştırma sonucunda ulaşılan ilk sonuç gündelik işler temasıdır. Yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenlerinden ilkinin ve en önemlisinin gündelik işleri amacıyla olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç kapsamında, yetişkinler market alışverişinde, yolculuk sırasında başkalarından yardım almak zorunda olduklarını dile getirmişlerdir. Özellikle bir yetişkin, gelinlerine okuma-yazma konusuyla ilgili bir şey sorduğunda çekindiğini vurgulamıştır. Güneş (1997, s. 35) ulaşılan bu sonuca benzer olarak, okuma-yazmanın bireyi başkalarına bağımlı olmaktan kurtarmakta ve kişiyi özgürleştirmekte olduğunu belirtmektedir. Yine araştırma sonucuyla benzer bir şekilde Gülgöz'e (2003, s. 3) göre, okuryazar toplumlarda gündelik yaşamı sürdürmek için gerekli olan birçok işlemi yapmakta okuryazar olmak birincil koşuldur. Bu tür toplumlarda okuryazar olmayan kişiler bir becerinin eksikliğini duymanın yanı sıra toplumda yer almakta ve gündelik işlevleri yerine getirebilmekte sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Görüşme yapılan yetişkinler bankamatikten para çekebilmek amacıyla okuma-yazma öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonucuyla benzer bir şekilde Miser'e (2002, s. 59) göre, günümüzde kişinin yaşam alanında işlevsel olmasına olanak verecek okuma-yazma düzeyi, bilgisayarla vergi formlarını doldurma, otomatik para çekme makinalarını kullanabilme, bilgisayar ve cep telefonuyla posta gönderebilme, elektronik ev aletlerini kullanabilme gibi edimleri yapabilecek düzeydir. Yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenlerinin incelendiği bu araştırma sonucunda ulaşılan ikinci sonuç; Kuran, kitap, gazete okumak için yetişkinlerin okuma-yazma kursuna devam etmeleridir. Dini bilgi ve normal bilgi gereksinimi amacıyla okuma-yazma bilmeyen yetişkinlerimizin okuma-yazma kursuna katıldığı görülmektedir. Bilgi edinme isteğinin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenlerinin incelendiği bu araştırma sonucunda ulaşılan üçüncü sonuç, hastane işleri için yetişkinlerin okuma-yazma öğrenmek istemeleridir. Görüşme yapılan yetişkinler, okuma-yazma bilmedikleri için hastane işlerini yürütmede zorluk çektiklerini vurgulamışlardır. Hastane işlerini yürütürken başkalarından yardım aldıklarını ve bu durumdan çekindiklerini dile getirmişlerdir. Güneş (1997, s. 35) ulaşılan bu sonuca benzer olarak, okuma-yazmanın bireyi

diğerlerine bağımlı olmaktan kurtardığını belirtmektedir. Yetişkinlerin okuma-yazma öğrenme nedenlerinin incelendiği bu araştırma sonucunda ulaşılan dördüncü ve son sonuç, dolandırılmamak için yetişkinlerin okuma-yazma öğrenmek istemeleridir. Dolandırıcılar yaşlı insanlarımızı daha kolay kandırabildikleri için sıklıkla bu bireylerimizi dolandırmaya çalışmaktadırlar. Görüşme yapılan yetişkinlerimiz, 155 polis imdat hattını arayabilmek amacıyla okuma-yazma öğrenmek istediklerini dile getirmişlerdir.

Öneriler

Araştırma sonuçları kapsamında şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Yetişkinler için okuma-yazma kursları, Milli Eğitim Bakanlığının yanı sıra, belediyeler, vakıflar, dernekler vb. kurumlarca da açılmakta ve desteklenmektedir. Ancak günümüzde okuma-yazma bilmeyen yetişkinlerimizin olduğu düşünüldüğünde, bu kursların açılma sıklığının artırılması önerilmektedir.

2. Okuma-yazma kurslarına çeşitli nedenlerle gelemeyen yetişkinlerimiz için televizyondan takip edebilecekleri okuma-yazma kurslarının düzenlenmesi önerilmektedir.

3. Okuma-yazma kurslarından sonra kursiyerlerin okuma-yazma gelişimlerinin izlenmesi önerilmektedir. Bu konuda okuma-yazma bilen aile bireyleri tarafından, okuma-yazma kursunu bitiren kişi desteklenmeli ve takip edilmelidir.

Kaynaklar

Aziz, A. (1981). Yetişkin eğitimi ve okuma yazma seferberliği. *Eğitim ve Bilim*, 6(31). 8-15.

Beder, H. (1991). *Adult literacy: issues for policy and practice*. Malabar: Krieger Publishing Co.

Braun, V. ve Clarke V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.

Durgunoğlu, A. Y., Öney, B., Kuşçul, H. Ö., ve Cantürk, M. (1997). *İşlevsel yetişkin okuryazarlığı programı uygulama ve değerlendirilmesi*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

Fingeret, H. A. ve Drennon, C. (1997). *Literacy for life: adult learners, new practices*. New York: Teachers College Press.

Gülgöz, S. (2003). *İşlevsel yetişkin okuryazarlığı programı değerlendirme araştırması*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

Güneş, F. (1991). Yetişkinlerin okuma-yazmayı unutma nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (24), 21-36.

Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Mace, J. (1992). *Talking about literacy: principles and practice of adult literacy education*. London: Routledge.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü) (2018). *Yetişkinler I. kademe okuma yazma öğretimi ve temel eğitim programı*. Ankara.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan (Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Okuma-Yazma Bilmeyen Yetişkinlerin Okuma-Yazma Öğrenme Nedenlerinin İncelenmesi

- Mezirow, J. (1996). Toward a learning theory of adult literacy. *Adult Basic Education*, 6(3), 115-126.
- Miles, B. ve Huberman, M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* (Çev. Ed: Sadegül Akbaba Altun - Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 55-60.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Quigley, B. A. (1997). Rethinking literacy education. *The critical need for practice-based change. The jossey-bass higher and adult education series*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, Inc.
- Rogers, A. (1992). *Adults learning for development*. New York: Cassell Educational Limited.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Adult education is meticulously addressed in our country like in other countries in the world. Various courses are offered by the Ministry of National Education in municipalities and in penitentiaries for adults. One of these courses is literacy courses for adults. Literacy courses for adults involve learning to read and write in an accelerated manner in a short period of time. Adults who were not able to go to elementary school for various reasons or who could not learn to read and write is taught to read and write without any cost. When adult literacy courses are examined, it is seen that a large majority of the participants are women. At the beginning of the study, adult education was first explained. Then, the importance of literacy learning for adults was emphasized. Later, the literacy campaign of 2018 in Turkey was touched upon. Finally, the literacy curriculum for adults was discussed. The purpose of this research was to determine the reasons why adults who attended literacy courses began these courses. Research is important in order to explain why some adults in Turkey have not learned to read and write, to express the consequences of illiteracy, and to explain the reasons for adults to learn to read and write.

Method

The study was designed using a qualitative research method, namely, phenomenology. In phenomenology research, we focus on phenomena which we are aware of, yet we do not have an in-depth and detailed understanding of them. Phenomenology is an appropriate research method for issues that are not entirely foreign to us; we also intend to investigate those phenomena we cannot fully grasp. Easy access case sampling was used in the purposeful sampling of the participants. Twenty-one adult participants, attending the literacy course in the Yozgat province were reached. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as the data collection tool. In order to draft the semi-structured interview form, the related literature was reviewed first. Interview questions were developed afterwards. The semi-structured interview form was presented to an expert lecturer in the field of teaching Turkish and an expert in the field of qualitative research methods. After obtaining expert opinions, the questions in the semi-structured interview form were abridged and simplified. The research was conducted in March 2018. Within the scope of the study, twenty-one adults who participated in the literacy course were interviewed. The interview calls were recorded on the voice recorder after the permission was received. Informal interviews also continued during breaks in the reading and writing course. A total recording time of 256 minutes was made. In the analysis of the data, inductive analysis was used for thematic analysis. In the thematic analysis of the data, coding was done by the researchers and by a lecturer who specialized in qualitative research methods.

Result and Discussion

In this study, in which adult literacy learning reasons were examined, four themes emerged as the result of the thematic analysis of the data. The results showed that the reasons adults were learning literacy could be summed up under four themes: daily work, reading the Quran and other printed materials, seeking medical care in hospitals, and avoiding defraudation. In this study, in which adult literacy learning reasons were examined, it was determined that the first and the most important reason for adults to learn to read and write were to use literacy for their daily tasks. The participating adults stated that they had to get help from others for ordinary daily tasks such as shopping at the marketplace. In particular, an adult emphasized that he had to ask for help from his brides when he needed to read or write something.

The second reason that emerged as the result of the thematic analysis of the data was to read the Qur'an, books, and newspapers. The third reason was seeking medical care in hospitals. In this case, it was determined that adults were learning to read and write for hospital work. The interviewed adults emphasized that they had difficulty in hospitals because they did not know how to read and write. The fourth and final reason was to avoid defraudation. Unfortunately, fraudsters try to defraud the elderly. Two of the interviewed adults emphasized that they wanted to learn to read and write to protect themselves from fraudsters.

Based on the findings in this study, the following suggestions were made:

1. The number and frequency of adult literacy courses should be increased.
2. Courses should be set up for adults who cannot come to literacy courses for various reasons.
3. After literacy courses end, developments made by the participants should be monitored. In this respect, a person who finishes the literacy course should continue to be supported and monitored by literate family members.



Yabancılara Türkçe Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonu*

*Bayram BAŞ***

*Tuğba YILDIRIM****

Öz

Dil öğretimi sürecine yönelik birçok eğitim ortamı, günümüzde dijital teknolojilerdeki yeniliklerle bütünleşme eğilimine girmiştir. Kevin Jarrett'in ifadeleriyle "T-E-C-H (teknoloji) olmadan T-E-A-C-H (öğretmek)'ten söz edemeyeceğimiz bir zamanın içindeyiz". Bundan hareketle bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde oluşturulacak eğitim ortamlarına teknolojinin entegre edilebilme durumu değerlendirilmiştir. Durum çalışması yaklaşımına dayanan bu araştırma, Web 2.0 tabanlı teknolojilerin yabancılara Türkçe öğretimine dahil edilmesinin öğrencilerin motivasyon ve yaratıcılığını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubu Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER'de B1 düzeyinde Türkçe öğrenen 10 öğrenci ile oluşturulmuştur. Web 2.0 araçlarından *Voki*, *Pixton* ve *Padlet* ile 3 hafta içerisinde 6 ders saati sınıf içi ve 4 ders saati sınıf dışı uygulama yapılmıştır. Uygulamanın ardından öğrenciler ve dil öğretmenleri ile motivasyon ve yaratıcılığa yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrencilerin motivasyonlarını geliştirdiği, yaratıcılıklarına katkı sağladığı, dil öğretmenlerine esnek imkanlar sunduğu ancak bu araçların amaçlı ve ara ara kullanılmasının daha faydalı olacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Teknoloji Entegrasyonu, Web 2.0 Araçları, Motivasyon, Yaratıcılık.

Technology Integration in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

We sail through the 21st century where technology has taken a hold in today's society. With the influence of innovations in digital technologies, we are embedded in a time where we can't spell teach without T-E-C-H as Kevin Jarrett (2008) once said. Along with developments in language teaching, new approaches have also emerged. Of all language teaching approaches and methods, CALL (Computer Assisted Language Learning), which is the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning (Levy, 1997: 1), stands out for technology integration. Using a case study approach, this study aims to investigate how incorporating web-based technology into Turkish language teaching curriculum affects students' motivation and creativity. Along with the thoughtful application of second language pedagogy, Web 2.0 tools such as "Voki, Padlet, Pixton" have been implemented in A2 level Turkish language classes at Yıldız Technical University TÖMER for 10 class periods. Qualitative data were collected through multiple data sources, including direct observations, in/outside class projects, and reflections. Following the applications, interviews regarding motivation and creativity were held with the teachers and the students. The main conclusion that can be drawn is that applied Web 2.0 tools

* Bu çalışma ISLET 2017'de sunulmuş bildirinin genişletilmiş biçimidir.

** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, bayrambas@gmail.com

*** Öğr. Gör., Özyeğin Üniversitesi, tugba.yildirim@ozu.edu.tr

improve students' motivation, contribute to their creativity, and provide numerous opportunities for language instructors. The present findings also confirm that only the effective technology integration with clear goals and proper methods maximize the potential of these tools.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Technology Integration, Web 2.0 Tools, Motivation, Creativity

Giriş

Bir dilin yabancı dil olarak öğretimi süreci, farklı uyaranlara sahip eğitim ortamlarının oluşturulması ile doğrudan ilişkilidir. Türkçenin de yabancılarla öğretimi sürecinde geliştirilecek her türlü eğitim ortamının farklı uyaranlarla zenginleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda özellikle teknolojinin her alanda kendini gösterdiği çağımızda eğitim ortamları ile entegre olması, Web temelli farklı araçların hazırlanması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. “Dünya çapında her gün daha fazla öğrenci, teknolojinin sağladığı avantajlara ulaşmaktadır. Çalışma alanı ne olursa olsun öğrenme, sosyal ve profesyonel iletişimde mevcut eğilimleri takip eden görsel eğitim ortamlarıyla desteklenmektedir” (Aikina & Zubkova, 2015).

Web 2.0 araçları olarak tanımlanan ve çevrimiçi olarak tasarlanan araçların eğitim ve öğretime yönelik süreçlerde kullanılması günbegün gelişme göstermektedir. Dil öğretimi açısından dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanları içerisinde çevrimiçi temelli geliştirilmiş eğitim ortamları, Web 2.0 araçları ile oluşturulmaktadır. Öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme ortamlarında da Web 2.0 araçlarını kullanmaları ve öğretmenlerin bu araçlarla eğitim ortamları hazırlamaları; öğrencilerin dili öğrenmeye yönelik olarak motivasyon kazanmaları ve öğrendikleri dili alıcı ve üretici yönde kullanmaları sürecinde yaratıcılıklarını ortaya koymaları açısından oldukça önemlidir. “Eğitim teknolojileri kullanımının öğrencilerin dil gelişimi üzerindeki etkisini araştıran çok sayıda çalışma olmasa da Web 2.0 araçları ile ilgili yapılan çalışmaların ortak sonucu Web 2.0 araçlarının entegrasyonunun öğrenme ortamlarını zenginleştirdiğidir” (Wang & Vasquez, 2012).

Web 2.0 araçları, “kişisel ve profesyonel öğrenme için kullanılacak çevrimiçi araç veya yazılım olarak tanımlanmaktadır” (Fadini&Finardi, 2015:604). Bu araçların kullanılacağı alanlardan biri dil öğretimi ortamlarıdır. Dil öğretime yönelik ortam oluştururken kullanılacak Web 2.0 araçlarına Padlet, Voki ve Pixton örnek gösterilebilir.

“Padlet, (www.padlet.com) tüm sınıfın katılımını ve değerlendirme yapmasını sağlayan ücretsiz ve multimedya dostu bir araçtır”. Padlet sınıf ortamlarındaki panoların dijital hâli olarak düşünülebilir. Bu araç “klasik sınıf panolarının yerine çevrimiçi bir deneyim sağlamaktadır” (Fuchs, 2014). Bu aracın erişimi ve kullanımı ergonomik özellik göstermektedir. Öğrenciler Padlet’te birbirlerinin paylaşımlarını görebilmekte ve bu paylaşımlara müdahale edebilmektedirler.

Pixton farklı özelliklere sahip karikatürler oluşturmada kullanılacak bir Web 2.0 aracıdır. “Tıkla ve sürükle sistemiyle çok çeşitli ön ayarlı karakterler, arka plan, yazı tipleri, kolayca seçilebilen ve işlenen renk özellikleri sunmaktadır” (Meyers, 2013). Bu araç dil öğretimine entegre edilme sürecinde her seviyede uygulanabilme özelliği taşımaktadır. Ancak “karikatürlerin kısa ve nispeten basit cümle ya da diyaloglar içermesi onları başlangıç seviyesi için daha uygun kılmaktadır” (Lornsen, 2015).

“Voki, ücretsiz çevrimiçi bir hizmet olup kullanıcıların kişiselleştirilmiş görsel konuşma yaratmalarını ve bunları bir blog ya da İnternet sayfasına yerleştirmelerini ayrıca elektronik posta ile gönderilebilmelerini sağlayan bir Web 2.0 aracıdır” (Aikina & Zubkova, 2015). “Voki, öğrenci ya da öğretmenlerin kendi seslerini kaydetmelerini veya ses dosyası kullanmalarını ve bunları yeniden oynatmalarını sağlayan bir konuşma avatarıdır. Öğrenciler bu araçla metin üzerinde yazı yazabilir ve kelimeleri yavaşça tekrar tekrar duyabilirler. Öğrenciler kendilerine veya sınıf arkadaşlarına benzeyen kendi avatar karakterlerini tasarlayabilir, diyaloglar oluşturabilir ve derslerde pratik yapabilirler” (Kennedy & Soifer, 2013:5). Ayrıca, öğretmenler kısa dikte çalışmalarında ya da çevrimiçi ödevlerdeki dinleme alıştırmalarında da Voki’yi kullanabilirler (Lornsen, 2010). Voki, konuşma etkinlikleri için kullanılacak hareketli, sanal bir temsil figürü olarak açıklanabilir.

Bu çalışmada Web 2.0 araçlarından Padlet, Pixton ve Voki’ nin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine entegre edildiği eğitim ortamlarının öğrencilerin motivasyon ve yaratıcılık becerilerine nasıl bir etkisi olduğu sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması “birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir” (Yin, 1984:23’ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013:313). Çalışmada, motivasyon ve yaratıcılık şeklinde “birden fazla birim” (Yıldırım ve Şimşek, 2013:327) olduğu için durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’de B1 seviyesinde öğrenim gören 10 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Uygulama için Yedi İklim Türkçe B1 ders kitabında yer alan içerikten hareketle Web 2.0 araçlarından “Padlet, Pixton ve Voki” kullanılarak geliştirilmiş sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler

tasarlanmıştır. Öğrencilerin yazı yazabilecekleri, görsel paylaşabilecekleri bir dijital sınıf duvarı olan Padlet; yaratıcılıklarını kullanarak karikatür oluşturabilecekleri Pixton; ses kaydı yapabilecekleri ve belirleyecekleri bir dijital karakteri konuşturabilecekleri Voki adlı Web 2.0 araçları ile geliştirilmiş sınıf içi 6 saat, sınıf dışı 4 saat olmak üzere üç hafta boyunca uygulanmış toplam 10 saatlik eğitim ortamı hazırlanmıştır. Sınıf içi etkinliklerin uygulandığı 6 saat süresince öğrencilerin eğitim ortamına yönelik motivasyon ve yaratıcılığını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından dışarıdan gözlemci rolü ile yapay ortamda yapılandırılmamış gözlem yapılmıştır. Etkinliklerin uygulamasını sınıf içinde ve sınıf dışında gerçekleştiren öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin teknoloji entegrasyonuna yönelik düşüncelerini belirleyebilmek için Web 2.0 aracı SurveyMonkey kullanılarak 8 adetlik bir soru formu hazırlanmış ve öğrencilerden yazılı yolla dönüt alınmıştır. Öğrencilere sorulan sorular yanıtların daha verimli alınabilmesi amacıyla Türkçe ve İngilizce olarak hazırlanmış ve öğrencilere iki dilde de yanıt verebilecekleri söylenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar ile sunulmuş, yorumların yapılmasında bu bulguları desteklemek amacıyla uygulayıcı öğretmenle yapılan görüşme içeriği ve araştırmacının gözlem notlarından faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada Padlet, Pixton ve Voki adlı Web 2.0 araçları ile sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler tasarlanmıştır. Bu uygulamalar sırasında araştırmacı tarafından gerçekleştirilen yapılandırılmamış gözlem, uygulama sonrası uygulayıcı öğretmenle gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme ve yine uygulama sonrası öğrencilerden yazılı yolla alınan dönütlere yönelik veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

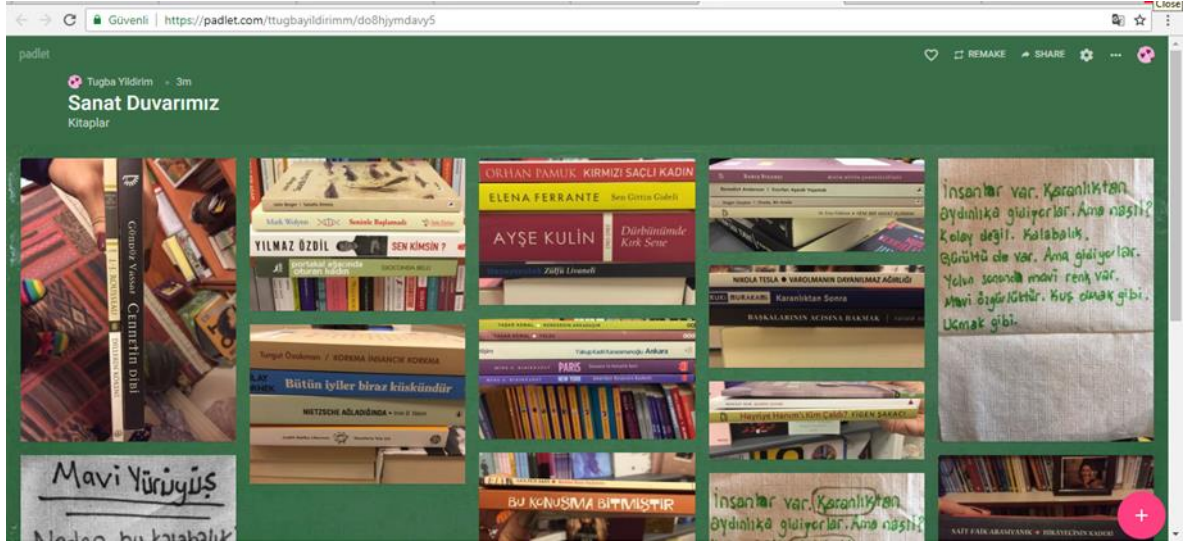
Araştırma verilerinin inandırıcı olması amacıyla çalışmada dört ayrı veri toplama aracı (yapılandırılmamış gözlem, doküman incelemesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve soru formu) kullanılmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar ve alan uzmanı iki kişi tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve değerlendirmeciler arası güvenirlik (inter-rater reliability) 0.83 bulunmuştur. Bu yolla çalışmaya inandırıcı bir özellik kazandırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Çalışma grubuna “Ders içinde ve dışında kullandığımız Web 2.0 araçlarından hoşlandınız mı? Neden?” sorusu yöneltilmiş, 10 öğrenciden 7’si araştırmada kullanılan Padlet, Pixton ve Voki adlı Web 2.0 araçlarından hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenlerini “yaratıcılığa katkı sağlaması, dil öğrenmede kolaylık göstermesi, eğlenceli ve ilginç olmaları, klasik öğrenme araçlarına göre farklılık taşımaları” ile açıklamışlardır. Öğrencilerden biri Voki dışında Padlet ve Pixton’u beğendiğini

belirtmiştir. İki öğrenciden biri bu tür araçların işe yaramadığını diğeri ise “araçların İnternet tabanlı olmasının dezavantajlı ve dikkat dağıtıcı” olduğunu söylemiştir.

Öğrencilere “En çok hangi araçtan hoşlandınız? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. 5 öğrencinin en çok Padlet’ten, 3 öğrencinin en çok Pixton’dan, 1 öğrencinin en çok Voki’den, 1 öğrencinin ise hepsinden hoşlandığı yanıtı alınmıştır. Padlet’i beğenen öğrenciler bunun sebebini “paylaşma olasılığının yüksek olması, dijital bir sınıf duvarı özelliği göstermesi, karikatür yapma imkânı tanınması, pratik olması, yazma ve grup çalışması için uygun olması” ile açıklamışlardır. (bk.: Şekil-1)



Şekil-1. Padlet ile yapılan dijital sınıf panosu örneği

Uygulama öğretmeni Padlet aracını sınıfında daha önce de kullandığını, öğrencilerin bu aracı tanıdığını bu sebeple de bu araçla yapılan etkinliklerden daha fazla verim alındığını, bu araçla ‘metin, resim, video vb.’ görsel ve işitsel her dokümanın paylaşılabilmesini, bu aracın yazma becerisine katkı sağladığını bu sebeple de Padlet’in çok yararlı olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı gözlem notlarında bulunan “Öğrenciler Padlet’i tanıyor, bu Web 2.0 aracını beğenerek kullanıyorlar. Öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağlıyor ve öğretmen çok hızlı dönüt verebiliyor” ifadeleri de Padlet’in beğeni oranının yüksek olmasını açıklamaktadır.

Pixton’dan en çok hoşlanan üç öğrenci bunun sebebini “Eğlenceli. Hayal gücünüzü ve yaratıcılığınızı geliştirirken hikâye oluşturulabilir. Arkadaşlarım tarafından yapılan karikatürleri görüp karşılaştırma imkânı bulabiliyorum.” ifadeleri ile gerekçelendirmişlerdir. (bk.: Şekil-2)



Şekil-2. Pixton ile yapılan sınıf içi etkinlik örneği

Araştırmacı yaptığı gözlemden, Pixton'un öğrencileri heyecanlandığını ve öğrencilerin motivasyonlarının beden dillerine olumlu yönde yansıdığını beyan etmiştir. Uygulayıcı öğretmen, öğrencilerin Pixton aracının sınıfta gösterilmeyen farklı özelliklerini kullanarak sınıf dışında karikatürler hazırladıklarını ve yaratıcı çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. (bk.: Şekil-3)



Şekil-3. Pixton ile yapılan sınıf dışı etkinlik örneği

Voki'den en çok hoşlandığını beyan eden 1 öğrenci ise bu durumu "eğlenceli" olması ile açıklamıştır. Uygulama öğretmeni görüşme sırasında Voki'ye dair "Yazma ve özellikle de konuşma çalışmalarında yararlı olabiliyor. Sınıfta daha çekingen davranan ve derse katılımı sınırlı olan öğrenciler Voki ile konuşma etkinliklerini yapabiliyorlar." ifadelerini kullanmıştır. (bk.: Şekil-4)



Şekil-4. Voki Web 2.0 aracı

Öğrencilere “Hoşlanmadığınız bir araç oldu mu? Neden?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden 7’si hayır yanıtını vermiş, 1’i soruyu yanıtlamamış, öğrencilerinden 3’ü de Voki’den hoşlanmadığını beyan etmiştir. Bunun sebebini de “ses kayıt süresinin kısa olması, ücretsiz özelliklerinin yetersiz olması, kullanışlılığının sınırlı olması” ile açıklamışlardır. Uygulama öğretmeni de “Voki’nin ücretsiz özelliklerinin sınırlı olması, ses kayıt süresinin bir dakika olması sebebi ile öğrencilerin istediklerini yapamadıklarını” belirtmiştir. Araştırmacı da yaptığı gözlemlerde “Voki’nin sınıf içinde konuşma ve yazmaya yönelik etkinliklerde kullanıldığını ancak sınıf dışı çalışmaların kontrolünde aynı verimin alınmadığını, öğrencilerin bu aracı dil öğrenme ortamlarına sınırlı düzeyde entegre edebildiğini” not almıştır.

