



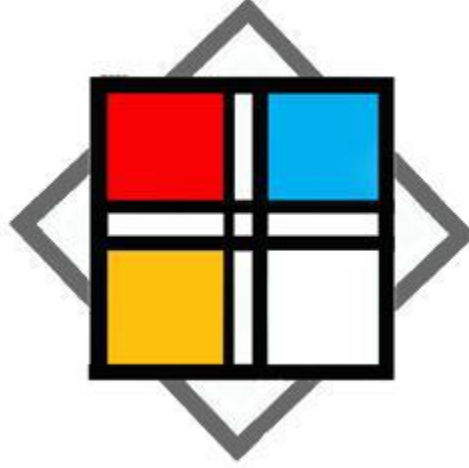
**ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ**

Journal of Mother Tongue Education

ISSN:2147-6020

*Ekim 2018 Cilt:6 Sayı:4*

*October 2018 Volume:6 Issue:4*



---

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

---

*2018 Sonbahar, Cilt: 6 Sayı:4*  
*2018 Autumn, Volume: 6 Issue: 4*

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

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

**English Language Editors**  
Dr. Öğr. Üyesi. Kadir Vefa TEZEL  
Öğr. Gör. Fatma KARACA

**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. Halit KARATAY (iki makale hakemi)  
Doç. Dr. Ahmet AKKAYA (iki makale hakemi)  
Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN  
Doç. Dr. Başak UYSAL  
Doç. Dr. Bayram BAŞ (iki makale hakemi)  
Doç. Dr. Bilginer ONAN (iki makale hakemi)  
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU (iki makale hakemi)  
Doç. Dr. Duygu UÇGUN  
Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA  
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM  
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM  
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ (iki makale hakemi)  
Doç. Dr. Keziban TEKŞAN (iki makale hakemi)  
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU (iki makale hakemi)  
Doç. Dr. Mesut GÜN  
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ  
Doç. Dr. Nezir TEMUR  
Doç. Dr. Özay KARADAĞ (Üç makale hakemi)  
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ  
Doç. Dr. Ülker ŞEN  
Doç. Dr. Yusuf DOĞAN  
Doç. Dr. Yusuf UYAR (iki makale hakemi)  
Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER  
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BALCI  
Dr. Öğr. Üyesi Bilge BAĞCI AYRANCI (iki makale hakemi)  
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA  
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÖZÇAKMAK  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Onur KAN  
Dr. Öğr. Üyesi Müzeyyen ALTUNBAY  
Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇİFTÇİ  
Arş. Gör. Dr. Melike ULUÇAY  
Arş. Gör. Dr. Tuğba DEMİRTAŞ

**İÇİNDEKİLER**  
**CONTENTS**

- Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Metaforları / Araştırma Makalesi** 894-923  
*Metaphors Used by Prospective Teachers regarding the Concept of Value / Research Paper*  
**Tazegül DEMİR ATALAY, Şule FIRAT DURDUKOCA**
- Sınıf Öğretmenlerinin İçerik Okuma ile İlgili Görüşleri / Araştırma Makalesi** 924-944  
*Primary School Teachers' Opinions about the Content Area Reading / Research Paper*  
**Yusuf ÖZDEMİR, Kasım KIROĞLU**
- Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Hikâye Anlama ile Zihin Kuramı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Araştırma Makalesi** 945-960  
*An Examination of the Relationship between Preschoolers' Story Comprehension and Theory of Mind Skills / Research Paper*  
**Burcu SARI, Dilek ALTUN**
- Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinin Metinsellik Ölçütleri Açısından İncelenmesi / Araştırma Makalesi** 961-986  
*Examining the Texts in the Fifth Grade Turkish Coursebook in Terms of Textuality Standards / Research Paper*  
**Tuncay TÜRK BEN**
- Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi / Araştırma Makalesi** 987-1002  
*The Evaluation of the Reading Comprehension Skills of First Grade Students Attending Multi-grade Classes and Single-grade Classes / Research Paper*  
**Mehmet ÇOŞKUN, Seher ÇETİNKAYA**
- Türk Edebiyatı Öğretiminde Edebiyat Bakalorya Kitapları / Derleme** 1003-1015  
*Literary Baccalaureate Books in Teaching Turkish Literature / Review*  
**Mehmet Can DOĞAN**
- Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özellikleri Üzerine Bir İnceleme / Araştırma Makalesi** 1016-1040  
*An Investigation of the Character Traits of People in the Stories in Turkish Textbooks / Research Paper*  
**Enes ÇİNPOLAT**
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığı / Araştırma Makalesi** 1041-1063  
*Intercultural Sensitivity of the Turkish as a Foreign Language Teachers / Research Paper*  
**Damla SAYGILI, Fatih KANA**

**İÇİNDEKİLER**  
**CONTENT**

<b>Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Edmodo'nun Kullanımı: Bir Durum Çalışması / Araştırma Makalesi</b> <i>The Use of Edmodo in Teaching Turkish as a Foreign Language: A Case Study / Research Paper</i> <b>Halit KARATAY, Hüseyin KARABUĞA, Ozan İPEK</b>	1064-1090
<b>Cumhuriyet'ten Günümüze (1923-2017) İlkokul Türkçe Öğretim Programlarında Dil Bilgisi ve İmla / Araştırma Makalesi</b> <i>Grammar and Orthography in Elementary School Turkish Curricula from the Foundation of the Republic to the Present Day (1923-2017) / Research Paper</i> <b>Yıldırım AYDIN, Ömür SADIOĞLU</b>	1091-1111
<b>Reflective Practices in Learning Turkish Pronunciation as a Foreign Language / Araştırma Makalesi</b> <i>Yabancı Dil Olarak Türkçe Sesletim Öğreniminde Yansıtıcı Uygulamalar / Research Paper</i> <b>Duygu AK BAŞOĞUL, Cansu AKSU RAFFARD</b>	1112-1137
<b>Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Çalışma / Araştırma Makalesi</b> <i>A Study on the Writing Habits of Turkish Teacher Candidates / Research Paper</i> <b>Hasan BAĞCI, Dilek BAZ</b>	1138-1160
<b>Okumaya İlişkin Lisansüstü Araştırmaların Eğilimleri / Araştırma Makalesi</b> <i>Research Trends in Postgraduate Studies on Reading / Research Paper</i> <b>Serpil ÖZDEMİR</b>	1161-1178
<b>Bilgi Veren Metinleri Anlama: Metin Yapısına Dayalı Stratejilerin Kullanımı / Derleme</b> <i>Comprehension of Expository Texts: Using Strategies Based on Text Structure / Review</i> <b>Mehtap COŞGUN BAŞAR, E. Rüya ÖZMEN</b>	1179-1195
<b>Ana Dili Eğitimi Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi / Araştırma Makalesi</b> <i>Tendencies of The Researches Published in Journal of Mother Tongue Education: Content Analysis / Research Paper</i> <b>Hasan Hüseyin MUTLU</b>	1196-1209
<b>Akademik Yazma Açısından Dergi Yazar Rehberleri / Araştırma Makalesi</b> <i>Journal Writer Guidelines in Terms of Academic Writing / Research Paper</i> <b>Kemalettin DENİZ, Efcan KARAGÖL</b>	1210-1225

**İÇİNDEKİLER**  
**CONTENT**

<b>Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi / Araştırma Makalesi</b> <i>The Effect of Project Based Learning Approach on Writing Skills and Writing Anxiety / Research Paper</i> <b>Yusuf TAŞKIN, Esra KARAKUŞ TAYŞİ</b>	1226-1240
<b>Koray Avcı Çakman'ın Hikâyelerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma /Araştırma Makalesi</b> <i>A Study on Educational Messages in Stories of Koray Avcı Çakman / Research Paper</i> <b>Sezin KAVAK, Bayram BAŞ</b>	1241-1259
<b>Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi / Araştırma Makalesi</b> <i>The Effect of Cognitive Awareness Strategies on the Improvement of the 7th Grade Students' Speaking Skills / Research Paper</i> <b>Nurettin KARTALLIOĞLU</b>	1160-1186
<b>Toplumsal ve Bireysel Bilincin Ortak Referans Çerçevesi Olarak Edebî Metinlerin Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Yeri / Derleme</b> <i>The Role of Literary Texts as Common Reference Framework of Social and Individual Consciousness in Teaching Turkish to Foreigners / Review</i> <b>Serdar ODACI</b>	1187-1197
<b>Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Tepkileri Üzerine Bir İnceleme / Araştırma Makalesi</b> <i>A Study on the Responses of Secondary School Students to Illustrated Children's Books / Review</i> <b>Beytullah KARAGÖZ</b>	1198-1218