“Ders içi çalışmalar mı daha çok hoşunuza gitti yoksa ders dışı çalışmalar mı? Neden?” sorusuna, öğrencilerden 6’sı ikisi de, 2’si sınıf içi, 2’si ise sınıf dışı yanıtını vermiştir. İkisi de yanıtını veren öğrenciler, bu durumu Web 2.0 araçlarının “çoklu ortamı desteklemesi, işlerini kolaylaştırması, yaratıcı olmaları için olanak tanınması” ile açıklamışlardır. Sınıf içi yanıtını verenler bu durumun sebebini “özellikle yazma çalışmalarında kullanılabilmesi, motivasyon sağlaması” ile sınıf dışı yanıtını verenler ise bu durumu sebebini “işlerini kolaylaştırması, İnternet temelli araç olmaları” ile ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmeni özellikle Padlet’in sınıf dışında da iletişimin devam etmesine imkân sağladığını ve diğer araçlara oranla sınıf dışı etkinlikleri daha fazla desteklediğini söylemiştir.

Öğrencilere “Web 2.0 araçları Türkçeyi öğrenme açısından size bir katkı yaptı mı? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden 8’i bu soruya evet yanıtını vermiş ve yanıt sebeplerini “yazma becerisine sağlanan katkı, görsellerle desteklenme, öğretmene sağladığı kolaylık, Padlet’in sağladığı

fayda, sınıf kontrolü sağlaması, dönüt kolaylığı” ile açıklamışlardır. Öğrencilerden biri bu soruya yanıt vermemiş, biri ise çok az katkı sağladığını belirtmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlar Web 2.0 araçlarının yazma becerilerine doğrudan katkı sağladığını diğer katkılarının ise dolaylı yönde olduğunu göstermektedir.

Web 2.0 araçlarının Türkçeyi öğrenmeye katkısı sorusuna açıklık kazandırmak amacıyla öğrencilere “En çok hangi öğrenme alanında (dinleme, okuma, konuşma, yazma) katkısını gördünüz? Neden?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden 4’ü yazma, 2’si konuşma ve yazma, 2’si okuma ve yazma, 1’i ise konuşma yanıtını vermiştir. Bir öğrenci bu soruyu cevaplandırmamıştır. Bir önceki soruya verilen cevaplarda da ortaya çıktığı gibi öğrencilerin büyük çoğunluğu Web 2.0 araçlarının yazma becerisine katkı sağladığı hususunda ortak görüştedir. Uygulama öğretmeni de görüşme sırasında özellikle yazma becerisinin geliştirilmesinde Web 2.0 araçlarının katkısının fazla olduğunu, bunu konuşma becerisinin takip ettiğini, okumaya yönelik katkının sınırlı olduğunu, dinleme becerisine ise daha sınırlı düzeyde katkı olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı da yaptığı gözlemlerde “Web 2.0 araçlarının yazma becerisine doğrudan katkı sağladığı görülüyor. Konuşma becerisine olan katkı da belirgin durumda. Okuma ve dinleme becerilerine olan katkılar daha sınırlı durumda.” ifadeleri ile bu durumu teyit etmiştir.

Öğrencilere “Web 2.0 araçları Türkçeye yönelik motivasyonunuza bir katkı sağladı mı? Nasıl?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerden 8’i evet, 1’i hayır, 1’i ise kararsızım yanıtını vermiştir. Hayır yanıtını veren öğrenci bu durumu sadece “Motive etmiyor.” cümlesi ile gerekçelendirmiştir. Kararsız olan öğrenci bu duruma dair bir açıklama yapmamıştır. Evet yanıtını verenler bu durumu “Heyecan sağlıyor, keyif alıyorum. Özellikle yazma çalışmalarında eğleniyorum. Yazma çalışmalarında dönüt almak kolay. Padlet çok yararlı. Derse katılım isteğim artıyor.” ifadeleri ile açıklamışlardır.

Uygulama öğretmeni motivasyon açısından Web 2.0 araçlarının gözle görülür fayda sağladığını ve bu sebeple de kendi tarafından da kullanıldığını, araç çeşitliliği artırılır ve bu araçlar daha amaçlı kullanılırsa motivasyonun daha da artacağını belirtmiştir. Araştırmacı da gözlem notlarında “Öğrencilerin eğlendikleri gözlemlerinden belli. Çok istekliler. Beden dilleri derse eğilimin arttığını gösteriyor. Çok mutlu oldular. Bu araçları tekrar kullanıp kullanmayacaklarını merak ediyorlar. Bu araçlarla başka çalışma yapmak isteyen çok öğrenci var.” vb. cümleleriyle Web 2.0 araçlarının motivasyonu geliştirdiğine dair açıklamalarda bulunmuştur.

Öğrencilere son olarak “Web 2.0 araçlarının yaratıcılığınıza bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu sorunun yanıtları da önceki sorunun yanıtlarına benzerdir. 8 öğrenci evet, 1 öğrenci hayır ve 1 öğrenci de kararsızım yanıtı vermiştir. Hayır yanıtını veren öğrenci bunun sebebini “Zaten her şey hazır veriliyor.” ifadesi ile gerekçelendirmiş, kararsız

olduğunu belirten öğrenci ise bir açıklama yapmamıştır. Yaratıcılıklarına katkısı olduğunu düşünüp evet yanıtı veren öğrenciler ise şu ifadelerle açıklamalar yapmıştır: “Hayal gücümü geliştirdi. Çok farklı tasarımlar yapmamı sağladı. Daha değişik düşünme imkânı buldum. Çalışma alanıma katkı sağladı.”

Uygulama öğretmeni Web 2.0 araçlarının yaratıcılık konusunda katkısı olduğunu, bunun özellikle tasarımlarda ortaya çıktığını, öğrencilerin konuşma balonlarına yaratıcı ve metafor içeren cümleler yazdığını, yazma becerilerinde yaratıcılığın açık olarak belli olduğunu, sınıf dışı çalışmalarla yapılan ürünlerde yaratıcılığın daha önde bulunduğunu söylemiştir. Araştırmacının gözlem notlarında da uygulama öğretmenin sözlerine benzer ifadeler yer almaktadır: “Çok yaratıcı karikatürler oluşturmuşlar. Karikatürlere atanan hareketler çok yaratıcı. Öğrenciler özgür olduklarını hissettikleri için yaratıcılıkları ortaya çıktı. Öğrencilerin seçtikleri görseller yaratıcı.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda Web 2.0 araçlarının öğrencilerin motivasyonlarını geliştirdiği ve yaratıcılıklarını geliştirme yönünde ortamlar hazırladığı tespit edilmiştir. “Web 2.0 araçları geleneksel öğrenim ortamlarının yeniden yapılandırılmasına izin verme potansiyeline sahiptir” (Heafner & Friedman, 2008). “Web 2.0 araçlarının öğrencileri pasif tüketici olmaktan ziyade bilginin yaratılmasına ortak ederek öncelikli olarak öğrenmeyi ve öğretmeyi büyük ölçüde değiştirdiği savunulmaktadır” (Franklin & vanHarmelen, 2007). Araştırma sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir.

Araştırmada kullanılan Web 2.0 araçlarının hem bilişsel hem de duyuşsal yönden öğrencilere ve öğretmenlere katkı sağladığı görülmektedir. “Web tabanlı eğitim, geleneksel eğitim sisteminde zorluk yaşayan birçok öğrenciye ulaşmak için bir araç olarak kullanılabilir” (Lehman, Kauffman, White, Horn, & Bruning, 2001). Bu görüşler bireyselleştirilmiş öğretim ortamına atıf yapmakta ve bu sürecin oluşturulmasında Web 2.0 araçlarının kullanılabilirliğini desteklemektedir.

Padlet’in öğrenciler ve öğretmen tarafından çok beğenilen bir araç olduğu araştırmada elde edilen bir sonuçtur. Bu araç, özellikle sınıf dışında öğretmen tarafından aktif olarak kullanıldığında okuma ve yazma becerilerinin gelişmesinde motivasyon ve yaratıcılık sağlamaktadır. Fuchs (2014) da araştırmasında derslerde Padlet’i kullanmanın, işbirlikçi bir sınıf ortamı oluşturulması ve bu ortamın iyileştirilmesi için oldukça yararlı olduğunu belirtmiştir.

Pixton, özellikle yazma becerilerinin gelişmesinde motivasyon ve yaratıcılık sağlamaktadır. Pixton, içerdiği özellikler sebebi ile geleneksel sınıf materyallerinden farklılık gösteren bir araçtır. “Çoğu geleneksel ödev, sınıftaki tartışma etkinlikleri için çok az fırsat sunmaktadır, çünkü bilgi alışverişi genellikle kağıdın yazarı olarak öğrencinin ve çalışmanın değerlendiricisi olarak öğretmenin arasındadır. Pixton’daki “Galeri” özelliği öğrencilerin birbirlerinin bitmiş çalışmalarını görmelerini sağlar ve karikatürlerin üzerindeki teoriler hakkındaki etkileşimsel yorumlar, öğrenciler arasındaki

tartışmaları teşvik eder” (Meyers, 2013:37). Araştırma sonuçlarına göre de Pixton, öğrencilere birbirlerinin çalışmalarını görme ve karşılaştırma imkanı sağlamış ve bu sebeple çok yararlı bir Web 2.0 aracı olarak değerlendirilmiştir.

Voki, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen tarafından bir ders materyali olarak kullanıldığında motivasyon sağlamaktadır. Ancak Voki'nin ücretsiz kullanılma özelliğinin ve kayıt süresinin çok kısıtlı olması öğrenci motivasyonunu ve yaratıcılığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Chakowa (2018)'nin çalışması da bu sonucu destekler niteliktedir. Bu araç sadece konuşma ve dinleme (sözlü iletişim) ortamlarında ve etkinliklere çok iyi düzeyde entegre edilebilirse daha verimli bir araç olarak kullanılabilir. “Öğrencilerin çoğu Voki avatarını oluştururken kendi sesini kaydetmemiş olsa da bazıları bu aracın, kendi yüzlerini göstermeden konuşmalarına imkân vermesi özelliğini beğenmiş olmalarına” (Chakowa, 2018) dair farklı bir araştırma sonucu da Voki'nin derslerde çekingence gösteren öğrencileri isteklendirdiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

Web 2.0 araçları yabancılara Türkçe öğretimine yönelik çalışmalarda sınıf ortamına farklılık katmakta, sınıfın dinamiğini artırmaktadır. Öğrenciler Web 2.0 sayesinde yaratıcılıklarını ortaya çıkaran içerikler üretirken kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu da alarak öğrenme sürecine daha aktif katkıda bulunmaktadır. Ancak bu araçlar öğretmen tarafından kendi kontrolleri altında değerlendirilmelidir. “Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri ve öğrenci ihtiyaçları, bu tür eğitim araçlarının özel bir pedagojik tasarımı gerektirebilir” (Stevenson & Liu, 2017: 235). Aksi takdirde Web 2.0 araçlarının salt öğretim materyali olarak kullanılması eğitim ortamlarının verimliliğini olumsuz yönde etkileyebilir.

Web 2.0 araçları belirli amaçlara göre eğitim ortamlarına entegre edilmelidir. Amaçsız kullanımları zaman kaybına neden olabilir. Chakowa (2018) başlangıç seviyesi dil öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmada entegre edilen Web 2.0 araçlarının öğrenci ilgi alanlarına yönelik olmasının ve bu araçlar kullanılırken gerektiğinde öğrencilere seçenek sunulmasının öğrencileri motive ettiğini belirtmiştir. Ballén (2014)'in çalışmasında “öğrenciler, teknoloji destekli sınıf içi etkinliklerin onları dil öğrenmeye daha motive hâle getirdiğini ve öğrenmelerine olumlu katkı sağladığını söylemişlerdir. Öğrenciler, Web 2.0 araçlarının kullanımında tasarım açısından kısıtlanmalarının onları öğrenmeye daha istekli hâle getirdiğini de eklemiştir.” Web 2.0 araçlarıyla desteklenen öğrenme ortamları oluşturulurken bu araçların gerçekleştirilmek istenen amaçlara hizmet ettiğinden emin olunmalıdır.

Sınıflarda teknolojiye daha fazla maruz kalan öğrencilerin, yabancı dil öğrenirken teknoloji kullanılmasının faydalı olduğuna daha çok inandığı ve teknolojiyi kullanmaya daha istekli olduğu sonucuna varılmıştır (Sydorenko, Hsieh, Ahn & Arnold, 2017). Gonzalez-Vera (2016)'nın durum çalışmasında “öğrencilerden kendi dil gelişim süreçlerini değerlendirmeleri istenmiş ve öğrenme ortamında teknoloji kullanımının dil becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.” Teknoloji entegrasyonunun sıklığı öğrencilerin teknoloji kullanımına ilişkin tutumunu her ne kadar olumlu yönde etkilese de Web 2.0 araçları tüm derslere entegre edilmek için değil ara ara eğitim ortamlarına katkı sağlamak için kullanılmalıdır.

Teknolojiyle zenginleştirilmiş dil öğrenme ortamları oluşturmada Web 2.0 araçları her ne kadar önemli olsa da bu entegrasyonun gerçekleştirilmesinde öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Calvo ve Cassany (2016) araştırma sonucunda yer verdiği “Değişimin gerçekleşmesini sağlayan teknoloji değil, öğretmenlerdir.” ifadesiyle bu durumu desteklemektedir. Öğretmenler, araştırmacı kimliklerini ön plana çıkararak Web 2.0 araçlarıyla ilgili bilgi edinmeli, eğitim teknolojileri konusunda hizmet içi eğitimlerle bu araçların nasıl kullanılacağını kavramalı ve uygun gördüğü zamanlarda bu araçları kullanarak öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Öğrencileri Web 2.0 araçlarının entegre edildiği öğrenme ortamlarına ısındırma aşamasında da bu araçlar özellikle ders dışı etkinliklerde kullanılacaksa, öğretmen tarafından daha önceden “örnek gösterme ve demonstrasyon (gösteri)” yöntemi ile öğrencilerle prova edilmelidir.

Kaynaklar

- Aikina, T. Y., & Zubkova, O. M. (2015). Integrating online services into English language teaching and learning: The case of Voki. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 10(3), 66-68.
- Ballén, D. (2014). The Role of Blogs and Web Resources in Students' Autonomous Learning Awareness. *How*, 21(2), 10-30.
- Chakowa, J. (2018). Enhancing Beginners' Second Language Learning through an Informal Online Environment. *Journal of Educators Online*, 15(1), n1.
- Cooper, K., & White, R. E. (2012). The Recursive Process In and Of Critical Literacy: Action Research in an Urban Elementary School. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 41-57.
- Fadini, K., & Finardı, K. (2015). Web 2.0 Tools for the L2 Class. In *International Conference on Education and New Developments* (pp. 603-607).
- Franklin, T., & van Harmelen, M. (2007). Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education. *Bristol: JISC. Retrieved November, 9, 2007.*
- Fuchs, B. (2014). The writing is on the wall: using Padlet for whole-class engagement. *LOEX Quarterly*, 40(4), 7.
- Gonzalez-Vera, P. (2016). The e-generation: the use of technology for foreign language learning. *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era*, 51-61.
- Heafner, T. L., & Friedman, A. M. (2008). Wikis and constructivism in secondary social studies: Fostering a deeper understanding. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 288-302.
- Kennedy, S., & Soifer, D. (2013). Technology-driven innovations for teaching English learners. VA: *Lexington Institute.*

- Lehman, S., Kauffman, D., White, M., Horn, C., & Bruning, R. (2001). Teacher interaction: Motivating at-risk students in Web-based high school courses. *Journal of Research on Computing in Education*, Vol.33, Issue5, p 1-19.
- Lornsen, T. (2010). Free Web 2.0 Tools in German Language Classes. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, Vol. 43, No. 2 (Fall 2010), pp. 200 & 202.
- Meyers, E. A. (2014). Theory, technology, and creative practice: using pixton comics to teach communication theory. *Communication Teacher*, 28(1), 32-38.
- Stevenson, M. P., & Liu, M. (2010). Learning a language with Web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites. *CALICO journal*, 27(2), 233.
- Sydorenko, T., Hsieh, C. N., Ahn, S., & Arnold, N. (2017). Foreign Language Learners' Beliefs about CALL: The Case of a US Midwestern University. *calico journal*, 34(2).
- Vázquez Calvo, B, & Cassany, D. (2016). Language learning actions in two 1x1 secondary schools in Catalonia: the case of online language resources. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (Eds), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (pp. 73-82). Dublin: Researchpublishing.net.
- Wang, S., & Camilla, V. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us?. *Calico Journal*, 29(3), 412.
- Yıldırım A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The process of teaching a language as a foreign language is directly related to the establishment of educational environments with different stimuli. In the process of teaching Turkish as a foreign language, it is also important for educational environments to be enriched by a great variety of stimuli. Accordingly, the integrability of technology - which stands out in any field of today's world - into the field of education heightened the need for different Web-based tools. The use of these tools which are called Web 2.0 tools and their online applications have been steadily growing. "Recent developments in Internet and Web-based technology redefine the boundaries of traditional face-to-face classroom education and interactive pedagogies." (Dabbagh & Bannan-Ritland, 2005; Hartley & Bendixen, 2001). Technology-integrated learning environments are created through Web 2.0 tools. Teachers' preparation of technology-rich educational environments and the use of these Web 2.0 tools by the students in the learning environments of Turkish as a foreign language are very important in terms of providing students with language learning motivation and demonstrating their creativity in the process of using their receptive and productive language skills. This study seeks to answer the question of how learning environments in which Web 2.0 tools Padlet, Pixton, and Voki are integrated to affect the motivation and creativity of students.

Method

In this study, case study design which is a qualitative method is applied. The research group of the study is composed of 10 students at B1 level in Yıldız Technical University TÖMER. With the aim of highlighting the language learning motivation and creativity of the students, data were collected from Padlet, Pixton, Voki-integrated in-class and outside class activities which were developed to supplement the course book "Yedi İklim Türkçe B1". Carrying out the research, technology-rich learning environment was established with the integration of Web 2.0 tools (Padlet - a digital classroom wall on which students can write posts and upload visuals; Pixton - a comic and storyboard creator through which students are able to demonstrate their creativity; Voki - animated characters to whom students add a voice.) for a period of 10 hours in total, including 6 hours in class and 4 hours outside class. During the 6 hours of classroom activities, naturalistic observation was conducted by the researcher in the role of outsider observer in order to determine students' motivation and creativity regarding the technology integrated learning environment. Semi-structured interviews were held with the teacher who performed the activities both inside and outside the classroom. Additionally, a questionnaire was prepared using SurveyMonkey, which is also a Web 2.0 tool, to determine students' opinions about technology integration and feedback was obtained from the students in written form. The questions were written and answered both in English and Turkish so that students could respond to them more efficiently. The data obtained from in-and-outside class activities - to which Web 2.0 tools Padlet, Pixton and Voki were integrated- were analyzed through content analysis. The unstructured observations carried out by

the researcher, the semi-structured interview with the practicing teacher, and the written feedback received from the students were also interpreted, using content analysis.

Four data collection tools (observation, document review, semi-structured interview form, and questionnaire) were used in the study in order to make the research data reliable. Furthermore, the obtained data were evaluated separately by the researchers and field experts and the inter-rater reliability was measured 0.83, which supported the research to be considered valid.

Result and Discussion

Data analysis revealed that Web 2.0 tools develop the student motivation and prepare the learning environments to improve their creativity. It has been widely argued that Web 2.0 tools will fundamentally change learning and teaching, by making the students partners in the creation of knowledge rather than passive consumers. (Franklin, & vanHarmelen, 2007). Research findings also confirms this argument. In the research, it was observed that the incorporated Web 2.0 tools contributed to students and teachers both affectively and cognitively. One of the results obtained from the research was that Padlet was a Web 2.0 tool which was highly appreciated by both students and teachers. When especially integrated into outside class activities by the teacher, this tool promotes motivation and creativity in the reading and writing skills of the students. Pixton improves motivation and creativity especially in the development of writing skills. Pixton is a tool that differs from traditional classroom materials because of its features. According to the results of the study, Pixton provided students with the opportunity to view and compare each other's work. For this reason, it is evaluated to be beneficial for language learning. When applied as an instructional material by the teacher to improve listening and speaking skills, Voki nurtures language learning motivation of the students. However, it is observed that the use of this tool might negatively affect student motivation as its customization and audio time is limited. The tool can be more effective if it is efficiently integrated into listening and speaking lessons. Incorporating Web 2.0 tools into the context of teaching Turkish as a foreign language directly affected the classroom dynamics and enlivened the learning environment. Nevertheless, it is important to keep in mind that pedagogy drives technology. Hence, these Web 2.0 tools ought to be applied by the teachers in a controlled way. Otherwise, the random use of these tools as instructional materials can adversely affect the efficiency of learning environments.



Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Özel Durumlarda” Kullandıkları Kalıp Sözler

*Nigar İPEK EĞİLMEZ**

Öz

Atasözleri, deyimler, ikilemeler gibi kalıplaşmış dil birimlerinden biri olan “kalıp sözler” özellikle sözlü iletişimin en güçlü unsurlarındandır. Türkçe dersi hem kullandığı malzeme olan metinler hem de iletişim becerileri aracılığıyla, çocuğu, içinde yaşadığı toplumla uyumlu bir birey haline getirme konusunda önemli bir yere sahiptir. Bu önemden yola çıkarak ileride Türkçe öğretmeni olacak olan Türkçe öğretmeni adaylarının “özel durumlarda” kullandıkları kalıp sözleri tespit etmek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim görmekte olan 173 öğretmen adayına “Kalıp Söz Kullanma Testi” uygulanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının “Kalıp Söz Kullanma Testinde” yer alan bağlamlara yazdıkları cevaplar incelendiğinde, özel durumlarda kullandıkları kalıp sözlere ilişkin “doğum”, “ölüm”, “nişan/evlilik”, “başarı”, “mal/mülk edinme”, “bayram ziyareti” ve “hasta ziyareti” olmak üzere 7 bağlam ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler Simple Concordance Program 4.07, SPSS 22 ve Microsoft Excel Programları kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre, kızların erkeklerden daha fazla kalıp söz kullandıkları; bağlamlarına göre kalıp söz kullanımı açısından ise Türkçe öğretmeni adaylarının en çok “ölüm” ve “doğum” konularında farklı kalıp söz kullandıkları tespit edilmiştir. İleride Türkçe öğretmeni olacak öğretmen adaylarının, öğrencilerine örnek olabilmesi ve dil becerileri aracılığı ile kültür aktarımı yapabilmesi açısından kalıp söz kullanmalarının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kelime hazinesi, kalıp sözler, ilişki sözleri, öğretmen aday

Formulaic Expressions Used by Prospective Turkish Teachers on “Special Occasions”

Abstract

“Formulaic expressions” which are one type of fixed language units like proverbs, idioms, and reduplications are among the most powerful elements of verbal communication. In terms of both the texts used and through communication skills, the Turkish course has an important role in making children become individuals who are well adjusted to the society in which they live. Taking this view as its starting point, the purpose of this study was to determine the words prospective Turkish teachers used on "special occasions". For this purpose, the "Formulaic Expression Use Test" developed by the researcher was administered to 173 prospective teachers who were studying in the department of Turkish Education of Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education in the 2015-2016 academic year. When examining the responses given by the prospective Turkish teachers in the contexts given in the "Formulaic Expression Use Test", seven contexts in which they used formulaic expressions emerged which are "birth", "death", "engagement/marriage", "success", "acquisition of property", "eid visit" and "patient visit ". The obtained data were analyzed, using Simple Concordance Program 4.07, SPSS 22, and Microsoft Excel software. The results showed that, in terms of gender, females used more formulaic expressions than males, and that, in terms of context, prospective Turkish teachers used formulaic expressions the most for

*Dr. Öğretim Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği Programı, Muğla, nigaripek@mu.edu.tr

"death" and "birth". It is considered highly important for prospective Turkish teachers to be able to use formulaic expressions in forming an example for their students and transferring culture through language skills.

Keywords: Vocabulary, Formulaic expressions, Phrases for social relations, Prospective teacher

Giriş

Yapılan tüm dil tanımlarında, dilin duygu ve düşünceleri aktarma; anlama ve anlatma aracı olmasından yola çıkarak insanlar arasında iletişimi sağlayan bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Dil insanlar arasındaki iletişimin bir aracı olduğu kadar, geçmişten günümüze kültür aktarımı yapan bir köprüdür aynı zamanda. Dil konuşulduğu toplumun en ayırt edici unsurlarından biridir; o toplumun parmak izidir. Aksan (2003, s. 64) insanı insan yapan dilin, toplumun temel taşı olduğunu ve ulusu ulus yapan öğelerin başında geldiğini ve dilin, kültürün belkemiği olduğunu ifade etmektedir. Güvenç'e göre (1996, s. 45), *"...dil ile kültür birbirine eşdeğer, iki bağımsız birim değil, tek bir varlığın, birbirinden ayrılmaz, biri ötekisiz olmaz iki parçası gibidir. Kültürde ne varsa dilde vardır. Dildeki her şey kültürden gelir. Kültür dilde yaşar, gelişir, birikir. Dil kültürün hazinesi, bilinci, ruhudur."* Humboldt ise *"ulusun dili ruhudur; ruhu da dili"* diyerek dilin kültür üzerindeki önemini ortaya koymaktadır (Aksan, 2003, s. 65).

Dildeki bu kültür aktarımı görevini üstlenen en önemli unsurlardan biri ise dilin söz varlığıdır. Bir dilin söz varlığı, konuşulduğu toplumun geçmişini, inançlarını, yaşam biçimini, ruhunu yansıtır. Geçmişle gelecek arasında bağ kurar, sürekliliği sağlar.

Söz varlığı, sadece bir dilde bir takım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar - ya da dilbilimdeki terimiyle göstergeler- olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmelidir (Aksan, 2015, s. 15).

Söz varlığı tek tek sözcüklerin toplamından ibaret değildir; sözcüklerin yanı sıra deyimlerin, atasözlerinin, ikilemelerin, kalıp sözlerin, terimlerin, çeviri sözcüklerin oluşturduğu büyük bir anlam bütünüdür. Söz varlığı bir dildeki sözcüklerin toplamından çok daha fazlasıdır.

Söz varlığı unsurları içerisinde kültür aktarımı görevini üstlenen en önemli yapılar ise atasözleri, deyimler, ikilemeler, birleşikler ve kalıp sözlerden oluşan "kalıplaşmış dil birimleri" dir (Gökdayı, 2015, s. 33). Gökdayı'ya göre (2015, s. 53-55), kalıplaşmış dil birimlerinin ortak yönleri kalıplaşmış olmaları, anlık oluşum içermemeleri, tek bir birim olarak işlem görmeleri, sabit öge dilimine sahip olmaları, birden fazla sözcükle tek bir anlam ifade etmeleri, üst saymaca oluşları ve kültür taşıyıcısı olmalarıdır.

Kalıp sözler hem sözlü hem yazılı iletişimin en güçlü unsurlarındandır. Söylemek istediklerimizi bir seferde ve en kısa yoldan aktarmamızı sağlayan oldukça etkili dilsel araçlardır. Kalıp sözlerin içinde söylenmek istenenin yanı sıra duygular, atalarımızdan miras kalan kültür hazinesinin parçaları yer almaktadır. Her toplum kendi kalıp sözleri ile birlikte aslında toplumsal beklentilerini, duygulanımlarını

Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Özel Durumlarda” Kullandıkları Kalıp Sözler

ve samimiyetini dışa vurur. Bu samimiyet iletişime olumlu bir yansıma yaparak kişileri birbirine bağlar, toplumsal birlikteliğin oluşmasına katkı sağlar.

Kalıp sözler, toplumun uzun yıllar öncesine dayanan yaşanmışlıklarından bir başka deyişle; ürettiklerinden, deneyimlerinden, acılarından, sevinçlerinden meydana gelmiştir. Bir “kalıplaşmış dil biriminin” içerisinde o toplumun yıllar önce benzer bir durumda hissettikleri vardır. O duygu o “söz”ün içine sinmiştir. Örneğin çocuk sahibi olan birine “Allah analı babalı büyütsün”, “uzun ömürlü olsun”, “Allah dört gözden ayırmasın” derken veya sevdiği bir yakını yitiren birine “mekânı cennet olsun”, “nur içinde yatsın” derken ortaya çıkan duyguyu başka hiçbir dil birimiyle ifade etmek mümkün değildir. Tıpkı diğer kalıplaşmış dil birimlerini kullanırken olduğu gibi, kalıp sözleri kullanırken, bir taraftan dilden tasarruf sağlandığı gibi öte yandan söylenmek istenen söz etkili bir şekilde pekiştirilmiş olur. Wray (2002, s. 18), kalıplaşmış sözlerin çokça kullanılmasının nedenlerinden biri olarak, bu sözlerin zihinde hazır halde bulunmasını ve çok fazla çaba gerektirmeden hemen söylenip anlaşılabilmesini göstermektedir (Akt. Gökdayı, 2008, s. 90).

Kalıp sözler zaman zaman farklı isimlerle de ifade edilmektedir. Toplumsal ilişkileri düzenlemesinden yola çıkarak Aksan (2014, 2015) kalıp sözleri “ilişki sözleri” olarak da kullanmıştır.

“... kalıp sözler ya da ilişki sözleri adı verilen ögeler –tıpkı deyimler ve atasözleri gibi- bir dili konuşan toplumun kültürüne ışık tutmakta, onun inançlarını, insan ilişkilerindeki ayrıntıları, gelenek ve görenekleri yansıtmaktadır.” (Aksan, 2015, s. 201).

Kalıp sözleri “kültür birim” olarak adlandıran Kula (1996, s. 46) kalıp sözler için *“Türk kültürünü ne denli yansıttığının bir göstergesidir.”* ifadesini kullanmaktadır.

Türkçede söz varlığı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bugüne kadar atasözleri ve deyimler üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Kalıp sözler üzerine yapılan çalışmaların atasözleri ve deyimlere kıyasla daha az olduğu fakat son yıllarda yapılan çalışmaların sayısında artış olduğu görülmektedir (Zülfikar, 2007; Gökdayı, 2008; Sis ve Gökçe, 2009; Yazıcı Okuyan, 2012; Canbulat ve Dilekçi, 2013; Ünsal, 2013; Yılmaz ve Ertürk Şenden, 2014; Gökdayı, 2015; Kara ve Memiş; 2015; Topçuoğlu Ünal ve Bursalı, 2015; Gökdayı, 2016; İlhan, 2017; İpek Eğilmez, 2017; Kara ve Yıldırım, 2017; Uzcü Yıldız, 2017). Bunun yanı sıra son yıllarda konu ile ilgili çalışılan tezlerin sayısında da artış olmuştur (Erol, 2007; Bulut, 2012; Koç, 2015; Çaydaş, 2016; Ertürk Şenden, 2017). Kalıp sözler üzerine özellikle son yıllarda yapılan çalışmaların büyük kısmının ise yabancılara Türkçe öğretimi üzerine oluşu dikkat çekicidir (Yılmaz ve Ertürk Şenden, 2014; Kara ve Memiş; 2015; Yılmaz ve Ertürk Şenden, 2015; Çaydaş, 2016; Gökdayı, 2016; Ertürk Şenden, 2017; Koç, 2015; Uzcü Yıldız, 2017).

Kalıp sözler üzerine yapılan tüm bu çalışmalar incelendiğinde, kalıp sözlerin farklı şekillerde sınıflandırıldığı göze çarpmaktadır. Konu ile ilgili yapılan en kapsamlı çalışmalardan biri olan “Türkçede

Kalıp Sözcükler” adlı çalışmada, Gökdayı (2008), kalıp sözcükleri “yapı, işlev, anlam ve bağlamlarına” göre sınıflandırmıştır. Kalıp sözcükler, anlamlarına göre; “selamlaşma; ayrılık; hayır dua ve iyi dilek; küfür, beddua-ilenç; batıl inanç; dini inanç; bir istek; konuşanı veya dinleyeni yüceltme; bir isteği kabul veya reddetme; dinleyeni eleştirme, uyarma, tehdit etme; genel bir davranış veya düşünce; özür dileme; sembolik olarak ödüllendirme; teşekkür, minnet bildiren kalıp sözcükler ile töre, gelenek ve kültürel değerleri yansıtanlar, soru sorup cevap isteyenler, duygusal tepkileri dile getirenler (korku, sevinç, şaşkınlık, acıma, çağrı, buyruk, yasaklama, vb.)” olmak üzere on yedi grupta ele alınırken; bağlamlarına göre “üzüntü veya strese neden olan olaylarda söylenenler”, “mutluluk veren olaylarda söylenenler” ve “yakın ilişki kurmak istenilen durumlarda söylenenler” olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır (İpek Eğilmez, 2017, s. 788).

Bunun dışında kalıp sözcükler, “doğrudan kalıp cümleler, kalıp cümle yapısındaki hayır dualar, kalıp cümle yapısındaki beddualar, çeviri yoluyla dile giren bazı kullanımlar (Zülfikar, 2007)”; “hayır dualar, beddualar ve toplumsal-kültürel ilişkileri yansıtan kalıp sözcükler (Yazıcı Okuyan, 2012; Canbulat ve Dilekçi, 2013, Topçuoğlu Ünal ve Bursalı, 2015)”; “kibarlık ifade eden, küfür ifade eden, iyi dilekte bulunmayla ilgili, özel durum ile ilgili (kız isteme, nişan, düğün, doğum...), başsağlığı ile ilgili, batıl inançla ilgili, dini inanç ve kaderle ilgili, hayır dua ile ilgili, beddua ile ilgili, söz verme ile ilgili kalıp sözcükler ile yüceltme için kullanılanlar ve onaylama için kullanılanlar (Ünsal, 2013)”; “hayır dualar, beddualar, yeminler, günlük hayatta kullanılanlar (Erol, 2007)”; “gün içinde kullanılan kalıp ifadeler (selamlaşma, vedalaşma, tanışma vb.), kutlama ifadeleri, dilek ve temenni ifadeleri, dini inanç ve kültürle ilgili kalıp ifadeler (Kara ve Memiş, 2015)”; “günlük yaşamda kullanılan ve özel durumlarda kullanılan kalıp sözcükler (İpek Eğilmez, 2017)” olmak üzere birçok farklı şekilde ele alınmıştır.

Kalıp sözcükler genel olarak toplumsal kültürel ilişkileri düzenleyen sözcükler olması dolayısıyla kullanıldığı bağlama göre “günlük yaşamda kullanılan” ve özel durumlarda kullanılan” kalıp sözcükler olarak da incelenebilir. Günlük yaşamı düzenleyen kalıp sözcüklerin içerisinde selamlaşma, hâl hatır sorma, tanışma, özür dileme gibi günlük yaşamın hemen her anında karşılaşılması olağan olan sıradan durumlar ele alınabilir. Başsağlığı dileme, doğum, evlilik gibi özel durumlarda kullanılan kalıp sözcükler ise aslında günlük yaşamımızın bir parçası olmasına rağmen, özel durumlar olması nedeniyle günlük yaşamı düzenleyen kalıp sözcüklerden ayrı tutularak incelenebilir.

Dilin bir parçası olan kalıp sözcükler aynı zamanda dil öğretiminin de bir parçası olmalıdır. Etkili bir dil öğretiminde, Türkçe öğretim programının ve ders kitaplarının yanı sıra programın uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenlerinin önemi çok büyüktür. Doğrudan etkileşime dayalı olan Türkçe derslerinde öğrenciler, dinleyerek, konuşarak, okuyarak ve yazarak ana dillerinin zenginliklerini keşfeder, bu zenginlikleri kullanma becerisine sahip olurlar. Türkçe dersi bir beceri dersidir. Doğrudan, dili kullanarak, yaparak ve yaşayarak çocuk dil becerisini geliştirir. Bu nedenle öğrencinin, dil açısından

Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Özel Durumlarda” Kullandıkları Kalıp Sözler

zengin metinlerle karşılaşması kadar dili iyi kullanan öğretmenlerle de etkileşim halinde olması oldukça önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının kalıp sözlere ne derece hâkim olduklarını tespit etmek bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının “özel durumlarda” kullandıkları kalıp sözleri kullanma düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, betimleme amacı güden tarama modeli kullanılmıştır. Var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdülen tarama modelinde “*araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.*” (Karasar, 1999: 77).

Çalışma grubu

2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 173 öğretmen adayı bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen adaylarının 41’i birinci sınıf, 45’i ikinci sınıf, 45’i üçüncü sınıf ve 42’si dördüncü sınıf öğrencisidir. Ayrıca bu öğrencilerin 103’ü kız, 70’i erkektir. Çalışma grubu belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemi “*belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde*” tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2013: 90). Aşağıdaki tabloda çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1: Çalışma Grubu Tablosu

Değişkenler	Sınıf								Toplam		
	1		2		3		4		n	%	
Cinsiyet	Kız	23	56	31	69	26	58	23	55	103	60
	Erkek	18	44	14	31	19	42	19	45	70	40
Toplam		41	24	45	26	45	26	42	24	173	100

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %24’ü birinci sınıf, %26’sı ikinci sınıf, %26’sı üçüncü sınıf ve %24’ü dördüncü sınıftır. Cinsiyete göre değerlendirildiğinde katılımcıların %60’ı kız ve %40’ı erkektir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımı birbirine oldukça yakınken, cinsiyete göre dağılımlarında kızların erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum çalışmanın yapıldığı eğitim fakültesinin genel dağılımından kaynaklanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kalıp Söz Kullanma Testi” kullanılmıştır. Öncelikle ilgili alanyazın taranarak, dilimizde, “özel durumlarda” kullanılabilecek kalıp sözler tespit edilmiş ve bu sözlerin hangi bağlamlarda kullanılabileceğine ilişkin örnek durum cümleleri

belirlenmiştir. Testin bu taslak hali altı alan uzmanı tarafından incelenmiş ve yapılan öneriler doğrultusunda test son halini almıştır. Öğretmen adaylarından beklenen ise söz konusu örnek durumlarda hangi kalıp sözü ya da sözleri kullandıklarını yazmaları olmuştur.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Kalıp Söz Kullanma Testinde” yer alan bağlamlara yazdıkları cevaplar incelendiğinde, özel durumlarda kullandıkları kalıp sözlere ilişkin 9 farklı bağlam ortaya çıkmıştır. Çalışmanın kapsamı doğrultusunda daha çok öne çıkan “doğum”, “ölüm (baş sağlığı)”, “nişan/evlilik”, “başarı”, “mal/mülk edinme”, “bayram ziyareti” ve “hasta ziyareti” olmak üzere 7 bağlam değerlendirmeye alınmıştır. Bu sebeple öğretmen adaylarından elde edilen veriler söz konusu 7 başlık altında ele alınarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Çözülmesi

Verilerin çözülmesi amacıyla öncelikle öğretmen adaylarının kullandıkları kalıp sözler bağlamlarına göre gruplara ayrılmış ve tekrar eden kalıp sözlerin sıklıkları belirlenerek ilgili bağlamın altında listelenmiştir. Tüm bu işlemler “SPSS 22”, “Simple Concordance Program 4.07” ve “Microsoft Excel” programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, Türkçe öğretmeni adaylarının kullandıkları kalıp sözlerin “toplam sıklığı (frekans)” ve “madde başı” kullanım sayısı olarak çözümlenmiştir.

Toplam kalıp söz sayısı (sıklık), bir kalıp sözün öğretmen adaylarının tamamı tarafından kaç kez tekrarlandığını ifade ederken; madde başı kalıp söz sayısı, öğretmen adaylarının kaç farklı çeşitte kalıp söz kullandığını ifade etmektedir.

Bulgular

Bu bölümde, elde edilen bulgular iki ana başlık altında sunulmuştur. İlk olarak “Türkçe öğretmeni adaylarının özel durumlarda kullandıkları kalıp sözlere ilişkin sayısal bulgular” başlığı altında, cinsiyete göre öğretmen adaylarının kullandıkları kalıp sözlerin toplam sıklığı ile madde başı kullanımı ele alınmıştır. İkinci olarak “Türkçe öğretmeni adaylarının özel durumlarda kullandıkları kalıp sözler” başlığı altında her bir bağlama ilişkin kullanılan kalıp sözler sıklıklarına göre listelenmiştir.

1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Durumlarda Kullandıkları Kalıp Sözlere İlişkin Sayısal Bulgular

Öğretmen adaylarının kullandıkları kalıp sözlerin toplam sıklığı ve madde başı olarak kullanımına ilişkin genel sayısal bulgular, cinsiyete göre incelenmiştir. Çalışmaya katılan kız ve erkek öğretmen adaylarının sayıları eşit olmadığı için, tablolar yorumlanırken, ortalama ve yüzdeler dikkate alınmıştır.

Tablo 1.1. Türkçe öğretmeni adaylarının özel durumlarda kullandıkları kalıp sözlere ilişkin genel veriler

Cinsiyet	n	Toplam Kalıp Söz Sayısı (Sıklık)		Madde Başı Kalıp Söz Sayısı	
		f	Ortalama	f	Ortalama

Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Özel Durumlarda” Kullandıkları Kalıp Sözler

Kız	103	1161	11,3	66	0,6
Erkek	70	735	10,5	47	0,7
Toplam	173	1896	11	72	0,4

Çalışmaya katılan 173 Türkçe öğretmeni adayı toplamda 72 farklı (madde başı) kalıp söz kullanırken, kalıp sözlerin toplam kullanım sıklığı 1896 olarak tespit edilmiştir. Cinsiyet bağlamında kullanılan toplam kalıp söz sayısı açısından kızların (11,3) erkeklerden (10,5) biraz daha fazla sayısı kalıp söz kullandıkları belirlenmiştir. Madde başı kalıp sözlerin ortalamalarına bakıldığında (Kız: 0,6; Erkek: 0,7) sonuçların kızlar ve erkekler açısından neredeyse aynı olduğu görülmüştür.

Tablo 1.2. Özel durumda kullanılan kalıp sözlerin “toplam sıklık” düzeyi

Özel Durumlarda Kullanılan Kalıp Sözler	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Ölüm (baş sağlığı)	276	23,8	164	22,3	440	23,2
Nişan/Evlilik	253	21,8	164	22,3	417	22,0
Hasta ziyareti	139	12	82	11,2	221	11,7
Bayram ziyareti	128	11	92	12,5	220	11,6
Başarı	131	11,3	81	11	212	11,2
Mal/Mülk edinme	125	10,8	83	11,3	208	11
Doğum	109	9,4	69	9,4	178	9,4
Toplam	1161	100	735	100	1896	100

Yukarıdaki tabloda öğretmen adaylarının özel durumlarda kullandıkları kalıp sözlerin toplam sıklığı, bağlamlarına göre ele alınmıştır. Burada kalıp sözlerin, hangi bağlamlarda daha çok kullanıldığı bir başka deyişle daha çok tekrar ettiği görülmektedir. Öğretmen adayları en çok “ölüm (%23,2)” ve “nişan/evlilik (%22)” bağlamlarında kalıp söz söylemişlerdir. Bunu sırasıyla “hasta ziyareti (%11,7), bayram ziyareti (%11,6), başarı (%11,2) ve mal/mülk edinme (%11) durumları takip etmiştir. Tüm bunların içerisinde, öğretmen adayları, en az “doğum (%9,4)” ile ilgili kalıp söz söylemişlerdir.

Tablo 1.3. Özel durumda kullanılan kalıp sözlerin çeşitliliği (madde başı olarak)

Özel Durumlarda Kullanılan Kalıp Sözler	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Ölüm (baş sağlığı)	20	30,3	14	29,8	22	30,6
Doğum	14	21,2	10	21,3	16	22,2
Nişan/Evlilik	11	16,7	11	23,4	13	18,1
Başarı	8	12,1	7	14,9	10	13,9
Mal/Mülk edinme	7	10,6	3	6,4	7	9,7
Bayram ziyareti	5	7,6	5	10,6	5	6,9
Hasta ziyareti	5	7,6	2	4,3	5	6,9
Toplam	66	100	47	100	72	100

Tablo 1.3'te Türkçe öğretmeni adaylarının, madde başı olarak, kaç farklı kalıp söz kullandığı görülmektedir. Tabloya göre öğretmen adayları %30,6 ile en çok ölüm (baş sağlığı) ve %22 ile doğum bağlamlarında farklı kalıp söz söylemişlerdir. Bir başka deyişle, öğretmen adayları, en çok ölüm ve doğum bağlamlarında kalıp söz çeşitliliğine ve zenginliğine sahiptirler. Bunu sırasıyla nişan/evlilik (%18,1), başarı (%9,7), bayram ziyareti ve hasta ziyareti (%6,9) takip etmiştir.

2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Durumlarda Kullandıkları Kalıp Sözler

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının özel durumlarda kullandıkları kalıp sözler, “doğum”, “ölüm (baş sağlığı)”, “nişan/evlilik”, “başarı”, “mal-mülk edinme”, “bayram ziyareti” ve “hasta ziyareti” olmak üzere yedi bağlam üzerinden verilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının ölüm durumunda söyledikleri kalıp sözler listelendiğinde sözlerin bir kısmının ölen için bir kısmının ise ölenin yakını için söylendiği görülmüştür. Bu nedenle kalıp sözlerin daha net bir şekilde ortaya konulabilmesi için ölüm durumunda söylenen sözler iki ayrı tabloda ele alınmıştır.

Tablo 2.1. Türkçe öğretmeni adaylarının “ölüm” için kullandıkları kalıp sözler (ölen için söylenen kalıp sözler)

Kalıp Sözler: Ölüm (Ölen kişi için söylenen)	Toplam Sıklık (f)	Yüzde (%)
Allah rahmet eylesin	93	38,8
Allah mekanını cennet etsin/mekanı cennet olsun	82	34,2
Allah taksiratını affetsin	30	12,5
nur içinde yatsın	11	4,6
Allah günahlarını affetsin	9	3,8
Allah toprağını bol etsin/toprağı bol olsun	8	3,3
ruhu şad olsun	3	1,3
Allah yattığı yerde dinlendirsin	2	0,8
Hakkın rahmetine kavuştu	1	0,4
Peygamberin şefaati üzerine olsun	1	0,4
Toplam	240	100

Yukarıdaki tabloda Türkçe öğretmeni adaylarının ölen kişi için söylediği kalıp sözler listelenmiştir. Öğretmen adayları ölen kişinin ardından en çok “Allah rahmet eylesin (%38,8)”, ve “Allah mekânını cennet etsin/mekânı cennet olsun (%34,2)” kalıp sözlerini kullanmışlardır. Bunun yanı sıra “Allah taksiratını affetsin (%12,5)”, “nur içinde yatsın (%4,6)”, “Allah günahlarını affetsin (%3,8)”, “Allah toprağını bol etsin/toprağı bol olsun (%3,3)”, “ruhu şad olsun (%1,3)”, “Allah yattığı yerde dinlendirsin (%0,8)”, “Hakkın rahmetine kavuştu (%0,4)” ve “Peygamberin şefaati üzerine olsun (%0,4)” ifadeleri kullanılmıştır. Yine tabloya göre öğretmen adaylarının ölen kişinin ardından söylenmek üzere on farklı kalıp söz ürettiği tespit edilmiştir.

Tablo 2.2. Türkçe öğretmeni adaylarının “ölüm” için kullandıkları kalıp sözler (ölenin yakını için söylenen kalıp sözler)

Kalıp Sözler: Ölüm (Ölenin yakını için)	Toplam Sıklık (f)	Yüzde (%)
başın(ız) sağ olsun	106	53
Allah (kalanlara) sabır versin	68	34
ölenle ölümez	7	3,5
Allah sizlere ömür versin	5	2,5
Allah dayanma gücü versin	3	1,5
Allah yardımcın(ız) olsun	3	1,5
emir Allah'ın	2	1
hepimizin gideceği yer orası	2	1
metanetli olun	2	1
geride kalanlar sağ olsun	1	0,5
ölümlü dünya	1	0,5

Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Özel Durumlarda” Kullandıkları Kalıp Sözler

Toplam	200	100
--------	-----	-----

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi, öğretmen adayları, ölen kişinin yakınına baş sağlığı dilerken, en çok “başın(ız) sağ olsun (%53)” ve “Allah kalanlara sabır versin (%34)” kalıp sözlerini kullanmışlardır. Bunu sırasıyla “ölenle ölünmez (%3,5)”, “Allah sizlere ömür versin (%2,5)”, “Allah dayanma gücü versin (%1,5)”, “Allah yardımcın(ız) olsun (%1,5)”, “emir Allah’ın (%1)”, “hepimizin gideceği yer orası (%1)”, “metanetli olun (%1)”, “geride kalanlar sağ olsun (%0,5)”, “ölümlü dünya (%0,5)” kalıp sözleri takip etmiştir. Öğretmen adayları ölen kişinin yakınına baş sağlığı dilemek için on bir farklı kalıp söz kullanmışlardır.

Tablo 2.3. Türkçe öğretmeni adaylarının “doğum” için kullandıkları kalıp sözler

Kalıp Sözler: Doğum	Toplam Sıklık (f)	Yüzde (%)
Allah analı babalı büyütsün +	117	65,7
hayırlı olsun	18	10,1
tebrikler/tebrik ederim	16	9
Allah uzun ömür versin+	4	2,2
Allah bağışlasın	3	1,7
gözünüz aydın	3	1,7
maşallah+	3	1,7
ömrü uzun olsun+	3	1,7
sağlıkla büyüsün+	3	1,7
bahtı açık olsun+	2	1,1
Allah evliliğini de göstersiz	1	0,6
Allah hayırlı evlat kılsın	1	0,6
Allah dört gözle büyütmeyi nasip etsin+	1	0,6
hayırlı ömürlü olsun+	1	0,6
vatana millete hayırlı evlat olsun	1	0,6
yaşı uzun olsun+	1	0,6
Toplam	178	100

Türkçe öğretmeni adayları “doğum” için %65,7 gibi çok büyük bir oranla “Allah analı babalı büyütsün” kalıp sözünü kullanmışlardır. Bunu sırasıyla “hayırlı olsun (%10,1)”, “tebrikler/tebrik ederim (%9)”, “Allah uzun ömür versin (%2,2)”, “Allah bağışlasın (%1,7)”, “gözünüz aydın (%1,7)”, “maşallah (%1,7)”, “ömrü uzun olsun (%1,7)”, “sağlıkla büyüsün (%1,7)”, “bahtı açık olsun (%1,1)”, “Allah evliliğini de göstersiz (%0,6)”, “Allah hayırlı evlat kılsın (%0,6)”, “Allah dört gözle büyütmeyi nasip etsin (%0,6)”, “hayırlı ömürlü olsun (%0,6)”, “vatana millete hayırlı evlat olsun (%0,6)”, “yaşı uzun olsun (%0,6)” kalıp sözleri takip etmiştir.

“Doğum” durumunda kullanılan kalıp sözler incelendiğinde, sözlerin bir kısmının doğrudan dünyaya gelen bebek için dilenen iyi dilekler olduğu görülürken; bir kısmının da ebeveyn ve hatta toplum için dilenen iyi dilekler olduğu dikkati çekmektedir. Tabloda “artı (+) işareti” ile belirtilmiş olan “Allah analı babalı büyütsün, Allah uzun ömür versin, sağlıkla büyüsün, bahtı açık olsun vb.” kalıp sözler doğrudan bebek için istenen iyi dilekler iken; “Allah hayırlı evlat kılsın, tebrik ederim, gözünüz aydın vb.” kalıp sözler ebeveyn için istenen iyi dileklerdir.

Öğretmen adayları “doğum” bağlamında on altı farklı kalıp söz kullanmışlardır. Bu sözlerin dokuz tanesi doğrudan bebek için söylenen sözler, yedi tanesi ise ebeveyn hitaben söylenen sözlerdir. Toplam sıklık açısından ise kalıp sözlerin büyük çoğunluğu (%75,9) dünyaya gelen bebek için söylenirken; daha az bir kısmı (%24,1) ebeveyn ve toplum için söylenmiştir.

Tablo 2.4. Türkçe öğretmeni adaylarının “nişan/evlilik” için kullandıkları kalıp sözler

Kalıp Sözler: Nişan/Evlilik	Toplam Sıklık (f)	Yüzde (%)
Allah bir yastıkta kocatsın/bir yastıkta kocayın	128	30,7
Allah tamamına erdirsin	118	28,3
hayırlı olsun	45	10,8
tebrikler/tebrik ederim	42	10,1
mutluluklar	37	8,9
Allah mesut etsin	17	4,1
darısı başımıza	10	2,4
Allah bozmasın	6	1,4
Allah ayırmasın	4	1
Allah daim etsin	3	0,7
Allah utandırmasın	3	0,7
mutluluğunuz daim olsun	3	0,7
evinizin bereketi bol olsun	1	0,2
Toplam	417	100

Tablo 2.4’te görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adayları “nişan/evlilik” bağlamında on üç farklı kalıp söz kullanmışlardır. Bunların içinde en çok, özellikle evlilik durumunda kullanılan, “Allah bir yastıkta kocatsın/bir yastıkta kocayın (%30,7)” kalıp sözü ile yine özellikle nişan durumunda kullanılan “Allah tamamına erdirsin (%28,3)” kalıp sözü kullanılmıştır. Geriye kalan kalıp sözler ise hem nişan hem de evlilik durumunda kullanılabilecek sözlerdir. Bunlar sırasıyla “hayırlı olsun (%10,8)”, “tebrikler/tebrik ederim (%10,1)”, “mutluluklar (%8,9)”, “Allah mesut etsin (%4,1)”, “darısı başımıza (%2,4)”, “Allah bozmasın (%1,4)”, “Allah ayırmasın (%1)”, “Allah daim etsin (%0,7)”, “Allah utandırmasın (%0,7)”, “mutluluğunuz daim olsun (%0,7)”, “evinizin bereketi bol olsun (%0,2)” kalıp sözleridir.

Tablo 2.5. Türkçe öğretmeni adaylarının “başarı” için kullandıkları kalıp sözler

Kalıp Sözler: Başarı	Toplam Sıklık (f)	Yüzde (%)
tebrikler/tebrik ederim	89	42
başarılarının devamını dilerim	80	37,7
aferin	19	9
başarıların daim olsun	6	2,8
bravo	6	2,8
helal olsun	4	1,9
maşallah	4	1,9
helal sana	3	1,4
kutlarım	1	0,5
Toplam	212	100

Türkçe öğretmeni adayları başarı elde eden bir kişiye en çok %42’lik bir oranla “tebrikler/tebrik ederim” ile %37,7’lik bir oranla “başarılarının devamını dilerim” kalıp sözlerini söylemektedir. Bunu sırasıyla “aferin (%9)”, “başarıların daim olsun (%2,8)”, “bravo (%2,8)”, “helal olsun (%1,9)”, “maşallah

Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Özel Durumlarda” Kullandıkları Kalıp Sözler

(%1,9)”, “helal sana (%1,4)”, “kutlarım (%0,5)” sözleri takip etmiştir. Öğretmen adayları başarı bağlamında dokuz farklı kalıp söz kullanmışlardır.

Tablo 2.6. Türkçe öğretmeni adaylarının “mal/mülk edinme” için kullandıkları kalıp sözler

Kalıp Sözler: Mal/Mülk Edinme	Toplam Sıklık (f)	Yüzde (%)
hayırlı (uğurlu) olsun	94	45,2
güle güle oturun/güle güle kullanın	91	43,8
Allah kaza bela vermesin	9	4,3
Allah huzurla oturmayı nasip etsin	6	2,9
Allah güle güle oturmayı nasip etsin	5	2,4
güzel günlerde oturun	2	1
sağlıkla ve sıhhatle oturun	1	0,5
Toplam	208	100

“Mal/mülk edinme” bağlamında öğretmen adayları yedi farklı kalıp söz kullanırken, sıklık açısından değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının tamamına yakını (%89) “hayırlı (uğurlu) olsun (%45,2)” ve “güle güle oturun/güle güle kullanın (%43,8)” kalıp sözlerini kullanmışlardır. Sonrasında sırasıyla “Allah kaza bela vermesin (%4,3)”, “Allah huzurla oturmayı nasip etsin (%2,9)”, “Allah güle güle oturmayı nasip etsin (%2,4)”, “güzel günlerde oturun (%1)”, “sağlıkla ve sıhhatle oturun (%0,5)” kalıp sözleri kullanılmıştır.

Tablo 2.7. Türkçe öğretmeni adaylarının “bayramlarda” kullandıkları kalıp sözler

Kalıp Sözler: Bayram	Toplam Sıklık (f)	Yüzde (%)
bayramınız mübarek olsun	36	39,1
iyi bayramlar	24	26,1
bayramınız kutlu olsun	18	19,6
hayırlı bayramlar	11	12
nice bayramlara	3	3,3
Toplam	92	100

Türkçe öğretmeni adayları “bayramlarda” en çok “bayramınız mübarek olsun (%39,1)”, “iyi bayramlar (%26,1)” ve “bayramınız kutlu olsun (%19,6)” kalıp sözlerini kullanmaktadırlar. Bunların yanı sıra “hayırlı bayramlar (%12)” ve “nice bayramlara (%3,3)” ifadeleri kullandıkları diğer kalıp sözlerdir. Öğretmen adayları bayram kutlamak için madde başı olarak beş farklı kalıp söz kullanmışlardır.

Tablo 2.8. Türkçe öğretmeni adaylarının “hasta ziyaretinde” kullandıkları kalıp sözler

Kalıp Sözler: Hasta Ziyareti	Toplam Sıklık (f)	Yüzde (%)
geçmiş olsun	128	57,9
Allah (acil) şifa(lar) versin	86	38,9
kısa zamanda iyileşirsin inşallah	5	2,3
dikkat et kendine	1	0,5
gelmiş geçmiş olsun	1	0,5
Toplam	221	100

Hasta ziyareti için öğretmen adaylarının neredeyse tamamı (%96,8), “geçmiş olsun (%57,9)” ve “Allah (acil) şifa(lar) versin (%38,9)” kalıp sözlerini kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu sözleri sırasıyla “kısa zamanda iyileşirsin inşallah (%2,3)”, “dikkat et kendine (%0,5)” ve “gelmiş geçmiş olsun (0,5)”

kalıp sözleri takip etmiştir. Öğretmen adayları hasta ziyareti bağlamında beş farklı kalıp söz söylemişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kalıp sözler, söylenmek istenen duygu ve düşüncelerin anlamını güçlendiren, içinde toplumun hayata bakışını, yaşam biçimini, inançlarını barındıran; kısacası kültürünü yansıtan kalıplaşmış söz varlığı unsurlarıdır.

Türkçe öğretmeni adaylarının özel durumlarda kullandıkları kalıp sözleri tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada “ölüm, doğum, nişan/evlilik, başarı, mal/mülk edinme, bayram ziyareti ve hasta ziyareti” olmak üzere yedi farklı bağlama ilişkin veri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, “Türkçe öğretmeni adaylarının özel durumlarda kullandıkları kalıp sözlere ilişkin sayısal bulgular” ve “Türkçe öğretmeni adaylarının özel durumlarda kullandıkları kalıp sözler” olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır.

Birinci alt başlık olan “Türkçe öğretmeni adaylarının özel durumlarda kullandıkları kalıp sözlere ilişkin sayısal bulgulara” göre çalışmaya katılan 173 öğretmen adayı toplamda 72 madde başı kalıp söz söylerken bu sözlerin toplam sıklığı 1896 olmuştur. Cinsiyete göre madde başı kalıp söz kullanımında belirgin bir fark çıkmazken (kız: 0,6; erkek: 0,7); toplam sıklık açısından kızların (11,3), erkeklerden (10,5) daha fazla kalıp söz kullandıkları görülmüştür. Bu durum kalıp sözlerin kızlar arasındaki kullanım sıklığının daha fazla olduğunu göstermektedir. Söz varlığı üzerine yapılan birçok çalışmada, kelimelerin toplam sıklığı açısından, kızların erkeklerden daha fazla puan aldıkları görülmektedir (Temur, 2006; Hancı, 2007; Türkyılmaz, 2013; İpek Eğilmez, 2017). Kelime hazinesi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye dayanan bazı araştırmalarda, özellikle erken çocukluk dönemlerinde, kızların dil gelişimlerinin ve kelime dağarcıklarının daha iyi olduğu gözlenirken (Aydoğan ve Koçak, 2003); daha büyük yaşlarda cinsiyet açısından büyük farklar çıkmadığı görülmektedir (Öztürk, 1995; İpek ve Bilgin, 2007). Bu durum dil gelişimi üzerinde cinsiyet faktörünün ilerleyen yıllarda etkisinin azalarak; eğitim, sosyoekonomik düzey, aile eğitim düzeyi gibi çevresel faktörlerin etkisinin artmasıyla açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının bağlamlara göre kullandıkları kalıp sözler madde başı kullanım açısından incelendiğinde, adayların, en çok “ölüm (%30,6)” ve “doğum (%22,2)” bağlamına ilişkin kalıp söz ürettikleri görülmüştür. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının, çalışmaya dâhil edilen bağlamlar içerisinde, en çok ölüm ve doğuma ilişkin kalıp söz çeşitliliğine ve zenginliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının madde başı olarak en çok kalıp söz ürettikleri bağlam olan “doğum ve ölüm”, yaşamın iki ana dönüm noktasıdır. İnsanı duygusal anlamda kalıcı olarak en fazla etkileyen böylesi yaşamsal iki kavrama ilişkin Türkçenin zenginliği ve Türk kültürünün içindeki önemi de ortaya çıkmaktadır. Türk kültüründe doğum, anne, aile, yuva, vatan kutsaldır. Ölüm,

Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Özel Durumlarda” Kullandıkları Kalıp Sözler

kalpte yumuşama sağlayarak affetme duygusunu beraberinde getirir. Ölen kişi hayattayken sevilmiyor bile olsa arkasından konuşulması doğru bulunmaz, ona hak helal edilir. Aksan’a göre (2008, s. 21) *“dünyaya gelen insanoğlu maddi ve manevi kavramları, kendi anadilinin kalıp ve değerleriyle algılamakta, içinde yer aldığı toplumun kültür öğelerini, dünya görüşünü, yaşam biçimini, inanç ve geleneklerini içeren kavramları diliyle edinmektedir.”*

Madde başı olarak kullanılan kalıp söz sıralamasını, ölüm ve doğumdan sonra, sırasıyla, “nişan/evlilik, başarı, mal/mülk edinme, bayram ziyareti ve hasta ziyareti” bağlamları almıştır. Özel durumlarda kullanılan kalıp sözlerin toplam sıklığı açısından ise öğretmen adaylarının en çok “ölüm, nişan/evlilik, hasta ziyareti” bağlamlarında kalıp sözleri tekrar ettikleri görülmüştür.

Araştırma bulgularının ikinci alt başlığı olan “Türkçe öğretmeni adaylarının özel durumlarda kullandıkları kalıp sözler” bölümünde, öğretmen adaylarının her bir bağlama ilişkin kullandıkları kalıp sözler kullanım sıklıkları ile birlikte verilmiştir.

Öğretmen adaylarının madde başı olarak en çok “farklı kalıp söz” ürettikleri bağlam olan “ölüm” durumunda söylenen sözler, “ölen kişi için” ve “ölen kişinin yakını için” olmak üzere iki ayrı tabloda ele alınmıştır. Ölen kişi için daha çok Allah’tan rahmet, af, cennet dileğinde bulunulurken; ölen kişinin yakını için sağlık, sabır, uzun ömür dileğinde bulunulmuştur. Ölenin ardından söylenen sözler daha çok sabretmeye ve metîn olmaya yönlendiren teselli edici sözlerdir. Ölüm olgusuyla ilgili olarak dikkati çeken bir diğer nokta, bu bağlamda söylenen sözlerin ahiret inancıyla doğrudan ilişkili oluşudur. Konu ile ilgili olarak Aksan (2008, s. 22), *“bir toplumun geçirdiği bütün kültürel değişimlerin dilde yankısını bulduğunu”* ifade etmektedir. Ona göre (2008, s. 22), Türklerin Uygurlar döneminde Budizm ve Maniheizm dinlerini benimsemeleri; inançlarıyla birlikte bu dillerin kavramlarının, terimlerinin, birçok anlatım biçimlerinin Türkçeye girmesine; X. Yüzyılda İslamiyet’in benimsenmesiyle bu yeni dinin kavramlarının dile alınmasına; söz varlığımızda terim, deyim, atasözü, ilişki sözleri, hayır dua ve beddualarda İslamiyet’in getirdiği unsurların yoğunlaşmasına yol açmıştır. Ölüm bağlamı ile ilgili olarak ortaya çıkan bir başka sonuca göre, öğretmen adayları, ölen kişinin yakınının teselli etmek için “emir Allah’ın” kalıp sözünü kullanırlarken benzer bir anlam içeren “takdiri İlahi” sözünü kullanmamışlardır. Diğer söz varlığı unsurlarında da olduğu gibi, kullanılan *kalıp sözlerin* tercihinin, kişinin yaşıyla, eğitimiyle, mesleğiyle, cinsiyetiyle, sosyoekonomik durumuyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

“Doğum” durumunda öğretmen adayları en çok “Allah analı babalı büyütsün (%65,7)” demişlerdir. Duygusal, ruhsal, fiziksel vb. ihtiyaçların karşılanabilmesi için dünyaya gelen bir bebeğe dilenebilecek en güzel dileklerin başında “Analı babalı büyümesi” gelmektedir. Bir çocuk doğduğunda onun için iyi dilekler dilemek her toplumdan beklenecek bir durumdur. Fakat kişilerin ne dileyeceği doğrudan o toplumun öncelikleri, önemsedikleri, inandıkları, yaşamdan beklentileri ile ilgilidir. Bir

çocuğun analı babalı büyümesini, o anne baba için hayırlı evlat olmasını, uzun ömürlü olmasını, sağlıklı büyümesini ve hatta vatanına milletine hayırlı evlat olmasını dilemek, çocuğun, “hem birey olarak iyi, sağlıklı ve uzun bir yaşam sürmesini hem de vatan ve millet adına hayırlı, faydalı bir insan olmasını” isteme anlamlarını taşımaktadır. Doğan bebek için “vatana millete hayırlı evlat olsun” kalıp sözünü kullanan kişilerin vatan ve millet kavramlarını öncelikli buldukları söylenebilir. Bu kalıp söz ile nasıl anne baba çocuğun ebeveyniyse toplum da çocuğun bir ebeveyni olarak düşünülme ve böylece çocuğun anne babaya karşı olduğu kadar topluma karşı görev ve sorumlulukları olduğu ifade edilmektedir.

Nişan/evlilik durumunda, nişan için en çok “Allah tamamına erdirsin”; evlilik için en çok “Allah bir yastıkta kocatsın/bir yastıkta kocayın” kalıp sözleri kullanılmıştır. Bu bağlamda söylenen kalıp sözlerden “darısı başımıza” sözü aslında, nişan veya evlilik aracılığıyla mutluluğa eren kişi tarafından kendisine iyi dilekte bulunan kişiye “sen de bu mutluluğa er” demek maksadıyla söylenen bir iyi dilek sözü olmasına rağmen genç öğretmen adayları bu kalıp sözü kendilerine hitaben söylemişlerdir. Yine “nişan/evlilik” bağlamında söylenen kalıp sözler incelendiğinde bu sözlerin çoğunlukla yuva kurmak için bir araya gelen kişilerin ömür boyu birlikte olmaları, mutluluklarının daim olmaları üzerine olduğu görülmektedir.

Bir başarı elde eden kişi için çoğunlukla “tebrikler/tebrik ederim, başarılarının devamını dilerim” sözleri kullanılmıştır. Buna ek olarak öğretmen adayları “aferin, bravo” vb. kalıp sözlerin yanında biraz da tezahürat ifadesi içeren “helal sana, helal olsun” vb. ifadeler kullanmışlardır. Kişilerin kullandığı söz varlığı unsurları onların yaşları, cinsiyetleri, eğitimleri, meslekleri, sosyoekonomik ve kültürel düzeyleri ile de ilişkilidir. Keklik’e göre (2010, s. 4) “Çocuğun başlangıçta annesinden öğrendiği dil, ailesinin, yakın çevresinin sosyal ve kültürel seviyesine göre değişmektedir. Çocuğun yaşı ilerleyip ihtiyaçları çeşitlendikçe, kelime hazinesi de genişlemektedir.”

Mal/mülk edinme durumunda öğretmen adaylarının çoğunluğu “hayırlı (uğurlu) olsun ve güle güle oturun/güle güle kullanın” kalıp sözlerini kullanmışlardır. Edinilen mal bir araçsa “hayırla, sağlıklı, kazasız bir şekilde kullanma”; edinilen mal bir evse “hayırla, sağlıklı, mutlulukla oturma” dileklerinde bulunulmuştur.

Öğretmen adayları bayram günlerinde birbirlerinin/büyüklerinin bayramlarını kutlamak için çoğunlukla “bayramınız mübarek olsun, iyi bayramlar, bayramınız kutlu olsun vb.” kalıp sözleri kullanırlarken; bayramı kutlanan kişinin söyleyeceği “berhudar ol, çok bayramlara er, el öpenlerin çok olsun vb.” kalıp sözleri kullanmamışlardır. Bu kalıp sözler, bayramlarda, genellikle yaşları büyük olan kişilerin kullandıkları sözlerdir.

Hasta ziyareti sırasında öğretmen adayları çoğunlukla “geçmiş olsun ve Allah (acil) şifa(lar) versin” kalıp sözlerini kullanmışlardır. Yine burada özellikle son yıllarda kullanımı moda bir söz olan

Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Özel Durumlarda” Kullandıkları Kalıp Sözler

“dikkat et kendine” ifadesi hasta ziyareti sırasında öğretmen adaylarının söyledikleri bir söz olarak ortaya çıkmıştır.

Tebrikler/tebrik ederim kalıp sözü birçok bağlamda kullanılabilen bir sözdür. Türkçe öğretmeni adayları bu kalıp sözü, “doğum, “nişan/evlilik, başarı” durumlarında kullanmışlardır. Bir kalıp söz yeri geldiğinde birden fazla durumda kullanılabilir. Örneğin “teşekkür ederim” kalıp sözü teşekkür ederken kullanılabileceği gibi bir isteği kabul ederken veya reddederken de kullanılmaktadır (İpek Eğilmez, 2017, s. 790).

Genel olarak değerlendirildiğinde hemen her bağlamda söylenen kalıp sözlerde sağlık, mutluluk, uzun ömür dendiği ve bunların sürekliliğinin istendiği görülmektedir. Bazı durumlarda iyi dileklerin olumsuzluğunu olumsuzlayarak dile getirildiği görülürken; bazı durumlarda doğrudan olumlu kalıplarla dile getirildiği görülmüştür. “Sağlıkla kullanın” yerine “Allah kaza bela vermesin”; “mutluluğunuz daim olsun” yerine “Allah ayırmasın” veya “Allah bozmasın” örneklerinde olduğu gibi. Kişilerin bu tercihi, onların, duygu dünyaları ve/veya duygu dünyalarında kelimelerin karşılık geldiği “duygu değeri” ile açıklanabilir. Bir sözcüğün duygu değeri, o sözcüğün bağlam içinde çağrıştırdığı ruhsal anlam ile ilgili olduğu gibi sözcüklerin insanların ruhundaki etkisiyle de ilgilidir ve bu etki kişiden kişiye değişiklik göstermektedir (Uçan, 2010, s. 36).

İnsanlar arasındaki ilişkiyi güçlendiren kalıp sözler doğru yerde ve doğru zamanda kullanıldığında oldukça etkili olmaktadır. Okullarda Türkçe eğitimi sırasında nasıl sözcük öğretimi, atasözü ve deyim öğretimi yapılıyorsa kalıp sözlerin öğretimine de zaman ayrılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarına tavsiyelerde bulunulmalıdır. Bir bağlamda en çok kullanılan kalıp sözler tespit edilerek hem anadili eğitiminde hem de yabancılara Türkçe öğretiminde öncelikli olarak öğretilecek kalıp sözler belirlenmelidir.

Kalıp söz öğretimi belirli bağlam gerçekleştiğinde kullanılmaktadır. Bu nedenle özellikle okullarda kalıp söz öğretimi yapılırken canlandırma ve drama tekniğinden faydalanılmalıdır. Böylece çocuklar olayın içine girerek hangi durumda hangi sözü kullanmaları gerektiğini daha doğru ve açık bir şekilde fark edebileceklerdir.

En kolay ulaşılabilir ders materyali olan ders kitaplarında ve çocuk kitaplarında kalıp sözlerin kullanıldığı bölümler aracılığı ile bu sözlerin öğretimi desteklenebilir. Çalışma farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerle, yaşça daha büyük bir örneklem grubu ile veya farklı sosyoekonomik ve kültürel düzeylerde yapıldığında çok daha farklı kalıp sözlerin ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil. Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Hava Kurumu.

Aksan, (D. (2008). *Türkçeye yansıyan Türk kültürü*. Ankara: Bilgi.

- Aksan, D. (2014). *Anadilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi.
- Aksan, D. (2015). Türkçenin sözcük varlığı. Ankara: Bilgi.
- Aydoğan, Y., Koçak, N. (2003). Okulöncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Bulut, S. (2012). Anadolu ağızlarında kalıp sözler ve kullanım özellikleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbulat, M. ve Dilekçi, A. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki kalıp sözler ve öğrencilerin kalıp sözleri kullanma düzeyleri. *TurkishStudies-International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, 8 (7), 217-232. doi:10.7827/TurkishStudies.5474
- Çaydaş, A. (2016). Gazi üniversitesi TÖMER ve İzmir yabancılar için Türkçe öğretim setlerinde kullanılan kalıp sözlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Erol, Ç. (2007). Türkiye Türkçesinde kalıp sözler üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk Şenden, Y. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kalıp sözlerin kullanımına yönelik etkinlik örneklerinin başarı üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*, 44, 89-110.
- Gökdayı, H. (2015). *Türkçede kalıp sözler*. İstanbul: Kriter.
- Gökdayı, H. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi ve kalıp sözler. *TurkishStudies-International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, 11 (19), 379-394. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11131>
- Güvenç, B. (1996). *Kültür ve demokrasi*. Ankara: Gündoğan.
- Hancı, G. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Uşak/Banaz örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- İlhan, N. (2017). Dil öğretiminde kalıp sözlerin, şiirin önemi/etkisi. *TurkishStudies-International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, 12(22), 401-412. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12348>
- İpek, N. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365.
- İpek Eğilmez, N. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının günlük yaşamlarında kullandıkları "kalıp sözler". *International Online Journal of EducationalSciences*, 9(3), 784-805.
- Kara, M., Memiş, M., R. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kalıp ifadeleri kullanmadaki yeterlilik düzeyleri. *International Journal of Languages' EducationandTeaching*, UDES 2015, 1670-1681. doi: 10.18298/ijlet.297
- Kara, M., Yıldırım. (2017). Nasreddin hoca fıkralarında kalıp sözler. *International Journal of Languages' EducationandTeaching*, 5(1), 487-489. doi: 10.18298/ijlet.1737
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keklik, S. (2010). Türkçede 0-6 yaş çocuklarına öğretilmesi gereken en sık kullanılan 1200 kelime. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3, 1-28.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Özel Durumlarda” Kullandıkları Kalıp Sözler

- Koç, B. (2015). Türkçe öğrenen yabancıların kalıp sözleri kullanabilme yeterlikleri (Bosna Hersek örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kula, O. B. (1996). Dilin kültürelliği ya da kültürün dilselliği. *Bilim ve Ütopya*, 23, 46-47.
- Öztürk, H. (1995). Okulöncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Sis N. ve Gökçe, B. (2009). Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde yansımalar ve kalıp sözler. *TurkishStudies-International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, 4(3), 1975-1989.
- Temur, T. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Bursalı, H. (2015). Çizgi dizilerle kalıp (ilişki) söz öğretimi: Cille örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 69-83.
- Türkyılmaz, M. (2013). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımdaki aktif kelime hazinesinin belirlenmesi (Kırşehir/Akçakent örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Uçan, Hilmi, (2010), Söylem gösterge bilimi ve duygu değeri: Tevfik Fikret'in "Sitayiş-i Hazret-i Padişâhî" ve "Sis" şiirlerinde sevgi ve nefret, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 31-50.
- Uzcu Yıldız, F. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçede Kalıp Söz Edinci. *International Journal of Language Academy*, 5(2), Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Özel Sayısı, 129-140. doi: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3554>
- Ünsal, G. (2013). Dil öğretiminde kalıp sözler ve çevirisi. *TurkishStudies-International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, 8(8), 1383-1394. doi:10.7827/TurkishStudies.5370
- Yazıcı Okuyan, H. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında bir kültür aktarımı aracı olarak kalıp sözlerin kullanımı üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 31-46.
- Yılmaz, F., Ertürk Şenden, Y. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kalıp sözlerin etkinliklerle öğretimi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1(Özel)), 53-63.
- Yılmaz, F., Ertürk Şenden, Y. (2015). Yabancılarla Türkçe öğretiminde kalıp sözler: "Babam ve Oğlum" film örneği. *International Journal of SocialScience*, 32, 187-202. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2683>
- Zülfikar, H. (2007). Dünden bugüne Türkçe (kalıp cümleler). *Türk Dili Dergisi*, 668, 344-351.

Extended Abstract

Introduction

Vocabulary is not the sum of individual words; rather it is a large unity of meanings constituted by idioms, proverbs, reduplications, formulaic expressions, terms and translated words. Among the elements of vocabulary, the most important elements assuming the duty of culture transfer are the "formulaic linguistic units" made up of proverbs, idioms, reduplications, compounds and formulaic expressions (Gökdayı, 2015, p. 33).

Formulaic expressions are the products of the society's long-time experiences; that is, they emerge from the sufferings, joys and experiences of the society. In a "fixed linguistic unit", what was felt by the society in a similar situation years ago may be found. This expressed emotion has infiltrated into the formulaic expression. For example, it is not possible to express, by using other words or word combinations, the feelings conveyed by the formulaic expressions used for the birth of a baby such as "Allah analı babalı büyütsün", "Uzun ömürlü olsun", or "Allah dört gözden ayırmasın" or those that are used to express condolences when someone loses a kin such as "Mekânı cennet olsun" or "Nur içinde yatsın".

As formulaic expressions are fixed lexical items that regulate societal and cultural relations, they may be analyzed as "fixed phrases" used "in everyday life" and as those that are used "on special occasions" depending on the context in which they are used. Formulaic expressions used in daily life are used in most common situations that people can encounter in their daily lives such as greetings, inquiring about someone's health, meeting someone, and apologizing. Formulaic expressions that are used on special occasions such as death, birth, marriage are also parts of our lives, but they mark rarer special occasions; therefore, they may be analyzed as a different kind of formulaic expressions used to regulate special occasions in life.

Formulaic expressions that are parts of the language must also be a part of language teaching. In effective language teaching, besides the Turkish course curriculum and textbooks, the importance of Turkish teachers who are practitioners is enormous. In Turkish courses, which are based on direct interaction, students discover the richness of their mother tongue by listening, speaking, reading, and writing, and they gain the ability to use these skills masterfully. Therefore, it is of great importance for students to be introduced to high quality linguistically texts and also to interact with teachers, using the language effectively. Thus stated, the purpose of this study is to determine the extent to which prospective Turkish teachers use formulaic expressions.

Method

The current study employed the survey model aiming to reveal an existing situation as it is (Karasar, 1999: 77). The study group of the current research comprised 173 prospective Turkish teachers attending the Turkish Teaching department in the Education Faculty of Muğla Sıtkı Koçman University in the 2015-2016 academic year. In the formation of the study group, purposive sampling method was used.

The data were collected by using the "Formulaic Expression Use Test" developed by the researcher. In this regard, first the related literature was reviewed to determine the formulaic expressions that were used on "special occasions", and the example phrases used in such contexts were listed. The draft version of the test was reviewed by six field experts, and, in the light of their suggestions, the final form of the test was given. The prospective teachers were asked to write which formulaic expressions they used on those given special occasions. Based on the responses given by the participants, a total of 9 different contexts emerged. In this study, seven most common special occasions were focused on; those are "birth", "death", "engagement/marriage", "success", "acquisition of property", "eid visit" and "patient visit". The collected data were analyzed, using "SPSS 22", "Simple Concordance Program 4.07" and "Microsoft Excel".

Result and Discussion

The results of the study revealed that the participants produced a total of 72 different formulaic expressions and the total frequency of the expressions was 1896. While no significant difference was found in the use of the formulaic expressions in terms of gender (female: 0.6; male: 0.7); in terms of total frequency, females used more formulaic expressions (11.3) than males (10.5). This finding is compatible with other studies in which females had higher scores than males in terms of the total frequency of use (Temur, 2006; Hancı, 2007; Türkyılmaz, 2013; İpek Eğilmez, 2017).

When the use of formulaic expressions used in context was examined in terms of each formulaic phrase, it was found that the participants produced formulaic expressions the most in the contexts of "death" (30.6%) and "birth" (22.2%). "Birth" and "death" are two main turning points in life. This shows that these concepts have a huge impact on people's emotions in the Turkish culture, and they show the richness of the Turkish language. In the Turkish culture, birth, mother, family, home, and homeland are sacred. Death brings about softness in the heart, leading to a desire to forgive. Even if the deceased was not a loved person when he/she was alive, speaking ill of the deceased is not considered morally appropriate.

In terms of the frequency of individual use of formulaic expressions, "death" and "birth" are followed by the contexts "engagement/marriage", "success", "acquisition of property", "eid visit", and "patient visit". In terms of the total frequency of use, the prospective teachers were found to have repeated the formulaic expressions mostly in the contexts of "death", "engagement/marriage", and "patient visit".

The analysis of the formulaic expressions produced by the prospective Turkish teachers in the context of "death" which the highest number of items showed that two types of utterances were produced in this context: those produced for "the deceased" and those for "the relatives of the deceased". For the deceased, while the formulaic expressions are mostly related to blessing from God, forgiveness, and paradise; the formulaic expressions used for the relatives of the deceased are mostly related to wishes for health, patience, and long life. The formulaic expressions uttered after the deceased are mostly words of consolation. Another significant point concerning the phenomenon of death is that the formulaic expressions produced in this context are directly related to faith and the hereafter. In this connection, Aksan (2008, p. 22) states that "all the cultural transformations experienced by a society have some reflections on the language." According to him (2008, p. 22), with the adoption of the religions of Buddhism and Manichaeism by the Turks during the Uighur era, many concepts, terms and phrases entered Turkish; with the adoption of Islam in the 10th century, many concepts of this new religion entered Turkish, resulting in an increasing effect of Islam on the contents of terms, idioms, proverbs, formulaic expressions, blessings, and curses used.

In the context of "birth", the prospective teachers used the formulaic expression "Allah analı babalı büyütsün" the most (65.7%). One of the best wishes for a newly born child is for that child to grow up under the care of his/her parents so that his/her emotional, spiritual, and physical needs can be met. When a child is born, good wishes for him/her are made in every society. But, what people say depends on their priorities, considerations, beliefs, and expectations in life. To wish for a child to grow up under the care of his parents, to

Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Özel Durumlarda” Kullandıkları Kalıp Sözler

be a good child for the parents, to live long, to grow up healthily and to be a good citizen for his/her country/nation/to the motherland/to the nation means that the child should be able to live a good life both as an individual and to be a good and beneficial member of the country and nation. With the formulaic expression “Vatana millete hayırlı evlat olsun”, it is meant that the mother and the father and the society are seen as the family of the child, and, thus, the child is responsible for not only for his parents but also for the society.

Regarding the context of “engagement/marriage”, the formulaic expressions used the most frequently in engagement is “Allah tamamına erdirsin”, and in marriage, it is “Allah bir yastıkta kocatsın/Bir yastıkta kocayın”. Though one of the formulaic expressions used in this context, “Darısı başımıza” is used by individuals who are newly engaged or married in response to good wishes made for him/her, the prospective teachers used this expression for themselves.

The prospective teachers used the formulaic expressions “Tebrikler/Tebrik ederim, Başarılarının devamını dilerim” to congratulate someone on his/her success; “Hayırlı (uğurlu) olsun” and “Güle güle oturun/Güle güle kullanın” in the context of gaining the possession of a new property; in the context of “eid visits”, “Bayramınız mübarek olsun, İyi bayramlar, Bayramınız kutlu olsun”; and in the context of “patient visit”, “Geçmiş olsun” and “Allah (acil) şifa(lar) versin”.

When evaluated in general, the formulaic expressions used in almost any context in the current study are related to the wishes for good health, happiness, and long life. In some situations, good wishes are expressed by using expressions positive in meaning, yet negative in structure; for example, “Allah kaza bela vermesin” instead of “Sağlıkla kullanın”; “Allah ayırmasın” instead of “Mutluluğunuz daim olsun” or “Allah bozmasın”.



İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi *

*Ömer Faruk TAVŞANLI***

*Abdullah KALDIRIM****

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak gerçekleştirilmiş yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarmaktır. İlkokul 2.sınıf düzeyinde öğrenim gören 20 öğrencinin katıldığı bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış, verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre süreç temelli yazma yaklaşımının iletişim boyutundan kaynaklı olarak öğrencilerin daha başarılı yazma çalışmaları yapmalarına, yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine ve kendilerini daha iyi bir yazar hissetmelerini yardımcı olduğu görülmüştür. Olumsuz olarak ise yazma çalışmalarının çok uzun sürdüğünü, editörlük çalışması sırasında arkadaşlarının hatalarını bulmak istemediklerini ve yazdıkları yazıları okurken utandıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yazma Öğretimi, süreç temelli yazma yaklaşımı, öğrenci görüşleri

Investigating the Opinions of Second Grade Elementary School Students on Process-Based Writing Practices

Abstract

The purpose of this research is to capture the opinions of second grade elementary school students on process-based writing approach activities. This study in which 20 second grade students participated is a qualitative one. The data of the study were collected through semi-structured interviews, and the analysis of the data was conducted with content analysis. The results showed that, based on its communication dimension, the process writing approach helped the students to produce better written products, to develop positive attitudes towards writing and to feel better about themselves as writers. On the negative side, the students stated that the process of writing lasted a very long time, that they did not want to find their friends' mistakes during the editing stage, and that they were embarrassed while reading the manuscripts they had written to their friends.

Keywords: Writing education, Process-based writing approach, Student opinions

* Bu araştırmanın bir bölümü 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulmuştur. (11-14 Nisan 2018- Ankara)

** Araştırma Görevlisi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Bursa, omerfaruktavsanli@gmail.com

*** Araştırma Görevlisi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kütahya, abduhalkaldirim@gmail.com

Giriş

İlkokul çağında öğrencilere kazandırılması gereken en önemli becerilerden bir tanesi yazılı anlatım becerisidir. Yazma, yetişkinler tarafından günlük, sosyal ve akademik yaşamda kullanılması gerekli olduğu için; öğrenciler tarafından ise not tutma, bilgiyi saklama, düzenleme, organize etme, farklı bir şekilde ifade etme ve yorumlama gibi becerileri kazandırması bakımından önemli görülmektedir (Garrison, 2009). Bu beceriler öğrencilerin hem akademik yaşantılarında daha başarılı olmalarının kapısını açmakta hem de kendilerini daha iyi ifade eden, öz güveni ve öz bilinci yüksek bireyler olmalarını sağlamaktadır (Tompkins, 1994). Aynı zamanda anlam kurmanın da temeli olan yazma becerisi; gelişmelerden, yeni bilgilerden ve düşüncelerden haberdar olarak etrafta olan bitenlerin yorumlanmasını ve bunların yazılı olarak başkalarıyla paylaşılmasını sağlamaktadır. Yazma, bu açıdan bireylerin sosyal gelişimlerini de etkileyen bir beceri türüdür (Harris, McKenzie, Fitzsimmons & Turbill, 2004).

Bireye kendini yazılı olarak ifade etme imkânı veren yazma aynı zamanda yeni fikirler üretme, eleştirel düşünme, bilgileri organize etme ve planlama gibi becerileri de kazandırmaktadır (Kahn ve Holody, 2012). Yapılan çalışmalar (Blair & Savage, 2006; Aram 2005; Shatil, Share & Levin, 2000; Bloodgood, 1999) yazma becerisi yüksek olan öğrencilerin kodlama, imla, heceleme, okuduğunu anlama, kelimeleri tanıma ve fonolojik farkındalık konularında da başarı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yazma sürecinde kendi tecrübelerini yazılı olarak aktaran bireyler etkin bir düşünme süreci içerisine girmektedir. Bu süreç içerisinde fikir üretme, özetleme, bunların içerisinden sistemli ve kurallı bir şekilde analiz yaparak bir kısmını yazıya geçirme ve ürettiği yazıyı okuyarak değerlendirme gibi işlemler bulunmaktadır (Rao, 2007). Bu açıdan öğrencilerin yazma becerisini geliştirmenin, onların akademik ve günlük yaşantılarında da etkin bir rol oynayacağı düşünülmektedir (Graham & Perin, 2007).

Yazma, bireyin bilgilerini paylaşma, bu paylaşımlardan dönüt alma ve etkileşime geçme, bireyleri etkileme, yeni fikirler ileri sürme ve mevcut fikirleri geliştirme gibi etkileşimin temele alındığı bir beceri türü olduğu için aynı zamanda toplumsal bilişsel bir süreç içermektedir (Marshall, 1974). Bu durum yazma çalışmalarının zaman ve çaba isteyen, yapılandırılmış ve sistemli bir program dâhilinde olmasını zorunlu kılmaktadır (Dorn & Soffos, 2001).

Görüldüğü gibi yazma öğrencilerin sadece kendilerini yazılı olarak ifade etmesinde değil aynı zamanda bilgiye ulaşma, bilgileri değerlendirme ve süzme, bilgileri organize etme, genel ve detaylı planlama yapabilme ve bu planları uygulayabilme gibi hem akademik alanda hem de günlük yaşantıda kullanılması zorunlu olan pek çok becerinin gelişimine ve kullanımına yardımcı olur. Bu sebeple yazma

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

öğretimi daha çok dil becerilerinin gelişimi başlığı altında incelense bile diğer dersler ve kişinin yaşantısını sürdürmesi adına gerekli olan günlük iletişim için de faydalıdır. Yazma becerisinin; dil becerilerinin okuma, konuşma ve dinleme olmak üzere her alanında ve diğer derslerde kullanılması gereken becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Collins, Brown & Newman, 1989; Connolly & Vilardi, 1989; McIntosh & Draper, 2001; Blair & Savage, 2006; Aram 2005).

Yazma becerisi, bir süreç ve strateji gerektiren, bilişsel olarak bireyin aktif olmasının önemsendiği, yazma yöntem ve metotlarının yanı sıra zihinsel işlem basamaklarının da kullanmanın gerekli olduğu bir beceri türüdür (Chien, 2010). Bireyin yazma süreci içerisinde aktarmak istediği düşünceyi, okuyucuya anlamlı bir şekilde iletmesi için birçok zihinsel işlemi uyumlu bir şekilde yürütmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında yazma becerisinin gelişiminin, diğer dil becerilerinin gelişimine göre daha zor olduğu bilinmektedir (Olinghouse & Santangelo, 2010). Bu sebeple öğrenciler yazmayı zor bir süreç olarak görmekte ve sevmemektedirler (Tavşanlı, 2017).

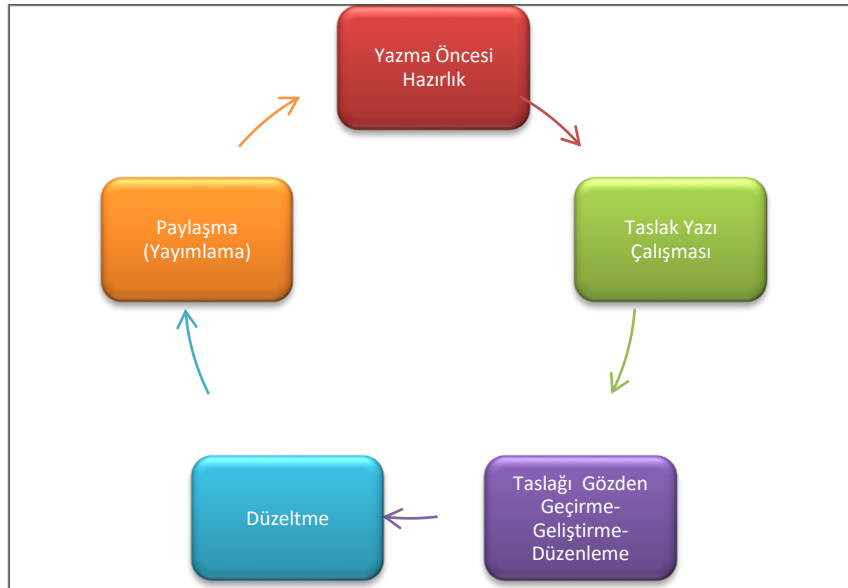
Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimini etkileyen çeşitli etkenler vardır. Bu etkenlerden bir tanesi öğrencilerin yazmaya yönelik geliştirdikleri tutumlardır (Graham, 2006). Yazmaya ilişkin tutumlar, kişinin yazı yazarken hissettikleri ile ilgili duygusal yaşantılardır (Graham, Berninger & Abbott, 2012; Erdoğan, 2012; Maio & Augoustinos, 2005). Yazmaya ilişkin tutum öğrencilerin yazılarından keyif alması, yazı yazmaya yönelik istek duyması ve yazmaya karşı motivasyon durumu gibi pek çok duyuşsal özelliği kapsamaktadır.

Yazmaya karşı olumlu tutum besleyen öğrenciler, deneyimlediklerini veya öğrendiklerini yazmak için ciddi bir istek duyarlar. Bu öğrencilerin yazılı eser üretmekten ve ürettikleri yazılı eserleri paylaşmaktan keyif aldıkları bilinmektedir. Yazmaya ilişkin olumsuz tutum besleyen öğrenciler ise yazma çalışmalarına karşı isteksiz davranmakta ve bu süreçte mutsuz davranarak etkili bir ürün ortaya koyamamaktadır. Hess ve Wheldall (1999) öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, yazılı anlatım başarıları üzerinde oldukça etkili olduğunu ifade etmektedir.

Yazma öğretiminde 1980'lerden itibaren dünya üzerinde süreç temelli yazma yaklaşımı temele alınarak programlar oluşturulmaya başlanmış ve süreç temelli yazma yaklaşımı merkeze alınarak yazma becerisi öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Süreç temelli yazma yaklaşımının öncülerinden olan Graves (1983) bu yaklaşımın öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutuma sahip olmalarına sebep olan durumların göz önüne alındığını ve yaklaşımın bu problemi engellemeye uygun bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Yazma öğretimi konusunda önemli çalışmalar yapan diğer araştırmacılar da süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutumlarını geliştirici bir niteliğe sahip olduğunu ifade etmektedir (Calkins, 1986; Willis, 2001).

Bu yaklaşım, yazı çalışmalarına başlamadan önce ve yazı çalışmaları sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle, bu süreçlerin yürütülmesine ilişkin alt beceriler üzerinde durmaktadır. Aynı zamanda bu alt becerilerin ilişkilerinin kurulmasına yönelik stratejiler üretmektedir. Bu yaklaşım içinde öğretmenin ve öğrencinin rolleri ürün merkezli yazma yaklaşımda olduğundan çok daha farklıdır. Süreç temelli yazma yaklaşımında öğretmen, öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etmekle ve destek vermekle sorumludur. Öğretmenin ilk önce yazım tekniği açısından öğrencisine model olması gerekir. Yani öğretmen, öğrenciye nasıl yazacağını anlatmakla kalmaz. Öğretmenin kendisinin de bu süreçleri uygulayarak onlara örnek olması beklenir (Karatay, 2011; Oral, 2008).

Emig (1971), Flowers ve Hayes (1981) ve Graves'in (1983) araştırmaları sonucu şekillenen ve yapılandırmacı model dikkate alınarak hazırlanan süreç temelli yazma yaklaşımı; öğretmenlerin, öğrencilerinin yazma konusu ve yazma eylemi üzerine düşüncelerine yardımcı olma, akran ve öğretmen dönütlerini teşvik etme, üzerinde çalıştıkları yazma taslaklarını gözden geçirme-geliştirme-düzenleme, düzeltme ve arkadaşları ile paylaşma gibi noktalar üzerine odaklanmaktadır (Bright, 2007; Tompkins & Collom, 2004; Willis, 2001; Dorn & Soffos, 2001; Calkins, 1986).



Şekil 1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Aşamaları (Tompkins, Campbell, Green ve Smith, 2014; Karatay, 2015)

Süreç temelli yazma yaklaşımında her aşamada yapılması gereken bazı işlemler bulunmaktadır. Bu işlem basamaklarından herhangi birisi tamamlanmadan diğer bir basamağa geçmek yazının yanlış temellendirilmesine sebep olmaktadır (Akyol, 2010). Eğer herhangi bir şekilde bir aşama tamamlanmadan diğer bir aşamaya geçilirse geri dönülerek geçilen aşamanın telafisi yapılmalıdır. Burada önemli olan öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımının aşamalarını doğru bir şekilde uygulayarak ürün oluşturmalarını sağlamaktır (MEB, 2015). Süreç temelli yazma yaklaşımı ve bu basamaklarda yapılması gereken işlemler aşağıdaki gibidir (Tompkins, 1998; Göçer, 2014):

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Yazma Öncesi Hazırlık: Sürecin ilk aşaması yazma öncesi hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada öncelikle yazılacak metnin konu seçimi yapılır. Konu ile ilgili gerekli okumalar ve öğrencinin konuyu yazabilecek bilgi yeterliliğinin sağlanmasına çalışılır. Öğrencilerin okuduğu metinlerden hangi bilgileri kendi yazısında kullanacağına karar vermesine yönelik çalışmalar yapılır. Bu noktada öğrencilerin bu aşamayı gerçekleştirebilmelerinin en temel koşulu okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olmasıdır. Konu seçimi ile birlikte yapılması gerekli olan amaç belirleme, hedef kitle belirleme ve yazı türü belirleme işlemleri de bulunmaktadır. Yine bu süreç içerisinde konu belli olduktan sonra ilgili konuda bilinenlerin ortaya çıkartılması ve yazıya dökülmek üzere organize edilmesi için planlama çalışmaları yapılması gerekmektedir.

Taslak Yazı Çalışması: Taslak yazı oluşturma süreci yazının kabaca ortaya çıktığı süreç olarak görülmelidir. Bu aşamada öğrenciler bir ya da birkaç kere yazı çalışması yapabilirler. Burada önemli olan bu çalışmaların son çalışmaları olmadığıdır. Bu taslaklar üzerinde eksiklikler, hatalar ya da varsa geliştirilmesi gereken noktalar tespit edilecek ve diğer aşamalarda bunlar üzerine çalışmalar yapılacaktır.

Taslağı Gözden Geçirme-Geliştirme-Düzenleme: Bu aşamada amaç öğrencilerin yazdıkları yazıları gözden geçirmelerini sağlamaktır. Öğrenciler yazdıkları yazıları yeniden okuyup değerlendirirler ve bu süreçte öğretmenleri ya da ailelerinden yardım alabilirler. Bu noktada öğretmenler tarafından verilecek desteğin sadece rehberlik etme şeklinde olması gerektiği bilinmelidir. Yani öğretmen yazıyı kendi düzenlememelidir.

Düzeltilme: Bu aşamada yazılar son kez şekil, dilbilgisi, imlâ ve anlam bütünlüğü bakımından incelenir. Varsa tespit edilen hatalar düzeltilir ve geliştirilmesi gereken noktalar üzerine düzeltmeler yapılır. Yazı, üzerinde ilgili düzeltmeler yapıldıktan sonra paylaşılmak üzere temize çekilerek son hale getirilir.

Paylaşma (Yayımlama): Bu aşamada öğrencilerin yazdıkları yazılar paylaşılır. Bu paylaşma çeşitli şekillerde olabilmektedir. Öğrenciler yazma çalışmasını sınıfta yaptılar ise öğretmenleri ve arkadaşları ile bu yazılarını paylaşabilirler. Ayrıca bu yazılar öğrencilerin aileleri ile de paylaşılabilir. Yazılan yazıların okul panoları, gazeteler, dergiler gibi yerlerde de yayınlanması mümkündür.

Süreç temelli yazma yaklaşımına ilişkin yazılı anlatım becerisi ve yazmaya ilişkin tutum üzerinde etkilerinin incelendiği çalışmalar olmasına rağmen (Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004; De Glopper, van Kruiningen & Hemmen, 2014; Gillespie & Graham, 2014; Graham, McKeown, Kihara & Harris, 2012; Graham & Perin, 2007; Graham & Sandmel, 2011; Hillocks, 1984; Koster, Tribushinina, De Jong & Van den Bergh, 2015; Rogers & Graham, 2008) bu süreçlerde yaşananların öğrenciler tarafından derinlemesine ortaya konulduğu bir araştırmanın eksikliği dikkat çekmektedir.

Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak gerçekleştirilmiş yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar bir problemi keşfetme/inceleme ve bir konuyla ilgili derinlemesine anlayış geliştirme amacıyla yürütülen araştırmalardır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı ve araştırma soruları katılımcıların deneyimlerini öğrenmek için kapsamlı bir şekilde ifade edilir (Creswell, 2012). Yapılan araştırmaların doğal ortama duyarlı, araştırmacının katılımcı rolüne, ek tamamlama ve düzeltmelere açık, bütünlüklü bir olgu kavrayışına ve tümevarıma dayalı bir yaklaşıma sahip, değişmez yasa kavramlarına karşı ve algıların ortaya konma çabası içerisinde olması o araştırmanın nitel araştırma özelliklerini taşıyor olduğunu göstermektedir (Uzuner, 1997; Mayring, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada desen olarak ise betimleyici fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Epistemolojik bir yaklaşıma sahip olan bu araştırma deseni, bireylerin bildiği şeyin özde ne olduğunu derinlemesine irdelerek tanımlamaya çalışır (Ersoy, 2016). Fenomenoloji çalışmalarında genellikle daha önceden belirlenmiş bir olguya ilişkin, deneyim, tecrübe ve yaşantılardan yola çıkarak bireylerin sahip olduğu yaklaşım ortaya çıkarılmaya çalışılır (Reiners, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu desen genel olarak fikir sahibi olursa bile anlamakta ve kavramakta zorlanılan fenomenlerin derinlemesine incelenmesine imkân tanıyarak araştırılan fenomenin çok boyutlu olarak ele alınmasını ve anlaşılmasını sağlar (Creswell, 2012). Bu bağlamda araştırmada ilkokul öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiş uygulamalar hakkındaki algıları yapılan mülakatlar ile incelenmiştir.

Katılımcılar

Fenomenolojik araştırmalarda, araştırmaya katılacak bireyler incelenen olgu hakkında deneyim, tecrübe ve bilgi sahibi olan ve bu birikimini aktarabilecek kişiler arasından seçilerek belirlenmektedir. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğine göre daha önceden belirlenmiş ölçütleri sağlayan bireylerin araştırmaya dâhil edilmesi gerekmektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu bağlamda araştırmaya ilkokul 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören 20 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 12 tanesi kız, 8 tanesi ise erkek öğrencidir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf belirlenirken öğretmenin gönüllü ve çalışmaya istekli olması dikkate alınmıştır. Program uygulanmadan önce okul müdürü, müdür yardımcıları ve ikinci sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

programın uygulandığı sınıftaki öğrencilerin genel başarı olarak orta düzeyde olduğunun bilgisi alınmıştır.

Bu aşamadan sonra araştırmacı tarafından süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanmış yazma programı öğrenciler ile uygulanmıştır. 6 ay boyunca uygulanan programın sona ermesinden sonra veri toplama sürecine başlanmıştır. Programın uygulama sürecinde 20 öğrenci toplam 120 metin üretmiştir. Bu metinlerin 40 tanesi bilgilendirici, 40 tanesi hikâye edici, 40 tanesi ise şiir türünde metinlerdir. Böylece veri toplama aşaması öncesinde öğrencilerin süreç temelli yazma uygulamalarına yönelik farklı metin türlerinde yazılar yazarak deneyim sahibi olmaları sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının katılımcılara önceden belirlenmiş bir dizi açık uçlu sorular sorduğu nitel veri toplama tekniklerinden birisidir (Ayres, 2008). Bu teknikte görüşme öncesinde hazırlanan sorular her katılımcıya sistematik ve tutarlı bir şekilde sorulur. Fakat görüşmeciler daha derinlemesine inceleme yapabilmek için hazırladıkları soruların dışına çıkmakta ve ek sorular sormakta özgürdürler (Berg, 2000; Patton, 2001; Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmacılara bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanması esnasında soruların kolaylıkla anlaşılması, çok boyutlu olmaması, yanıtlayıcı ve yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra dört uzmanın görüşüne sunulmuştur ve pilot çalışma yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Verilerin güvenilirliğini sağlamak için elde edilen ses kayıtları araştırmacı dışındaki başka iki uzman tarafından dinlenerek araştırmacının dökümleriyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen ses kayıtlarının dökümleri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen verilere göre temaların ve alt temaların oluşturulması sürecinde araştırmacılar bir araya gelerek uzlaşıya varmışlardır. Araştırmanın güvenilirliği "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik oranı %92 olarak bulunmuştur. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde metindeki sözcüklerin, sözcüklerin oturduğu bağlamların ve ifadelerin kullanıldıkları taslak içerisinde ne demek istediğini anlamak ve dile getirilen söylemlerin altında yatan ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi yapılmıştır (Merriam, 1998; Kızıltepe, 2015). Araştırmada katılımcılar "A", "B", "C" gibi harflerle kodlanmış ve etik kurallar gereği katılımcıların gerçek isimleri verilmemiştir.

Bulgular

Araştırmada öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda süreç temelli yazma yaklaşımına yönelik olarak olumlu ve olumsuz pek çok söylem tespit edilmiştir. Olumlu söylemler kendi içerisinde 4 temaya ayrılırken, olumsuz söylemler belli bir tema altında birleşmeksizin 4 olumsuz durumu ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımı hakkındaki olumlu ve olumsuz söylemleri, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen birebir alıntılar ile desteklenerek verilmiştir. Etik kurallar gereği öğrencilerin isimleri verilmemiştir.

Olumlu Söylemler

İletişim

Öğrenciler süreç temelli yazma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilen program sonucunda, süreç temelli yazma yaklaşımının iletişim boyutundan faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımının her aşamasında iletişimin yararlı olduğuna yönelik söylemleri bulunmakla birlikte, özel olarak bazı aşamalara yönelik yararlı olduğunun da belirttiği görülmüştür. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir;

A: “Bence devamlı bizimle olmanız, her derste konuşmanız yazımı çok iyi yapıyor.” **(her aşamada iletişim)**

F: “Öğretmenim ilk başta konu seçiyoruz ya, o zaman bize konu seçerken yardımcı oluyorsunuz. Arkadaşlarımız da oluyor. Birlikte konuşuyoruz. Konumuzu anlatıyoruz. O zaman daha çok yazmak istiyorum.” **(konu seçme aşamasında iletişim)**

B: “Yazdığımız yazılar arkadaşlarımızın kontrolünden sonra yine gelince bize hatalarımızı görüyoruz. Onlarla konuşuyoruz. Şöyle yap, böyle yap iyi olur diyorlar. Öyle olunca yanlış yazdığımız şeyleri görüyoruz.” **(dönüt aşamasında iletişim)**

K: “En sonda yazımız bitince asıyoruz panoya, arkadaşlarımıza, ailemize okuyoruz. O zaman çok mutlu oluyorum.” **(paylaşma aşamasında iletişim)**

Yazma Becerisinin Gelişimi

Öğrencilerin söylemlerinden öne çıkan bir diğer tema ise süreç temelli yazma programı kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların yazma becerilerinin gelişimine yönelik söyledikleridir. Öğrenciler yazma becerilerinin gelişimine yönelik; daha kolay (seri, akıcı) yazdıklarını, eski yazılarına göre daha uzun yazdıklarını, eski yazılarına göre daha planlı olduklarını ve eski yazılarına göre daha az yanlışlıkla yazılarını yazdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir;

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

C: “Öğretmenim çok fazla yazı yazdık. Çok yoruldu ama artık daha hızlı yazıyorum. Yani daha kolay yazı yazabiliyorum. Bir şey olduğunda yazmak istiyorum.” **(daha kolay, seri ve akıcı yazma)**

G: “Şimdi 4 sayfalık kağıdımız bu (kağıdı gösteriyor). Başta buraya kadar yazabiliyordum (ilk sayfanın sonunu gösteriyor). Öğretmenim sonra artık son yazılarımda yeni kağıt istiyorum (Ek kağıt).” **(daha uzun yazma)**

J: “Öğretmenim eskiden nasıl yazacağımı bilmiyordum. Yani aklıma gelmiyordu. Şimdi yazacaklarımı düşünüyorum ve onları sıralıyorum. Eskiden aklıma gelmiyordu.” **(daha planlı yazma)**

K: “İlk başta hani arkadaşlarım editörlük yapıyordu. O zamanlar hani ilk başta çok yanlışım çıkıyordu. Ama artık çıkmıyor. Artık az yanlış yapıyorum.” **(daha hatasız yazma)**

Yazmaya İlişkin Tutum

Öğrencilerin söylemlerinden elde edilen bir diğer tema ise yazmaya ilişkin tutum temasıdır. Bu tema altında öğrenciler yapılan yazma çalışmalarına istekli bir şekilde katıldıklarını, daha çok yazmak istediklerini ve yazma çalışmaları esnasında yazdıkları konu ile ilgili çizdikleri resimlerin olumlu katkısından söz etmişlerdir. 3 alt temada dile getirilen söylemlerden örnekler aşağıdaki gibidir;

B: “Öğretmenim çok seviyorum. Hep yazma dersi olsun istiyorum. Siz gelin istiyorum. Öğretmenimize diyoruz yazma yapalım diye, ama siz olduğunuzda yapıyoruz.” **(yazma çalışmalarına istekli katılma)**

D: “Ben ders dışında yazıyorum. Yani sınıfta çalışma yapıyoruz ya proje yazma çalışması. Onun dışında yazıyorum ben. Öğretmenime söyledim. O da aferin dedi. Annemler defter aldı. Mesela geçen gün annemler, babamlar, abimler, teyzemler, dedemler doğum günümü kutladı. Onu yazdım.” **(daha çok yazma isteği)**

H: “Yazdığımız şeylerin resimlerini yapıyoruz. Ben hemen yazımı bitireyim resim yapayım istiyorum. Bazen o yüzden yazılarım kötü oluyor ama resimlerimi herkes çok seviyor. Hatta bazı arkadaşlarım yazdıkları şeyi anlatıp onun resmimi yapmamı istiyor.” **(konu ile ilgili çizdirilen resimlerin olumlu katkısı)**

Yazar Kimliği

Öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımına ilişkin dile getirdikleri olumlu sözlerden ortaya çıkan bir diğer tema ise yazarlık kimlikleri ile ilgili olarak oluşmuştur. Öğrenciler süreç temelli yazma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilen yazma programı sonrasında kendilerini daha iyi yazar olarak gördüklerini, yazmayı daha çok sevdiklerini ve yazmayı günlük yaşantılarında daha çok kullandıklarını

ifade etmişlerdir. Öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımının yazarlık kimliği üzerine olumlu etkilerinin olduğunu belirttikleri söylemlerden örnekler aşağıdaki gibidir;

E: “Artık daha iyi yazılar yazıyorum. İlerde yazar olmak istiyorum. Zaten ilk kitabımı yazdım. Çok güzel bir gündü (öğrenciler ile gerçekleştirilen program sonucunda her birinin yazdığı yazılar matbaa ile anlaşarak basıldı. Öğrenci burada herkesin kitabının verildiği kutlama gününü kastediyor).” **(daha iyi yazar olduklarına yönelik)**

L: “Yazmayı çok seviyorum. Biraz yoruluyorum ama çok seviyorum. Eskiden hiç sevmezdim.” **(yazmayı daha çok sevdiklerine yönelik)**

A: “Bakkala gidiyorum, param yetmiyor istediğim şeylere, mesela onu yazıyorum defterime param olduğunda alacağım diye. Ödevlerimi daha çok yapıyorum.” **(günlük yaşantıda yazmayı daha çok kullanma)**

Olumsuz Söylemler

İlkokul ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak gerçekleştirilmiş programdan sonra öğrencilerden alınan görüşlerden bir kısmı bu yaklaşım dikkate alınarak yapılan etkinliklerin olumsuz yönleri üzerinedir. Öğrenciler yapılan yazma çalışmalarının çok uzun olduğunu, editörlük çalışması yaparken (dönüt aşamasında) arkadaşlarının hatalarını bulunca üzüldüklerini, paylaşma aşamasında yazdıkları yazıları okurken utandıklarını ve aynı konuyu tekrar tekrar yazmaktan sıkıldıklarını (ilk taslak yazı ve dönütlerden sonra tekrar yazı yazmayı kastediyor) ifade etmişlerdir. Öğrencilerin söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir;

I: “Öğretmenim seviyorum ama çok uzun sürüyor. Bir yazımızı birkaç haftada yazıyoruz. Çok uzuyor. Ben sıkılıyorum.” **(yazma çalışmalarının uzun olması)**

M: “Ben yazıları kontrol etmeyi sevmiyorum. Ben az yanlış yapıyorum ama arkadaşarımdan çok yanlış yapanlar oluyor. Onların hatalarını söyleyince üzürlüler. Bazen de bana kızıyorlar, ben böyle yapmadım diye.” **(hata bulmak istememesi)**

B: “Sadece en sonda okumasak daha iyi. Ben seviyorum ama okurken utanıyorum. Yoksa çok seviyorum.” **(okurken utanma)**

N: “Bir şey yazıyoruz. Onu niye çok yazıyoruz? Bir kere yazalım. Başta yazıyoruz öğretmenim, sonra arkadaşlarımız bakıyor, bir daha yazıyoruz. Sonra bir daha yazıp resim çiziyoruz. Bence bir kere yazmalıyız.” **(tekrar yazmaktan sıkılma)**

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma yaklaşımı hakkında olumlu ve olumsuz söylemleri olduğu belirlenmiştir. Olumlu olarak süreç temelli yazma yaklaşımının iletişim açısından avantajlı olduğu ve öğrencilerin bu iletişimden kaynaklı olarak yazma süreçlerine daha istekli katıldığı ortaya çıkmıştır. Süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin daha başarılı yazma çalışmaları yapmalarına, daha uzun yazılar yazabilmelerine, daha planlı ve hatasız yazma çalışmaları yapmalarına imkân tanıdığı görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucu ise süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeye yararlı olduğu şeklindedir. Araştırmada süreç temelli yazma yaklaşımının son olumlu katkısı olarak ise öğrencilerin yazarlık kimliklerini geliştirdiğine yönelik olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler uygulanan program sonucunda daha iyi yazılar yazdıklarını ve kendilerini daha iyi bir yazar hissettiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler olumsuz olarak ise yazma çalışmalarının çok uzun sürdüğünü, editörlük çalışması sırasında arkadaşlarının hatalarını bulmak istemediklerini, yazdıkları yazıları okurken utandıklarını ve bir konu hakkında süreç temelli yazma yaklaşımının doğası gereği aynı yazıyı tekrarlı bir şekilde yazmaktan sıkıldıklarını ifade etmişlerdir.

Süreç temelli yazma yaklaşımı öğretmen ve öğrencinin konumunu yapılandırma açısından önemli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre öğretmen rehber ve öğrenciye yol gösterici olarak konumlandırılır (Göçer, 2014). Öğretmenin öğrenciye yapacağı rehberlikte mutlaka etkili iletişim becerilerini kullanması gerekmektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımında her aşamada öğrenci ve öğretmen iç içe, süreci birlikte yönetir bir konumdadır. Öğretmen yazıya direkt müdahil olmaz, bununla birlikte öğrenciyi yönlendirir ve yazısının daha iyi bir hâl almasını sağlar. Bu noktada iletişim becerilerini etkili kullanmak öğrenciye doğru rehberlik yapma anlamında önem kazanmaktadır. Karatay (2015) süreç temelli öğrenme modelinde iletişimin önemine değinmiş, Ashman, Wright ve Conway (1994) ise öğretmenlerin sesli düşünme yolu ile öğrencilere rehberlik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Burada sesli düşünme yolu ile kastedilen öğrenciler ile kurulacak sözlü iletişimdir. Bu modelde yazma çalışmaları yaparken öğrencilerden diğer dil becerileri olan konuşma, dinleme ve okumayı kullanarak iletişime geçmenin gerekli olduğu ifade edilmiştir (Nancy, 1997).

Süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine ciddi katkıları bulunmaktadır. Calkins (1994), Harp ve Brewer (1996) ve Burke, Harste ve Short (1996) süreç temelli yazmayı, yazma becerilerinin gelişimini destekleyen etkili bir yazma programı olarak tanımlamıştır. Ayrıca dünyada ve ülkemizde yazma öğretiminde süreç temelli yazmanın etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda süreç temelli yazmanın öğrencilerin yazma başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Young, 1996; Rao, 2007; Bright, 2007; Özkara, 2007; Şentürk, 2009; Karatay, 2011; Sever, 2013; Kaldırım, 2014; Erdoğan, 2012; Seban, 2012). Kansızoğlu ve Cömert

(2018) yaptığı meta analiz araştırmasında süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma başarısı üzerindeki etkisinin incelendiği 21 araştırmayı incelemiş ve araştırma sonucunda süreç temelli yazma yaklaşımına uygun farklı modellerin tamamının öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımına yönelik olumlu tutum beslediği ve bu programdan sonra yazma çalışmalarına daha istekli katıldıklarını, daha çok yazma çalışmaları yapmak istediklerini ve yazma çalışmalarını daha çok sevdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010) öğrencilerin iyi yazı yazamamasının önündeki en ciddi problemin, öğrencilerin yazı yazmayı sevmemesi olduğunu ifade etmiştir. Hâlbuki her alanda olduğu gibi yazma becerisinin geliştirilmesinde de öğrencilerin yazma çalışmalarını sevmesi ve bu çalışmalara istekli/yüksek motivasyonlu katılması oldukça önemlidir (Bağcı, 2007). İsteksiz yapılan yazma çalışmalarında da başarılı olmanın oldukça zor olduğu bilinmektedir (Demirel, 2003). Bu açıdan bakıldığında süreç temelli yazma yaklaşımı, öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum sahibi olmalarına yardımcı olduğu için değerli bulunmaktadır.

Öğrencilerin yazma çalışmalarına istekli bir şekilde katılmalarının en önemli koşullarından bir tanesi yazacakları konuda onları serbest bırakmaktır. Gerçekleştirilen araştırmalar, yazma yapılacak konuda sahip olunan önbilgilerin, elde edilecek yazılı anlatım eserlerinin niteliğini ciddi oranda etkilediğini ortaya çıkarmaktadır (McCutchen, Covill, Hoyne & Mildes, 1994). Öğrenciye yazacağı konuda seçenek sunulması öğrencinin katılımını ve yazmaya karşı tutumuna pozitif yönde etkilemektedir. Çünkü öğrenciler kendi tecrübelerini ya da yaşadıklarını yazmaya daha eğilimlidirler (Ruddell, 2006). Süreç temelli yazma yaklaşımı da öğrenciye bu esnekliği sağlaması bakımından önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşımdan esinlenen süreç temelli yazma yaklaşımı, öğretmenin rehber olduğu ve bu rehberliğin yönlendirme, fikir verme gibi işlemler ile yapıldığı bir yaklaşımdır. Bu açıdan öğretmenlerin süreç temelli yazma yaklaşımına göre yazma çalışmaları yaparken öğrencinin gerçekten ilgi duyduğu konuyu belirlemesinde onlara yardımcı olması en önemli sorumluluklarının başında gelmektedir (Tavşanlı, 2018). Ayrıca süreç temelli yazma yaklaşımının son aşaması olan paylaşma çalışmalarının yapıldığı kısmın öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum beslemelerine destek sağladığı da bilinmektedir (Tompkins, 1994). Çünkü öğrenciler yazdığı yazıların okunmasından ve bu yazılar dolayısıyla onurlandırılmaktan hoşlanırlar. Bu sebeple öğrenciler ile yapılan yazma çalışmalarının mutlaka uygun şekillerde (sınıf panosu, okul panosu, velilere ya da arkadaşlarına okuma gibi) paylaşılması gerekmektedir. Bu aşamada yazıların resimlendirilerek asılması öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde geliştirmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu genel bir kabul olarak ortaya çıkmaktadır (Karatay, 2011; Bayat, 2014).

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmanın bir diğer sonucu ise süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazarlık kimliği üzerine olumlu etkisi olduğu yönündedir. Seban ve Tavşanlı (2015), öğrenciler ile gerçekleştirdiği görüşmelerden hareketle, öğrencilerin kişilik algılarında yazma ile ilgili olarak yapılan çalışmaların etkisinin olduğunu ve kişilik ile yazmanın birbirini karşılıklı etkileyen bir yapı içerdiğini ortaya koymuştur. Bourne (2002) kişinin kimlik gelişiminin yaşanılan deneyim ve tecrübeler ışığında kendini nasıl bir okuyazar olarak gördüğü ile yakın ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dutro, Kazemi ve Balf ise (2006) kişinin iyi bir yazar olmasının, iletişim becerilerini artırarak kimlik gelişimine olumlu katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Bu bağlamda okuyazarlık ve kimlik arasındaki daha önceki çalışmalarla ortaya konulmuş olan ilişkinin bu araştırmada da ortaya çıktığı dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin olumsuz söylemleri incelendiğinde ise genel olarak yazma çalışmalarının uzun sürdüğü yönünde görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Araştırmada öğrenciler ile uygulanan yazma çalışmalarında, öğrencilerin yazdıkları her bir yazı çalışması her hafta iki saat olmak üzere ortalama 4 ya da 5 hafta sürmüştür. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin her bir yazı için çok fazla vakit ayırdıkları ve sıkıldıkları söylemi haklı bulunabilir. Bununla birlikte MEB (2015) bu konuda yazma çalışmalarının bir süreç içerisinde gerçekleştirilmesi gerektiğini ve bu süreç uzun olsa bile önemli olanın bu süreçte öğrencinin kazanması gereken beceriler ve bunları ne kadar gerçekleştirebildiği olduğunu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

“Yazma öğrenme alanında “süreç temelli yazma modeli” esas alınmıştır. Yazma kazanımları, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç şeklinde tasarlanmıştır. Hazırlıktan başlayıp paylaşmaya/yayımlamaya uzanan süreç, birkaç haftayı bulabileceği gibi daha uzun zaman da alabilir. Önemli olan, öğrenciye “süreç temelli yazma”nın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırmaktır.”

Araştırmanın sonuçları diğer araştırmalar ile birlikte değerlendirildiğinde süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazılı anlatım becerisini geliştirmekte ve yazmaya ilişkin olumlu tutum sahibi olmalarında etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırmacılara ve eğitim politikalarını düzenleyen yetkililere aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Eğitim Politikaları Düzenleyicilerine;

- Yapılan araştırmalar süreç temelli yazma yaklaşımının Türkçe Dersi program kitaplarında olsa bile öğretmenler tarafından nasıl uygulanacağını bilinmediğini ve yapılan yazma çalışmalarının süreç temelli bir yapı göstermediğini ortaya koymaktadır (Tavşanlı, 2017; Tabak ve Göçer, 2013). Bu bakımdan süreç temelli yazma yaklaşımına yönelik etkinlik temelli bazı modellerin öğretmenlere hizmet içi seminerler ya da hazırlanacak video seminerler aracılığı ile tanıtılması önerilmektedir.

Araştırmacılara;

• Yapılan araştırmalar süreç temelli yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisini geliştirdiğini ve yazmaya ilişkin tutumları olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar neticesinde hala yazma öğretiminde istenilen başarının niçin elde edilemediğinin irdelendiği, problem tespit çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bakımdan araştırmacılara yazma öğretiminde başarılı olunamamasının sebepleri ve çözüm yolları üzerine araştırmalar gerçekleştirmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (3.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: Longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language, 25*, 259–289.
- Ashman, A. F., Wright, S. K. ve Conway, R. N. (1994). Developing the metacognitive skills of academically gifted students in mainstream classrooms. *Roeper Review, 16* (3), 198-204.
- Ayres, L. (2008). *Semi structured interview*. L. Given içinde, *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (s. 810-811). California: Sage.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M. ve Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 74* (1), 29-58.
- Bayat, N. (2014). The Effect of the Process Writing Approach on Writing Success and Anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14* (3), 1133-1141.
- Berg, B. L. (2000). *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Blair, R. ve Savage, R. (2006). Name writing but not environmental print recognition is related to letter-sound knowledge and phonological awareness in 308 pre-readers. *Reading and Writing, 19*, 991–1016.
- Bloodgood, J. W. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly, 34*, 342–367.
- Bright, R. (2007). *Write through the grades: Teaching writing in secondary schools*, Canada: Portage Main Press.
- Bourne, J. (2002). 'Oh, what will Miss say!': Constructing texts and identities in the discursive processes of classroom writing. *Language and Education, 16* (4), 241-259.
- Burke, C., Harste, J. C. ve Short, K. G. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers*.
- Calkins, L. M. (1986). *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, NH; Heinemann.
- Chien, S. C. (2010). Enhancing english composition teachers' awareness of their students' writing strategy use. *The Asia Pacific Education Researcher, 19* (3), 417-438.
- Christensen, L. B.; Johnson, R. B.. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz*. (Çev. Ed: Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Collins, A., Brown, J. S. ve Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser, 18*, 32-42.
- Connolly, P. ve Vilardi, T. (1989). *Writing To Learn Mathematics and Science*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- De Gloppe, C. M. ve van Kruiningen, J. F., & Hemmen, N. (2014). *Context in Writing Process Research: An exploratory analysis of context characteristics in writing process research in educational and workplace settings*. Poster session presented at COWR (Conference on Writing Research) of the EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction), 27-29 August 2014. Amsterdam, Netherlands. doi: 10.3726/978-3-653-02367-1
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dorn, L. J. ve Soffos, C. (2001). *Scaffolding young writers*. America: Stenhouse Publishers.
- Dutro, E., Kazemi, E. ve Balf, R. (2006). Making sense of "The Boy Who Died": Tales of a struggling successful writer. *Reading and Writing Quarterly*, 22 (4), 325-356.
- Emig, J. (1971). The composing processes of twelfth graders (Research report No. 13). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A. F. (2016). *Fenomenoloji*. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Garrison, B. (2009). *Professional feature writing*. Routledge.
- Göçer, A. (2014). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gillespie, A. ve Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80 (4), 454-473.
- Graham, S. (2006). Writing. P. Alexander ve P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476.
- Graham, S., Berninger, V. ve Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28 (1), 51-69.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. ve Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 879-896.
- Graham, S. ve Sandmel, K. (2011) The Process Writing Approach: A meta-analysis, *The Journal of Educational Research*, 104 (6), 396-407.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann Educational Books, 4 Front St., Exeter, NH 03833.
- Harris, P., McKenzie, B., Fitzsimmons, P. ve Turbill, J. (2004). *Writing in the primary school years*. Australia: Social Science Press.
- Harp, B. ve Brewer, J. A. (1996). *Reading and writing: Teaching for the connections*. Harcourt Brace & Company, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando.
- Hess, M. ve Wheldall, K. (1999). Strategies for improving the written expression of primary children with poor writing skills: A sociocognitive perspective. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 4 (4), 14-20.
- Hillocks, G. J. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93 (1), 133-170.
- Kahn, J. M. ve Holody, R. (2012). Supporting field instructors' efforts to help students improve writing. *Journal of Social Work Education*, 48 (1), 65-73.

- Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kansızoğlu, H. B. ve Cömert, Ö. B. (2017). The Effect of the Process Approach on Students' Writing Success: A Meta-Analysis. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 46 (2), 541-586.
- Karatay, H. (2015). *Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme*, Yazma Eğitimi, M. Özbay (Ed.), Ankara: Pegem A Akademi.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1029-1047.
- Kızıltepe, Z. (2015). *İçerik Analizi. Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar*. (Ed: Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P.F. ve Van den Bergh, B. (2015) .Teaching children to write: a meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7 (2), 299-324.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 192-207.
- Maio, G. R. ve Augoustinos, M. (2005). *Attitudes, attributions and social cognition*.
- Marshall, S. (1974). *Creative writing*, Macmillan Education Ltd.
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. Ankara: Bilge Su Yayıncılık.
- McIntosh, M. E. ve Draper, R. J. (2001). *Using learning logs in mathematics: Writing to learn. The Mathematics Teacher*, 94 (7), 554-557.
- McCutchen, D., Covill, A., Hoyne, S. H. ve Mildes, K. (1994). Individual differences in writing: Implications of translating fluency. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 256-266.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Fransisko: Jossey- Bass.
- Miles, M. ve Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Nancy, P. (1997). *Classroom of tomorrow. Japanese Joint Conference on Educational Teknology 1997 (JCET97)*. September 11-13th 1997. University of Electro-Communications Tokyo.
- Olinghouse, N. G. ve Santangelo, T. (2010). Assessing the writing of struggling learners. *Focus On Exceptional Children*, 43 (4), 1-27.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz (3. Baskı)*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikaye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage.
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *English Language Teachers Journal*, 61 (2), 100-106.
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between Husserl's (descriptive) and Heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing Care*, 1 (5), 1-3.
- Rogers, L. A. ve Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 879-906.
- Ruddell, R. B. (2006). *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher (4th ed.)*. Boston: Pearson.
- Seban, D. (2012). Yazarlık Döngüsü'nün Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Karşı Tutum, Algı ve Yazma Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 147-158.

İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

- Seban, D. ve Tavşanlı, Ö. F. (2015). Children's sense of being a writer: identity construction in second grade writers workshop. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7 (2), 217-234.
- Sever, E. (2013). *Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Shatil, E., Share, D. L. ve Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten spelling to Grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1–21.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Tavşanlı, Ö.F. (2017). Evaluation of the Instructional Program in Turkey Based on the Process-Based Writing Approach. *International Journal of Language Academy*, 5 (2), 79-97.
- Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul öğrencileri ne yazar?: İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında metin türü, konu ve içerik tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 32-47.
- Tompkins, G. E. (1994). *Teaching writing: Balancing process and product*. Macmillan College.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies. Order Processing*, Merrill, an imprint of Prentice Hall, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.
- Tompkins, G. E. ve Collom, S. (2004). *Sharing the pen: Interactive writing with young children*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Uzuner, Y. (1997). *Niteliksel Araştırma Yöntemlerinin Özellikleri*. Paper presented at the IV. National Educational Sciences Congress, Eskişehir.
- Willis, S. (2001). *Teaching Young Writers Feedback and Coaching Help Students Hone Skills*. In C. Jago (Ed.), *Language Arts: A Chapter of the Curriculum Handbook* (pp. 125-129). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, J. R. (1996). *First grade children's sense of being literate at school*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Oklahoma, Norman.

Extended Abstract

Introduction

One of the most important skills that should be acquired by students in elementary school is writing. The writing skill not only opens the door for students to be more successful in their academic lives, but also ensures them to be self-confident and self-conscious individuals who express themselves better (Tompkins, 1994). But, improving the writing skills of students is not an easy process because writing has to be taught in a structured and systematic program that requires time and effort (Dorn ve Soffos, 2001). However, there are many factors that influence the development of writing skills. One of those is attitudes towards writing.

Attitudes towards writing are emotional experiences related to what one feels while writing (Graham, Berninger ve Abbott, 2012; Erdoğan, 2012; Maio ve Augoustinos, 2005). The attitude towards writing involves many affective features such as enjoyment of the writing by the students, feelings of desire to write and motivation to write. Students who have a positive attitude towards writing feel a strong desire to write about what they have learned or experienced. It is known that these students enjoy writing and share their written works. Students who have negative attitudes towards writing are reluctant to do writing studies, are unhappy in this process, and cannot produce an effective product. Hess and Wheldall (1999) stated that students' attitudes towards writing are highly influential on their writing performance.

A process-based writing approach was developed by Graves (1983), taking into account the constructivist model; helping teachers think about writing topics and writing process, encouraging peer and teacher feedback, overseeing drafting, correcting, and sharing with colleagues what they are working on

(Bright, 2007; Tompkins ve Collom, 2004; Willis, 2001; Dorn ve Soffos, 2001; Calkins, 1986). Graves (1983) stated that this approach will help students develop positive attitudes toward writing.

Despite the studies on the effects of the process-based writing approach on writing skills and attitudes toward writing (Bangert-Drowns, Hurley ve Wilkinson, 2004; De Glopper, van Kruiningen ve Hemmen, 2014; Gillespie ve Graham, 2014; Graham, McKeown, Kihara ve Harris, 2012; Graham ve Perin, 2007; Graham ve Sandmel, 2011; Hillocks, 1984; Koster, Tribushinina, De Jong ve Van den Bergh, 2015; Rogers ve Graham, 2008), it is noteworthy that there is a lack of research on the issue of how deeply students are involved in the process. From this point of view, the aim of this research is to reveal the opinions of 2nd grade students in primary school about process-based writing studies.

Method

This research is a qualitative research aimed at revealing the opinions of second grade students in writing activities based on the process-based writing approach. Criteria sampling technique, one of the purposeful sampling techniques, was used in selecting the participants in the research. The research was conducted with 20 second grade students. During the implementation of the program, 20 students produced a total of 120 texts. 40 of these texts are informative, 40 are storytellers, and 40 are poetry. Thus, before the data collection phase, students were required to have experience in process-based writing exercises in different text types. The data of the study were collected through semi-structured interviews. Content analysis was conducted in the analysis of the research data.

Result and Discussion

According to the results of the research, it was determined that the 2nd grade elementary school students produced positive and negative opinions on the process-based writing approach. Positively, process-based writing approach was found to be advantageous in terms of communication, and students were more willing to participate in the writing process due to this feature. It was seen that the process-based writing approach allowed students to write more successfully, write longer writings and do more planned work. Another finding of the research was that the process-based writing approach was useful for students to develop a positive attitude toward writing. The final positive contribution of the process-based writing approach was that it developed students' authorship identities. Students stated that they produced better writing as a result of the followed program and felt that they became better writers. Students, on the other hand, stated that the writing work took very long. The students mentioned that they did not want to find their friends' mistakes during the revision process. Another negative opinion of the students was that they were embarrassed to read the texts they have written. Finally, it was stated that the students became tired during the rewriting of the texts which was required by the process-based writing approach.



Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Duygu Durumu Bildiren İfadelerin Öğrenilme Düzeyi *

*Nezir TEMUR***
*Hatice ARSLAN****

Öz

Duygular bireyin bireysel ve sosyal yaşantısının özünü oluşturmaktadır. Her dilde insanın iç dünyasını yansıtan duygu sözcükleri mevcuttur. Yabancı uyruklu bireylerin hedef dile hâkimiyet kazanmaları açısından duygu bildiriminde sıkça kullanılan dil unsurlarını (*ünlem, kalıp sözler, deyim, atasözü, ikilemeler*) öğrenmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen orta (B1-B2) seviyedeki bireylerin duygu durumu ifadelerini öğrenme düzeyinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda duygu ifadelerinin yer aldığı çoktan seçmeli bir başarı testi Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B1-B2 düzeyindeki 82 öğrenciye uygulanmıştır. Nicel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmanın verileri tarama modeliyle elde edilmiştir. Araştırma sonunda B2 seviyesindeki öğrencilerin başarı düzeyinin B1 seviyesindeki öğrencilerin başarı düzeyinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmada duygu bildiren dil unsurlarından yararlanmanın yabancı uyruklu öğrencilerin iletişimsel ve kültürel yeterliğini geliştireceği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: dil öğretimi, duygu, duygu bildiren dil unsurları, yabancı dil olarak Türkçe

Emotional Expressions Acquisition Level in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

Emotions are the essence of subjective and social experiences of an individual. In every language there are words for emotions which reflect the inner world of human. It is necessary for foreigners to learn the language elements (exclamation, phrases, idioms, proverbs, reduplications) which are frequently used in the declaration of emotions to gain dominance in the target language. In this study, it was aimed to determine the learning level of the expressions regarding the emotions of the students who are learning Turkish as a foreign language at intermediate (B1-B2) level. In this respect, a multiple-choice success test including emotional expressions was applied to 82 B1-B2 level students studying at Gazi University TÖMER. The data of the study in which the quantitative research design was used was obtained by the scanning model. As for the results of the research, it was determined that the success level of the students at B2 level was higher than the success level of the B1 level students. In the study, it has been stated that using language tools which express feelings will improve the communicative and cultural competence of foreign students.

Keywords: language education, emotion, language elements which convey emotions, Turkish as a foreign language

* Bu makale, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda yapılan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Duygu Bildiren İfadelerin Öğrenilme Düzeyleri” adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

** Doç.Dr. Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Ankara, ntemur@gazi.edu.tr

*** Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, Ankara, haaslan67@gmail.com

Giriş

Bireyler dış dünyayı algılamada ve iç dünyayı dışa iletmede temel araç olarak dili kullanmaktadırlar. Dil, iletişim sürecinde düşüncelerimiz kadar ruhumuzda uyanan her türlü duygunun da ifade aracıdır. Her ulusun, hissetme biçimini kendine özgü unsurlarla betimleyen duygu sözcükleri mevcuttur. Hacızade (2012) insan yaşamını her yönüyle yansıtmaya özelliği ile duyguların da dünyanın dil manzarasında yerini aldığını belirtmiştir. Dil öğretiminde toplumun bireyleriyle sosyal bağlar kurmak ve iletişim kopukluklarını engellemek hedef dilde iletişimsel ve kültürel beceri kazanmakla mümkündür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin, tutarlı bir iletişim döngüsü sağlayabilmesi, Türk insanının duygusal tepkilerini çözümleyebilmesi ve dilin kültürel bileşenleri anlamlandırabilmesinde duygu bildiren unsurların rolü büyüktür.

Goleman (2010:373) duygu sözcüğünün Latince hareket anlamına gelen “emote” kelimesinden türediğini ve duyguyu “bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik, biyolojik hâller ve bir dizi hareket eğilimi” anlamında kullandığını belirtmektedir. Birey günlük yaşamda sosyal çevrenin etkisi veya birtakım olaylar karşısında şaşkınlık, sevinç, üzüntü, öfke vb. birçok farklı duyguyu deneyimlemektedir. Duygular, fizyolojik, bilişsel, motivasyona dayalı ve deneysel psikolojik sistemleri içeren uyum sağlayıcı organize tepkiler olup bireyin fizyolojik tepkileri, bilişi, şuuru, farkındalığı gibi pek çok psikolojik alt sistemleri koordine eden içsel olaylar olarak etki göstermektedir (Salovey ve Mayer, 1990; Akt. Çakar ve Arbak 2004). Duyguların, amaca yönelik davranışlara yön verdiği bilinmektedir. Bu bağlamda haksızlık veya engellenme öfke, bir işte başarısızlık veya ölüm keder, bir yere bir an önce ulaşma amacı telaş, hedeflenen bir şeyin gerçekleşme ihtimali, umut duygusunu oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra çeşitlemeleri ve bileşenleriyle yüzlerce duygudan söz etmek mümkündür.

Duygular, zihinsel boyutları itibarıyla bilişsel, bedensel değişkenleri göz önüne alındığında biyolojik, eyleme dönüşmesi yönüyle de davranışsal özellikler içermektedir (Langelier, 2006). Bazı duygu teorisyenleri fizyolojik değişimler olmadan yaşanan duyguyu tanımlamanın mümkün olmadığını savunmaktadır. James (1884) bunu “gözyaşı, hıçkırık, kalp sıkışıklığı, göğüs ağrısı olmadan kederi düşünebilir miyiz?” sorgulamasıyla somutlamaktadır (Akt. Yazıcı, 2006:153). Birey fizyolojik tepkilerin hızlı kalp atışı, terleme vb. gibi bedendeki bazı değişimlerini gözlemlerken otonom sinir sistemindeki hormon faaliyetlerini hissedememektedir. Örneğin, korku sinyali alındığında beynin her alanına acil savaş veya kaç tepkisini veren norepinefrin salgılanmaya başlar. Amigdaladan beyin sapına gelen sinyallerle, kaslar dondurulur, uzuvlar titrer, kalp hızla atar. Hiddete varan öfkede enerji seviyesi yükselir, beyin iyice uyarılarak bilişsel yeti kaybı görülebilir (Goleman, 2010). Fizyolojik tepkilerin bedendeki birtakım değişimleri dilimize de yansımıştır. Kanı donmak, donakalmak, buz kesilmek, korkudan tir tir titremek, yüreği ağzına gelmek, öfkeden deliye/çılına dönmek, köpürmek, patlamak vb. Goleman’a göre duyguların bilişsel süreçlerle güçlü bir ilişkisi vardır. Birey geleceğini belirleyen

kararları vermede geçmiş deneyimlerinden derlenmiş duygusal bilgiye ihtiyaç duymaktadır. “Kiminle evlenileceği, kime güven duyulabileceği ya da hangi mesleğin seçileceği gibi konularda salt biçimsel mantık işe yaramaz, bunlar duygular olmadığında aklın köreldiği alanlardır” (2010:86). Duygular ruhta önemli bağlantı halkaları oluşturarak toplumsal ilişkileri korumak, kişiler arası iletişimi sürdürmek ve doğayla uyumlu olmak için gerekli aktif güç kaynağı sağlamaktadır. Bu doğrultuda iç dünyamızdaki ruhsal devinim varoluşun, kişiliğin ve sosyal yaşamının temel yönünü oluşturmaktadır. Dolayısıyla “yaşamı yaşamaya değer kılan şey duygulardır; duygular olmadan yaşamak için bir neden olmaz” (Cüceloğlu, 2000: 262).

İçgüdüsel benlikten gelen mesajları karşı tarafa etkili bir şekilde iletmek dildeki sözcüklerle mümkündür. Böylelikle bireyler duygu paylaşımlarına kendi ana dillerindeki kelime örüntüleriyle anlam yüklemekte ve hislerini ifade etmektedir. Uyar (2007:65)’a göre “her dilin, öfkesini, sevincini, korkusunu, sevgisini, tasesini, saygısını ifade tarzı, bu konularla ilgili dil yapılarının zenginliği farklıdır.” Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin iletişimsel ve kültürel yetkinlik kazanmaları açısından duygularını dilimize özgü unsurlarla ifade etmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda dil öğrenenler için hangi duygu durumunda hangi sosyal bağlamlarda hangi sözcüklerle duygusal tepki verilmesi gerektiğinin önemi karşımıza çıkmaktadır. Türkçe duygu ifadeleri yönüyle oldukça zengin dil birimlerine sahiptir. Dilimizde atasözleri, kalıp sözler, deyimler, ikilemeler, ünlemler gibi kültürün damgasını taşıyan kalıplaşmış dil unsurları, Türk insanın duyguları ifade etmedeki derinliğini ve zenginliğini yansıtmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde de dil öğrenenlerin hedef dilde duygularını ifade edebilecek ve kendisine yansıtılan duygulara uygun tepkiler verebilecek yeterliğe ulaşmaları beklenmektedir (MEB 2013). İlgili literatür incelendiğinde dilin psikolojik boyutunu ele alan çalışmaların yeterli olmadığı göz önünde bulundurularak araştırmada yabancı uyruklu bireylerin duygu durumu bildiren ifadeleri öğrenme düzeyini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin duygu durumu bildiren ifadeleri öğrenmelerine ilişkin genel başarı düzeyleri nasıldır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin duygu durumu bildiren ifadeleri öğrenmelerine ilişkin genel başarı düzeyleri bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - a. Seviye (B1-B2)
 - b. Cinsiyet
 - c. Bildiği dil sayısı
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin duygu durumu bildiren ifadeleri öğrenme düzeyi başarı testindeki soru tiplerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- a. Boşluk doldurmalı soru
 - b. Diyaloğa yönelik soru
 - c. Görsel metne yönelik soru
4. Yabancı uyruklu bireylerin soru tiplerindeki başarı düzeyi bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
- a. Seviye (B1-B2)
 - b. Cinsiyet
 - c. Bildiği dil sayısı
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin duygu durumlarına ilişkin başarı düzeyleri nasıldır?

Duygu Bildiren Dil Unsurları

Bildirişim aracı olarak dildeki sözcüklerle duygular aktarılmakta ve sözcüklerin toplumsal açıdan kültürle yakın ilişkisi bulunmaktadır. Wierzbicka (1999:41)'ya göre "duygular, sözcüklerin yardımı olmadan özdeş kılınmaz, sözcükler ise herhangi bir somut kültüre aittir ve kendilerinde kültürel olarak özgün bir bakış açısı taşır". Hacızade (2012) duygu bildirimini ünlemlerle (eyvah!/ah!/oh!) doğrudan veya sözcüğün temel anlamının (kork-mak/üzül-mek/kız-mak vb.) duygu değerlemesine hizmet eden dil yapıları, sözcük öbekleri (güle oynaya), birleşimler(Allah aşkına), kalıplar(canın sağ olsun) ve deyimlerle (gözünde tütme) dolaylı olarak gerçekleştiğini belirtmiştir. Duygu bildiriminde ünlemler ayrıcalıklı bir önem taşımaktadır. "Sözü oluşturan kişinin duygularını ifade ederek anlatıya söylem değeri katan"(Korkmaz,2003:1148) ünlemler anlatım gücünü ses özelliklerinden almaktadır. Gencan (2001:111)'a göre "sözcüklere sözcüklerin örgülerine sinen bu değişik vurgu, ton, ezgi sözcüklerde sözlük anlamlarında bulunmayan sayısız duygu çeşitlerinin en dokunaklı anlatımı olur. Böylece tümcelerde bir değil; birçok, kimi kez de birbirine karşıt duygular canlandırılır." Örneğin; eee! ünlemi tonlama ezgi, uzunluk gibi ses özellikleri ile kızgınlık, şaşkınlık, merak gibi birbirinden farklı duyguları karşılamaktadır. Ünlemlerin yazılı anlatımda içerikle yakından bağlantısı bulunmaktadır. "Aynı seslerden oluşmuş ünlemlerin işlevleri yazılı metinlerde bağlamdan hareketle çözülebilir, kullanılan ünlemden sonra, ona, belirtilmek istenen duygu ve dileği açıklayan bir ibare veya cümle eklenir. Bir ünlem çoğu kez bir tümce yerini tutabilir." (Korkmaz,2003:1141). Örneğin; Türkçede "Off!" ünlemi, "Off! Başım dertte" cümlesinde üzüntü ve kaygı ifade etmektedir. "Off" ünleminin bu anlamını "başım dertte" söz öbeği sağlamaktadır. "Off, yeter artık!" cümlesinde ise "Off" ünlemi, kızgınlık ve usanma ifade etmektedir. "Off" ünlemine bu anlamı kazandıran ise "yeter artık" söz öbeğidir. Verilmiş örneklerden ünlemlerin bağlama dayalı olarak kolaylıkla anlam değiştirebildikleri ve açıklayıcı sözcük bileşenleri yardımıyla anlam açıklığına kavuştukları görülmektedir. Dolayısıyla polisemik (çok anlamlı)

yapıya sahip ünlem sözcüklerini dil öğrenenlerin çözümleyebilmesi güç bir beceri olarak görülmektedir. Shakin (2012:178)'e göre “çok anlamlı olan ünlemlerin ana dili konuşurları tarafından anlaşılmasında herhangi bir sorun görülmemektedir. Anadili konuşucularına ait dil kullanımları beyin tarafından organik bir işlem olarak kabul edilmektedir. Oysa dili yeni öğrenenler için beyin hedef dili mutlaka mevcut ana dilin prizmasından geçirmek durumundadır; bu durum yabancı dilin algısının bütünüyle mevcut ana dil sistemi üzerinden gerçekleşmesi demektir”.

Değişmece (mecaz) anlam özelliği taşıyan deyimler duygu bildirimine derin anlatım gücü vermektedir. Deyimler genellikle bir durumu karşılayan olayların özelliklerini, insan karakter ve davranışlarını, insanların çeşitli fiziksel ve ruhsal niteliklerini betimlemek üzere oluşturulmuş, kendi anlamları dışında kullanılan söz öğeleridir (Aksan, 2002:95). Dilimizde içi *kan ağlamak* (üzüntü), *ödü kopmak* (korku), *havalara uçmak* (mutluluk), *gönlünü kaptırmak* (aşk) vb. deyimler çeşitli yoğunluktaki duyguları çekici bir anlatım güzelliği ve özgünlüğü içinde betimlemektedir. Bununla birlikte ulusların zekâlarındaki keskinliği, hayallerindeki genişliği, duygularındaki inceliği belirten (Aksoy, 1988) atasözleri de nasihat niteliği taşıyarak davranışlarımıza rehberlik etmektedir. *Öfkeyle kalkan zararlar oturur/ acele giden ecele gider* vb gibi.

Yineleme ve ses uyumuna dayanan anlatımı ile duygulara kavram zenginliği katan dil unsurları arasında ikilemeler dikkat çekmektedir. Banguoğlu (1986:510) ikilemeyi “iki kelimenin türlü ilişkilerle basitçe yan yana gelip farklı bir kavram kazanması” şeklinde ifade etmiştir. Dilimizde, *ağla-yıp sızla-ma* (üzüntü), *mutlu mesut* (mutluluk), *tir tir titre-mek* (korku), *oflaya pufloya* (sıkılma) vb. ikilemeler çeşitli duyguları betimlemektedir.

Bir toplumun bireyleri arasında belirli iletişim durumlarında geleneksel olarak kullanılan kalıp sözler de duygu bildirimine hizmet etmektedir(Gökdayı,2011). Her toplumun belirli durum ve olaylarda söylenmesi gelenek olmuş sözleri, duyguları açığa vuran kalıplaşmış sözcükleri vardır. Dilimizde, evlenme (Allah mesut etsin), doğum (gözünüz aydın, Allah analı babalı büyütsün), ölüm (başınız sağ olsun, Allah rahmet eylesin), sitem (aşk olsun), beddua (kör olasıca, yüzünü şeytan görsün), teselli (hayırlısı olsun, canını sıkma) gibi farklı duygu ve durumlarda ifade edilen kalıp sözler mevcuttur.

Duygu ve düşüncelerin etkili bir şekilde ifade edilmesine beden dili ve ses özellikleri dile eşlik etmektedir. “Yüz ifadelerimiz, bedenimizin duruşu, konuşma tarzımız, el- kol hareketlerimiz, sesimizin tonu bir kimseye karşı nasıl duygular içinde olduğumuzu ifade eder” (Cüceloğlu, 2000 :272). Lupton yüz ifadeleri veya bedensel hareketlerin kişinin duygusal hâlini sözcüklere kıyasla daha iyi aktardığını ifade etmiştir. “Bu tensel dışavurumlar, birey üzerlerini örtmeye veya dili kullanarak inkâr etmeye kalkışsa bile, duygusal hâlleri sık sık ele verir”(2002:57). Beden dili ve duygular birbirine bağlıdır. Bir duyguyu sadece beden hareketleriyle tanımlamak mümkündür. Örneğin: kaşların çatılması kızgınlığın,

gülen gözler sevincin ipuçlarını vermektedir. Bunun yanı sıra bir elin, diğer elin parmak uçlarına vurması rahatsızlık, endişe, korku veya heyecan göstergesidir (Karadaş, 2013). Jest ve mimiklere dayalı duyguları yansıtan betimlemelerin dil göstergeleri Türkçede özellikle deyimlerde kendini göstermektedir: Ağzı kulaklarına varmak, gözlerinin içi gülmek, ağzı bir karışık açık kalmak, yüzü kıpkırmızı olmak, kaşlarını çatmak, eli ayağına dolaşmak vb. gibi.

İletişim esnasında kullanılan ses özellikleri (ton, hız, vurgu, ezgi, durak) bireyin duygu durumu ile ilgili bilgi edinmemize olanak tanırken sözcüğe yüklenen manayı etkilemektedir. Örneğin; Türkçede *sorma ya!* söz öbeğinde üçüncü hecede vurgu olursa beklenmeyen bir durum karşısında *üzüntüyü* ifade etmektedir. Eğer bu öbekte vurgu birinci heceye kaydırılırsa *sorma ya!* öbek içeriğindeki duygu anlamı değişmektedir. Bu durumda sözcük öbeği, emir kipinde “eylem + ünlem” yapısına sahip olur ve yapılan eylemin durdurulmasını bildiren ve kızgınlık ifade eden bir anlama dönüşmektedir. Bununla birlikte kişilerin duygu durumuna bağlı olarak, mutluluk, kızgınlık ve heyecan hisleri sesin yükselmesine, moral bozukluğu ses tonunun alçalmasına neden olmaktadır. Bu noktadan hareketle ses özelliklerinin, bildirişimi etkilediği, dinleyen kişinin, konuşan kişinin sesindeki ezgiye göre ruh hâlini (sevinçli, üzgün, şaşkın vb.) tahmin edebildiği görülmektedir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Duygu Durumu Bildiren Dil Araçlarının Önemi

Yabancı öğrencilerin, hedef toplumun bireylerinin olaylar karşısında verdiği ortak duygusal tepkileri fark etmesinde ve sosyal çevreyle uyumlu bir etkileşim sağlamalarında duygu bildiren dil unsurlarının önemi büyüktür. Aynı zamanda duygulara eşlik eden jest, mimik ve ses özellikleri Türk insanının sevinç, şaşkınlık, üzüntü vb. gibi durumlarda bu unsurların kullanım biçimleriyle ilgili ipucu vermektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin bildirişimde sözcüklerin sesletim, biçim, anlam ve bağlam özelliklerini özümseyerek duygusal tepki vermesi beklenmektedir. Değişmece anlamlı ve polisemik yapıları sözcüklerin çözümlenememesi hedeflenen anlam aktarımının gerçekleşmemesine, karışıklığa veya yanlış anlaşılmalara sebep olmaktadır. Yakını hasta olan birine *geçmiş olsun* yerine *başınız sağ olsun, kalbim kırıldı yerine yüreğim kırıldı* veya *oh!* (rahatlama, sevinç) yerine fonetik olarak benzeyen *of!* (üzüntü) denilmesi gibi. Bunun yanı sıra içsel tepki durumlarında söz varlığını oluşturan dil yapılarının (ünlem ve kalıplaşmış ifadeler) sosyal bağlama uygun olarak kullanılması iletişimin bir başka kültürel bileşenini oluşturmaktadır.

Dil öğrenimi aynı zamanda hedef dili konuşanların his ve duygu dünyasını da öğrenmek demektir. Hisler ise doğası gereği içerisinde duygulanım yansıtan çok sayıda soyut kavram ve betimlemeleri barındırmaktadır. Türkçe duyguları akıcı, duru, canlı ve zarif bir anlatımla betimleyen ifadeler yönüyle bambaşka bir derinlik ve zenginliğe sahiptir. Dilimizde; abayı yakmak (âşık olmak yerine)/ Karadeniz’de gemileri batmak (birinin morali bozuk olduğunda)/bayram etmek (çok

sevinmek)/gözyaşlarına boğulmak (çok ağlamak yerine)/ yüreği cız etmek /içi parçalanmak (çok acımak yerine) gibi deyimler; of puflaya (sıkılmak yerine)/ hüngür hüngür ağla-mak (çok ağlamak yerine)/güle oynaya (sevinerek yerine)/hayran hayran bak-mak- (çok beğenmek yerine) vb. ikilemeler; hayırdır inşallah/aşk olsun/gözün aydın/canın sağ olsun vb. kalıp sözler değişmece yapılarıyla anlatımı güçlendirip çekici kılmaktadır. Bunun yanı sıra *aaa!/eyvah!/tüh!/of!/ah!/!* gibi günlük konuşmalarımızın vazgeçilmez unsuru ünlemler ses özellikleriyle (vurgu, ton, durak) anlatıma renk ve canlılık vererek manayı bir başka söylem güzelliği içinde aktarmaktadır. Bu noktadan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin, ana dil konuşurlarıyla duygularını paylaşmada bu yapıların gücünden yararlanmaları iletişimsel ve kültürel yeterliğe ulaşabilmeleri için önem arz etmektedir.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, dil öğrenenlerin hedef dilde yetkinlik kazanabilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlik ve ölçütleri kapsamlı olarak açıklamaktadır. DİAOBM'deki kazanımlarda bireylerin hedef dildeki unsurlarla duygularını ifade edebilmesi ve kendisine yansıtılan duygulara uygun tepkiler verebilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2013).

Sohbet B1: Sürpriz, sevinç, üzüntü, ilgi ve ilgisizlik gibi duyguları dile getirebilir ve benzeri duygulara karşılık verebilir (MEB 2013:78).

İşlevsel Yeterlik: Belirtilen konulara ilişkin görüşlerini dile getirmek: Duygular:(sevinç/üzüntü, beğenmek/beğenmemek, memnuniyet, ilgi, sürpriz, umut, hayal kırıklığı, korku, endişe, şükran duygusu), ahlaki davranış (özür dileme, uygun bulma, acıma, merhamet) (MEB 2013:129).

Radyo Yayınlarını ve Ses Kayıtlarını Anlama B2: Dilin kullanıldığı belgesel radyo yayınlarının çoğunu anlayabilir; konuşanların ses tonuna yansıyan ruh hâllerini doğru olarak kavrayabilir (MEB 2013:71).

Dil ötesi Araçlar: Ünlem kullanımı: *yuh!* (*Hoşnutsuzluk ya da öfkeyi dile getirmek için*) *Bürünsel araçlar:* Ses uzunluk, tonlama ve vurgulama gibi özellikler. Beden dili: (yumruğunu göstererek protesto etme gibi) Yüz ifadesi: mimik (gülümseme ya da somurtkanlık gibi). Duruş: (çaresizliğin göstergesi olan bükülgen durmak gibi) (MEB 2013: 90-91).

Sözcük Dağarcığı Yeterliği: Kalıp cümleler:(*gözün aydın*), Deyimler: *yelkenleri indirdi (sakinleşmek) etekleri tutuştu (heyecanlanmak)* (MEB 2013:111-112).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, duygu ifadelerinin öğrenilme düzeyini tespit etmeyi amaçlayan nicel veriler tarama modeli kullanılarak elde edilmiştir. Tarama modeli "konu olan olay veya nesnenin kendi koşulları içinde belirlenme süreci" olarak tanımlanmaktadır (Karasar,2007:77).

Örneklem

Çalışmada Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören, B1-B2 düzeyindeki 82 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

Özellik	Kategori	N	%
Seviye	B1	42	51,2
	B2	40	48,8
Cinsiyet	Kadın	35	42,7
	Erkek	47	57,3
Bildiği dil sayısı	2	25	30,5
	3	34	41,5
	4	19	23,2
	5	2	2,4
	6 ve üzeri	2	2,4

Veri Toplama Araçları

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin duygu durumu bildiren ifadeleri öğrenme düzeyini tespit etmek amacıyla boşluk doldurmalı, diyaloglu metin ve görsel metinli soru tiplerinin yer aldığı çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testindeki sorular duygu bildiren dil araçları ünlem, kalıp sözler, ikilemeler ve deyimleri kapsamaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada, Parrot (2001)’un psikolojide yaptığı duygu sınıflaması, Yeşilyurt (2016)’un çalışmasında yer verdiği duygu türleri ve DİAOBM kazanımları doğrultusunda belirlenen 21 duygu durumuna (mutluluk, sevgi, şaşkınlık, öfke, üzüntü, korku, beğeni, utanç, heyecan, merak, usanma, sitem, ilgisizlik, telaş, kaygı, yorgunluk, teselli, kabul etme, reddetme, uyarı, yalvarma) ilişkin öncelikle 62 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin güvenilirlik ve geçerliği için 2 Türkçe öğretim uzmanı, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda birtakım düzeltmeler yapılarak Gazi Üniversitesi TÖMER’de B1 ve B2 düzeyindeki 33 öğrenciyle ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada 21 duygu durumunun boşluk doldurmalı, diyaloglu metin ve görsel metinli soru tiplerine uygun dağılımı yapılarak analizlerle her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde 62 maddeden geriye kalan 33 maddelik başarı testinin KR20 güvenilirlik katsayısının 90 (yüksek) değerinde ve zorluk derecesinin *orta* düzeyde olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak başarı testinin asıl uygulaması B1 düzeyinde 42, B2 düzeyinde 40 olmak üzere 82 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS 15 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Duygu ifadeleri başarı testinde boşluk doldurmalı soru türünde 11, diyaloglu metinde 12, görsel metinli soru türünde ise 10 madde bulunmaktadır. Öğrencilerin başarı düzeyinin daha iyi yorumlanabilmesi amacıyla her soruya 3,33 puan değeri verilerek yanlış cevaplar doğru cevapları etkilemeyecek şekilde bir puanlama gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 100 üzerinden aldığı min-max puanlar için ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) değer analizleri kullanılmıştır. Başarı düzeylerinin seviye ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılığı bağımsız gruplar t-testi ile test edilmiştir. Bunun yanı sıra duygu türlerine ilişkin başarı sıralaması her bir duygu bazında ayrı ayrı incelenerek yüzde- frekans (f) yoluyla belirlenmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin bildiği dil sayısı değişkeni için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin Duygu Durumu Bildiren İfadeleri Öğrenmelerine İlişkin Genel Başarı Düzeyleri Nelerdir?

Tablo 2. Öğrencilerin duygu durumu bildiren ifadeleri öğrenmelerine ilişkin genel başarı düzeyleri

	Min	Max	\bar{x}	Ss
Başarı puanları	30,30	96,96	72,68	16,84

Tablo 2'ye göre duygu durumu ifadeleri başarı testinde en fazla alınan puanın 96,96 en az alınan puanın ise 30,30 olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, başarı testindeki maddeleri ortalama değerler üzerinden öğrencilerin yaklaşık %70'inin doğru yanıtladığını belirtmek mümkündür.

Öğrencilerin Duygu Durumu Bildiren İfadeleri Öğrenmelerine İlişkin Genel Başarı Düzeyleri Bazı Değişkenlere Göre Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 3. Seviye değişkenine göre öğrencilerin duygu ifadelerini öğrenmelerine ilişkin genel başarı düzeyleri (t - testi)

Seviye	N	\bar{x}	SS	T	Sd	P
B1	42	65,51	18,17	-4,376	80	,000
B2	40	80,21	11,31			

p = .05

Tablo 3'e göre öğrencilerin duygu durumu ifadelerini öğrenmelerine ilişkin genel başarı düzeyleri ile seviye (B1-B2) değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [t(80)=-4,376, p<0.05]. 95 güven aralığında B2 seviyesindeki öğrencilerin başarı düzeyinin (\bar{x} =80,21) B1 seviyesine göre (\bar{x} =65,51) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin duygu ifadelerini öğrenmelerine ilişkin genel başarı düzeyleri (t - testi)

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	T	Sd	P
Erkek	47	70,72	16,91	1,226	80	,224
Kadın	35	75,32	16,62			

p = .05

Tablo 4'e göre kadın öğrencilerin başarı düzeyi ($\bar{x}=75,32$) erkek öğrencilere göre ($\bar{x}=70,72$) daha fazla bulunmuştur; ancak var olan uyum puan farkı istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır. Sonuç olarak cinsiyetin, öğrencilerin genel başarı düzeyini etkileyen bir değişken olmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin bildiği dil sayısına göre duygu ifadelerinin öğrenilmesine ilişkin genel başarı düzeyleri (Anova testi)

Bildiği dil sayısı	N	\bar{x}	SS	F	P	Fark
2	25	67,38	15,13			
3	34	72,18	18,38			
4	19	78,46	15,70	1,593	0,18	-
5	2	80,29	6,42			
6	16	22,91	5,85			

p = .05

Tablo 5'e göre yabancı uyruklu öğrencilerin genel başarı düzeyi ile öğrencilerin bildiği dil sayısı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [f(3:79)=1,593, p> .05]. Bu bulgu, öğrencilerin bildiği dil sayısının, genel başarı düzeyini etkilemediği biçiminde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Duygu Durumu Bildiren İfadeleri Öğrenme Düzeyi Soru Tiplerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 6. Öğrencilerin boşluk doldurmalı soru tipinde duygu durumu ifadelerini öğrenme düzeyleri

Soru tipi	Min	Max	\bar{x}	SS
Boşluk doldurma	3,03	33,33	22,95	7,99

Tablo 6'ya göre en fazla alınan puanın 33,33 en az alınan puanın 3,03 olduğu görülmektedir. Ayrıca ortalama (\bar{x}) puan 22,95 puan olup standart sapması (SS) 7,99 olarak tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla, boşluk doldurmalı soru tipinde başarı düzeyi 100 üzerinden değerlendirildiğinde öğrencilerin yaklaşık %69'unun soruları doğru yanıtladığını belirtmek mümkündür.

Tablo 7. Öğrencilerin diyaloglu metin soru tipinde duygu durumu ifadelerini öğrenme düzeyleri

Soru tipi	Min	Max	\bar{x}	SS
Diyaloglu metin	9,09	33,33	24,06	6,77

Tablo 7'ye göre en fazla alınan puanın 33,33 en az alınan puanın 9,09 olduğu görülmektedir. Ayrıca ortalama (\bar{x}) puan 24,06 puan olup standart sapması (SS) 6,77 olarak tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla diyaloglu metin soru tipinde başarı düzeyi 100 üzerinden değerlendirildiğinde, öğrencilerin yaklaşık %72'sinin soruları doğru yanıtladığını belirtmek mümkündür.

Tablo 8. Öğrencilerin görsel metin soru tipinde duygu durumu ifadelerini öğrenme düzeyleri

Soru tipi	Min	Max	\bar{x}	SS
Görsel metin	9,09	30,30	25,72	5,11

Tablo 8'e göre en fazla alınan puanın 30,30 en az alınan puanın 9,09 olduğu görülmektedir. Ayrıca ortalama (\bar{x}) puan 25,72 puan olup standart sapması (SS) 5,11 olarak tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla görsel metinli soru tipinde başarı düzeyi 100 üzerinden değerlendirildiğinde, öğrencilerin yaklaşık %77'sinin soruları doğru yanıtladığını belirtmek mümkündür.

Öğrencilerin Soru Tiplerinde Gösterdikleri Başarı Düzeyleri Bazı Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 9. Seviye değişkenine ilişkin öğrencilerin boşluk doldurmalı soru tipinde duygu durumu ifadelerini öğrenme düzeyleri (t - testi)

	Seviye	N	\bar{x}	SS	T	Sd	P
Boşluk Doldurma	B1	42	19,05	8,23	-5,205	80	,000
	B2	40	27,04	5,29			

p = .05

Tablo 9'a göre yabancı uyruklu öğrencilerin boşluk doldurmalı sorulardaki başarı düzeyi ile seviye değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [t(80)=-5,205, p<0.05]. 95 güven aralığında B2 seviyesindeki öğrencilerin başarı düzeyinin (\bar{x} =27,04) B1 seviyesine göre (\bar{x} =19,05) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Seviye değişkenine ilişkin öğrencilerin diyaloglu metin soru tipinde duygu durumu ifadelerini öğrenme düzeyleri (t - testi)

	Seviye	N	\bar{x}	SS	T	Sd	P
Diyaloglu metin	B1	42	21,64	7,16	-3,505	80	,001
	B2	40	26,51	5,21			

p = .05

Tablo 10'a göre yabancı uyruklu öğrencilerin diyaloglu metin sorularındaki başarı düzeyi ile seviye değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [t(80)=-3,505, p<0.05]. 95 güven aralığında B2 seviyesindeki öğrencilerin başarı düzeyinin (\bar{x} =26,51) B1 seviyesine göre (\bar{x} =21,64) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Seviye değişkenine ilişkin öğrencilerin görsel metin soru tipinde duygu durumu ifadelerini öğrenme düzeyleri (t - testi)

	Seviye	N	\bar{x}	SS	T	Sd	P
Görsel metin	B1	42	24,81	5,48	-1,653	80	,102
	B2	40	26,66	4,56			

p = .05

Tablo 11'e göre B2 seviyesindeki öğrencilerin başarı düzeyi (\bar{x} =26,66) B1 seviyesindeki öğrencilere göre (\bar{x} =24,81) daha fazla bulunmuştur; ancak uyum (puan) farkı bulursa da bu fark istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguya göre seviyenin, görsel metinli sorularda öğrencilerin başarı düzeyini etkileyen bir değişken olmadığını belirtmek mümkündür.

Tablo 12. Cinsiyet değişkenine ilişkin öğrencilerin boşluk doldurmalı soru tipinde duygu durumu ifadelerini öğrenme düzeyleri (t - testi)

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	T	Sd	P
Boşluk Doldurma	Erkek	47	22,17	8,29	1,010	80	,315
	Kadın	35	23,98	7,58			

p = .05

Tablo 12'ye göre kadın öğrencilerin başarı düzeyi (\bar{x} =23,98) erkek öğrencilere göre (\bar{x} =22,17) daha fazla bulunmuştur; ancak var olan uyum (puan) farkı istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu

bulgu cinsiyetin öğrencilerin duygu ifadelerini öğrenmelerine ilişkin boşluk doldurmalı sorularındaki başarı düzeyini etkilemediği biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 13. *Cinsiyet değişkenine ilişkin öğrencilerin diyaloglu metin soru tipinde duygu durumu ifadelerini öğrenme düzeyleri (t - testi)*

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	T	Sd	P
Diyaloglu metin	Erkek	47	22,63	6,71	2,225	80	,029
	Kadın	35	25,89	6,34			

p = .05

Tablo 13'e göre kadın öğrencilerin başarı düzeyi (\bar{x} =25,89) erkek öğrencilere göre (\bar{x} =22,63) daha fazla bulunmuştur; ancak var olan uyum (puan) farkı istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu cinsiyetin, öğrencilerin duygu ifadelerini öğrenmelerine ilişkin diyaloglu metin sorularındaki başarı düzeyini etkileyen bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 14. *Cinsiyet değişkenine ilişkin öğrencilerin görsel metinli soru tipinde duygu durumu ifadelerini öğrenme düzeyleri (t - testi)*

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	T	Sd	P
Görsel metin	Erkek	47	25,92	6,07	-,405	80	,687
	Kadın	35	25,45	4,32			

p = .05

Tablo 14'e göre erkek öğrencilerin başarı düzeyi (\bar{x} =25,92) kadın öğrencilere göre (\bar{x} =25,45) daha fazla bulunmuştur; ancak var olan uyum (puan) farkı istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu cinsiyetin, öğrencilerin duygu ifadelerini öğrenme düzeyine ilişkin görsel metin sorularındaki başarı düzeyini etkileyen bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 15. *Bildiği dil sayısına ilişkin öğrencilerin boşluk doldurmalı soru tipinde duygu durumu ifadelerini öğrenme düzeyleri (Anova testi)*

	Bildiği dil sayısı	N	\bar{x}	SS	F	P	Fark
Boşluk doldurma	2	25	19,51	7,62	2,963	,025	(2)-(4) dil bilen
	3	34	22,72	7,93			
	4	19	26,63	7,46			
	5	2	28,78	2,14			
	6	2	28,78	2,14			

p = .05

Tablo 15'e göre dört dil bilen öğrencilerin başarı düzeyinin (\bar{x} =26,63) iki dil bilen öğrencilerin başarı düzeyinden (\bar{x} =19,51) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin bildiği dil sayısının, boşluk doldurmalı soru tipinde başarı düzeyini etkilediği biçiminde yorumlanabilir

Tablo 16. *Bildiği dil sayısına ilişkin öğrencilerin diyaloglu metin soru tipinde duygu durumu ifadelerini öğrenme düzeyleri (Anova testi)*

	Bildiği dil sayısı	N	\bar{x}	SS	F	P	Fark
Diyaloglu metin	2	25	22,30	6,05	1,151	,339	-
	3	34	23,70	7,43			
	4	19	26,15	6,32			
	5	2	27,27	,00			
	6	2	27,27	4,28			

p = .05

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Duygu Durumu Bildiren İfadelerin Öğrenilme Düzeyi

Tablo 16'ya göre yabancı uyruklu öğrencilerin bildiği dil sayısı ile başarı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$f(3:79)=1,151, p> .05$]. Bu bulgu dil sayısının, duygu ifadelerinin öğrenilme düzeyine ilişkin diyaloglu metin soru tipinde öğrencilerin başarı düzeyini etkilemediği biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 17. *Bildiği dil sayısına ilişkin öğrencilerin görsel metinli soru tipinde duygu durumu ifadelerini öğrenme düzeyleri (Anova testi)*

	Bildiği dil sayısı	N	\bar{x}	SS	F	P	Fark
Görsel metin	2	25	25,57	4,79	,219	,927	-
	3	34	25,75	5,69			
	4	19	25,67	4,98			
	5	2	24,24	4,28			
	6	2	28,78	2,14			

p = .05

Tablo 17'ye göre yabancı uyruklu öğrencilerin bildiği dil sayısı ile başarı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$f(3:79)=,219, p> .05$]. Bu bulgu, öğrencilerin bildiği dil sayısının, duygu ifadelerinin öğrenilme düzeyine ilişkin görsel metinli soru tipinde gösterilen başarı düzeyini etkilemediği biçiminde yorumlanabilir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Duygu Durumlarına İlişkin Başarı Düzeyleri Nelerdir?

Tablo 18. *Duygu durumlarına ilişkin öğrencilerin duygu ifadelerini öğrenme düzeyleri*

Sıra (çoktan aza)	Duygu Durumu	Doğru		Yanlış/Boş	
		n=sayı	%	n=sayı	%
1.	Kabul etme	78	95,1	4	4,9
2.	Telaş	75	91,1	7	9,7
3.	Kaygı	70	85,1	12	14,7
4.	Utanç	67	81,7	15	18,3
5.	Korku	66	80,3	16	19,4
6.	Merak	65	79,1	17	20,7
7.	Kayıtsızlık	63	76,7	19	23,2
8.	Yorgunluk	63	76,7	19	23,2
9.	Sevgi	62	75,6	20	24,4
10.	Öfke	62	75,5	20	24,4
11.	Mutluluk	58	70,7	24	29,3
12.	Reddetme	58	70,7	24	29,3
13.	Yalvarma	58	70,7	24	29,3
14.	Beğeni	56	68,3	26	31,5
15.	Heyecan	55	67,1	27	32,9
16.	Teselli	55	67,1	27	32,9
17.	Üzüntü	55	67,1	27	32,9
18.	Sıkılma	54	65,9	28	34,1
19.	Şaşkınlık	54	65,9	28	34,1
20.	Uyarı	52	64,7	30	56,5
21.	Sitem	36	43,9	46	56,1

Tablo 18'e göre başarı testinde en fazla doğru yanıtlanan duygu durumlarının sırasıyla; kabul etme %95,1(n=78), telaş %91,1 (n=75), kaygı % 85,1 (n=70) utanç %81,7 (n=67) ve korku %80,3 (n=66) olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde duygu bildiren ifadelerin öğrenilme düzeyini ortaya koymayı amaçlayan başarı testinde öğrencilerin %70'nin başarılı olduğu tespit edilmiştir. Başarı testi seviye (B1-B2) bazında değerlendirildiğinde B2 düzeyindeki öğrencilerin genel başarı düzeyinin (80,21) B1 düzeyindeki öğrencilerin başarı düzeyinden (65,51) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre seviye değişkeni, boşluk doldurmalı [B1(\bar{x} =19,05) B2(\bar{x} =27,04)] ve diyaloglu metin [B1(\bar{x} =21,64) B2(\bar{x} =26,51)] soru tiplerinde öğrencilerin başarı düzey farkını belirleyici bir etken olmuştur. Görsel metin soru tipinde ise B1 ve B2 düzeyi arasında dilsel yeterlik farkı olmasına karşın başarı düzeylerinin birbirine çok yakın değerler olması dikkat çekmektedir [(B1(\bar{x} =24,81) B2(\bar{x} =26,66)]. Çalışmada bunun yanı sıra boşluk doldurmalı soruları öğrencilerin yaklaşık %72'sinin, diyaloglu metin sorularını öğrencilerin %69'unun, görsel metinli soruları ise öğrencilerin %77'sinin doğru yanıtladığı saptanmıştır. Bu netice doğrultusunda öğrencilerin boşluk doldurmalı soruları cevaplama zorlandıkları, jest ve mimiklerin eşlik ettiği görsel metinli soruları cevaplama ise daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada cinsiyet ve öğrencilerin bildiği dil sayısının genel başarı düzeyini etkilemediği saptanmıştır. Bununla birlikte boşluk doldurmalı soru tipindeki sonuçlar, dört dil bilen öğrencilerin başarı puanının (26,63) iki dil bilen öğrencilerin başarı puanından (19,51) daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma neticesine göre duygu ifadeleri başarı testinde öğrencilerin en fazla doğru yanıtladığı duygu durumlarının sırasıyla kabul etme %95,1, telaş %91,1, kaygı % 85,1 utanç %81,7 ve korku %80,3 olduğu tespit edilmiştir. Günlük yaşamdaki konuşmalarda sıkça kullanılan kabul etme durumu ifadeleri (tabiki, peki, tamam, razı ol-mak vb.) DİAOBM' de *kendisine yansıtılan duygulara karşılık verebilir* kazanımını doğrultusunda karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte korku ve utanç psikolojide olumsuz görülen temel duygular arasında yer almaktadır. Bireyin hayatta kalabilme becerilerini alarma geçiren korkuyu bazı sosyologlar temel (birincil) duygu, kaygı ve telaş korkunun alt bileşenleri olarak sınıflamıştır (Goleman 2010, Parrot, 2001). Psikolojik açıdan kaygı ve telaşın temelinde hayatın tehlikelerine karşı tetikte olma yatmaktadır (Goleman,2010). Bunun yanında utanç Lupton'a göre sosyal ilişkilerde kişinin davranışlarını düzenleyen en önemli toplumsal duygudur (2002:37). Öğrencilerin en fazla doğru yanıtladığı duyguların psikolojide olumsuz görülen temel duygulardan olması dikkat çekicidir. Araştırmalar olumsuz duygularla ilgili anıların bir nevi tehlike sinyali olarak insan bilincinde daha uzun süre yaşadığını göstermiştir (Şahovskiy, 2009; Akt.Hacızade, 2012:25).

Duygular insanın varoluşuna anlam veren ruhsal bir olgu olarak tüm dillerde varlıklarını sürdürmektedir. Bu doğrultuda duygu ifadelerinin öğretiminde kültürlerarası iletişimsel yaklaşım göz önünde bulundurularak öğrencilerde kültürel farkındalık oluşturulmalıdır. Bunun yanında dil öğretimi için birincil kaynak görülen ders kitaplarında ünlemler, atasözleri, deyimler, ikilemeler ve kalıp sözler

gibi Türk toplumunun duygusal tepkilerindeki anlatım gücünü ve derinliğini yansıtan dil unsurlarının zenginliğinden yeterli ölçüde yararlanılmalıdır. Bunun yanı sıra polisemik yapıya sahip ünlemlerin ve değişmece anlamlı deyimlerin çözümlenmesi yabancı öğrenciler için güç bir beceri olarak görülmekte ve uzun zaman almaktadır. Nöropsikolojideki araştırmalar göre limbik sistemde amigdalanın (duygusal anıların saklandığı bellek) uyarılmasıyla olaylar daha canlı ve güçlü bir biçimde belleğe işlenmekte ve kaydedilmektedir (Goleman, 2010:48). Bu doğrultuda duygu ifadelerinin öğretimi anılar yoluyla duygusal belleği uyarıcı kelime çalışmaları yapılarak sağlanmalıdır. Aynı zamanda bu yapıların öğretiminde çoklu öğrenme ortamı oluşturacak müzik parçaları, video, kısa filmler, diziler, resimler vb. görsel ve işitsel materyallerin yanı sıra yaratıcı drama, benzetim teknikleri kullanılmalı öğrencilere iletişimsel ve kültürel beceri kazandırılmalıdır.

Kaynaklar

- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi Kitabevi..
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü 1-2*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakar, U. ve Y. Arbak (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, (3), 23-48.
- Hatiboğlu, V. (1981). *Türk dilinde ikileme*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Kitabevi.
- Goleman, D. (2010). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev.B. Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökdayı, H. (2011). *Türkçede kalıp sözler*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Hacızade, N. (2012). *Duyguların dili*. Konya: Çizgi Yayınları.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Langelier, C. A. (2006). *Duygu yönetimi beceri çalışma kitabı*. (Çev. M. Bilgin ve R. Çeçen). Ankara: Pegem Yayınları.
- Lupton, D. (2002). *Duygusal yaşantı. Sosyo-kültürel bir inceleme* (Çev.M. Cemel). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni. Öğrenme Öğretme Değerlendirme 5 Ocak 2017'de http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf sayfasından alınmıştır.
- Parrott, W. G. (2001). Emotions by groups 2 Şubat 2017'de http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_emotions adresinden alınmıştır.
- Shakin, Z. (2012). *Türkçede ve Rusçada ünlemler*. Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karadaş, N. (2013). Sözlü ve sözsüz iletişim. C.Uluyağcı (Ed.), *Sözsüz iletişim (1.Baskı)* (ss.88-101). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uyar, Y. (2007). *Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme*. Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Wierzbicka, A. (1999). Emotion, language, and cultural scripts. S. Kitayama, H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture* (pp. 13-196). American Psychological Association Press. [Electronic version].5 Şubat 2017'de <http://dx.doi.org/10.1037/10152-004> adresinden alınmıştır.

Yazıcı, A. (2006). William James'in Descartes'in duygu kuramına eleştirisi. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 2 (44), 146-158. İnternet'ten 8 Nisan 2017'de <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/34/922/11500.pdf> sayfasından alınmıştır.

Yeşilyurt, Ş. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kısa filmlerin oluşturulması ve öğrenci başarısına etkisi*. Ankara Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Extended Abstract

Introduction

Emotions (happiness, sadness, fear, astonishment, etc.) constitute an integral part of a person's individual and social life. Emotions create important spiritual connection rings and thus provide an active power source needed to protect social relations, to maintain communication among individuals and to be in harmony with nature. People feel like sharing their emotions by using word patterns in their native language and express their feelings. In this regard, language is the basic tool that reflects the spiritual movement in our inner world. Every nation has emotional words that describe its own way of feeling with its own unique elements. The establishment of society is tied with community members and the prevention of miscommunication in language teaching are made possible through the acquisition of communicative and cultural competence in the target language. The cultural components of the language are key for a person who is learning Turkish as a foreign language to provide a coherent communication cycle, figure out the emotional reactions of Turkish people, and convey the feelings of the language. Thus, it is of major importance for language learners to know how to show their emotional responses and which words to use in what moods and within which social contexts. Language components (exclamation, phrases, idioms, proverbs, repetitions) which are frequently used in emotional expressions in our language reflect the culture of the Turkish society and provide communication vitality by adding power to sense. Our language includes words and phrases that provide deep and enriched descriptions of feelings, for example, idioms such as being smitten with (love), feasting (enjoy), and drowning in tears (sadness), repetitions such as huffing and puffing (boredom), crying one's heart out (extreme sadness), and joyfulness (happiness), and expressions such as never heard (reproach) and hoping the best (consolation). Additionally, exclamations which are polysemic in nature are especially important in expressing emotions as they change in meaning through the expressional power of vocal attributes (emphasis, stop, tone, melody) in speech and context in writing. For example, the exclamation "Off!" in Turkish in the sentence "Off! I am in trouble" describes sadness and anxiety. "I am in trouble" word pattern provides this meaning of the exclamation "Off". On the other hand, in the statement "Off, enough", "Off" means anger, and rage. What gives this meaning to "Off" here is the word "enough". It seems that the meaning of the exclamations in these examples are enlightened through explanatory word components in written expressions. Additionally, the exclamation "eee!" refer to different feelings such as anger, confusion, and curiosity depending on vocal features. Thus, for language learners, most metaphorically meaningful expressions and polysemic structured exclamations are difficult to comprehend. When emotional responses are showed without internalizing the articulation, structural, semantic and contextual features of such language components, it may lead to miscommunication and misunderstanding. To illustrate, saying someone whose relative is sick *my condolences* rather than *get better soon*, or saying *of!* (sadness) instead of *oh!* (relief, joy), which is phonetically similar.

The Common European Framework of Reference for Languages (DECAF) presents a detailed description of the competencies and criteria which language learners must have in order to be competent in the target language. The achievements in the DECAF reads that a person should be able to express their feelings using the target elements and to respond appropriately to the emotions reflected to them.

Conversation B1: Emotions like surprise, gladness, sadness, interest and apathy can express and respond to similar emotions (MEB 2013: 78).

Functional Proficiency: Expressing opinions on the following topics: Emotions: (gladness/ sadness, liking/ dislike, satisfaction, interest, surprise, hope, frustration, fear, anxiety, gratitude), moral behavior (apology, appropriation, compassion, compassion) (MEB 2013: 129).

When literature is reviewed, it is seen that the studies which deal with the psychological dimension of the language are not sufficient. In this direction, it is aimed to determine the emotional expressions acquisition level of the students learning Turkish as a foreign language.

Method

In the study, a scanning model was used to obtain quantitative data model aiming to determine the acquisition level of emotional expressions. 82 students at B1-B2 level who are studying at Gazi University TÖMER constitute the sample of the study. In the study, firstly, a 62-item multiple-choice achievement test was developed in which emotional expressions were included within the context of exclamation, phrases, dictionaries and idioms. Based on the parrot (2001) emotion classification performed by psychologists, 21 emotional states

(happiness, love, astonishment, anger, sadness, fear, appreciation, shame, excitement, curiosity, crying, system, indifference, haste, anxiety, tiredness, consolation, acceptance, refusal, warning, pleading). The difficulty and discriminability indices of each item was calculated based on the data of the preliminary application of the test conducted by Gazi University with 33 intermediate-level students. As a result, the actual application of the 33-item success test from 62 items was realized with 82 students, 42 students at B2 level and 40 students at B2 level.

The analysis of the data obtained in the study was carried out using the SPSS 15 package program. For the min-max scores approximately (\bar{x}) and standard deviation (SS) value analyzes were used over 100 students. Difference in level of achievement according to level and gender variables were determined with independent groups t-test and the emotions with the percentage-frequency (f) separately on each emotion. Additionally, one-way analysis of variance (ANOVA) was used for the number of language variables which students know.

Result and Discussion

It was found that 70% of the students were successful in the emotional expressions achievement test applied to 82 students in the Gazi University Turkish Learning Application and Research Center. At the same time, it was concluded that the general level of achievement (80,21) of the students at B2 level is higher than the achievement level (65,51) of students at B1 level. Therefore, this research has been a determining factor in the level of success of the students. In addition to this, it was determined that about 72% of the students who filled in the spaces, 69% of the students in the dialogue texts, and 77% of the students in the visual texts answered correctly. However, it is noteworthy that the level of achievement is very close to each other, even though there is a difference in the linguistic competence between B1 and B2 in the visual text question type [B2(\bar{x} =24,81) B2(\bar{x} =26,66)]. It was found that students were faced with difficulty in answering questions and were more successful in responding to questions that are filled with gaps and visual texts accompanied by gestures and mimics.

According to the results of emotional expressions achievement test, the most correctly answered emotional situations listed from the highest to the lowest were acceptance 95.1%, bust 91.1%, anxiety 85.1%, shame 81.7% and fear 80.3%. It's found that using acceptance expressions (of course well, okay, consent, etc.) in everyday life frequently in the sense of DECAF, in response to the emotions reflected to it is among the basic emotions. Besides, fear and embarrassment are among the basic feelings that are negative in psychology. A person's fear of acquiring survival skills that some sociologists have classified basic (primary) emotion, anxiety, and fuss as subordinate components of fear. It is noteworthy that the feelings which the students answered correctly most in the survey are basic feelings that are negative in psychology. Studies have shown that memories related to negative emotions have a longer duration in human consciousness as a kind of danger signal (Şahovskiy, 2009; Akt.Hacızade, 2012: 25).