## **Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Metaforları**

*Tazegül DEMİR ATALAY\**  
*Şule FIRAT DURDUKOCA\*\**

### **Öz**

Bir toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, milli ve manevi birçok kodunun şifresi olarak nitelendirilebileceğimiz “değer” kavramı, yaşadığımız çağın en temel çalışma alanını oluşturmaktadır. Nitekim küreselleşen dünyada toplumlara özgü özellikler giderek yok olmakta ya da değişime uğramaktadır. Bu nedenle uluslara özgü değerlerin tespiti ve gelecek nesillere aktarılması hayati öneme sahiptir. Bu aktarımda en önemli vazife ise öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle değer kavramı ve bu kavram dahilindeki tüm bilinmezleri öğretmenlerin ve bu mesleğe henüz başlamamış öğretmen adaylarının her yönüyle bilmesi gerekmektedir. Bu araştırmaya da bu gereklilik kaynaklık etmiştir. Araştırmada iki kısımdan oluşan bir incelenmeye gidilmiştir. Bu kapsamda farklı alanlarda eğitim gören öğretmen adaylarının milli/manevi/evrensel değerlere yönelik metaforik algılarını belirlemeye çalışan üç soruluk bir form kullanılmıştır. Yine aynı formda “Milli/manevi/evrensel değer nedir açıklayınız ve örnekler veriniz” şeklinde düzenlenmiş açık uçlu üç adet soru verilmiş ve öğretmen adaylarının daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde değer kavramına ilişkin alt yapıları belirlemeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan fenomenolojik modelle desenlenen bu araştırmanın örneklemini 2017-2018 bahar yarıyılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde yer alan Anabilim Dallarının 4. sınıflarında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen toplam 182 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenen araştırmanın çalışma grubunu 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu grubun belirlenmesindeki amaç, bu adayların hizmet öncesi eğitimlerinin son aşamalarında olmaları nedeniyle, daha fazla sayıda genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisi dersleri almaları ve bu derslerin kapsamına serpiştirilmiş olan milli, manevi ve evrensel değerler hakkında diğer öğrenim kademelerindeki öğrencilere göre daha fazla bilgiye sahip olmaları sayılıdır. Verilerin analizinde nitel yöntemler arasında yer alan içerik analizi çözümleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan 182 öğretmen adayından; 154’ünün milli değer kavramına ilişkin geçerli 71 adet, 125’inin manevi değer kavramına ilişkin geçerli 59 adet, 140’ünün ise evrensel değer kavramına ilişkin geçerli 67 adet metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının milli değer kavramına yönelik olarak en sık ürettikleri metaforun ise “bayrak” olduğu belirlenmiştir. Katılımcı 182 öğretmen adayının 125’inin manevi değer kavramına ilişkin olarak 59 adet geçerli ve farklı metafor ürettiği tespit edilmiştir. Bu metaforlar içerisinde frekans değeri en yüksek olan ise “sevgi” metaforudur. Yine öğretmen adaylarının evrensel değer kavramına yönelik olarak geçerli 67 metafor ürettikleri ve en sık üretilen metaforların ise “dünya, gökyüzü” ve “su” metaforları olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Değer, milli değer, manevi değer, evrensel değer, öğretmen adayı.

\* Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kars, tazeguldemir@gmail.com

\*\* Öğr. Üyesi. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kars, drsulefirat@gmail.com



## Metaphors Used by Prospective Teachers regarding the Concept of Value

### Abstract

The concept of "value", which can be characterized as social, cultural, economic, national and moral codes of a community, constitutes the most basic field of study in our times. As a matter of fact, features unique to each society are gradually disappearing or changing in the globalizing world. For this reason, the identification of international values and their transfer to future generations are vital. The most important responsibility for this transfer falls squarely on the shoulders of teachers. For this reason, in-service teachers and prospective teachers need to know every aspect of the notion of value and all the unknowns regarding this concept. This necessity forms the basis for this research. A two-part investigation was conducted in this study. A three-question form was used to determine the metaphorical perceptions of national/moral/universal values of prospective teachers in different fields. In the same form, three open-ended questions were given such as "Explain what national/moral/universal values mean and give examples", and an attempt was made to determine the sub-structures related to the concept of value at the levels of knowledge and perspective of the prospective teachers. A total of 182 prospective teachers who were in their senior year at the Kafkas University Faculty of Education in the Spring semester of the 2017-2018 academic year and who voluntarily participated in the study, constituted the sample of this research designed, using the phenomenological model which is a qualitative research method. The study group of the research consisted of senior students, and it was formed, using the objective sampling method. The purpose of forming the sample from senior students was that the participants were in the final phase of their pre-service education, and they had taken more general knowledge, professional and field knowledge courses and learned more about national, moral and universal values in those courses in comparison with other students. In the analysis of the data, content analysis technique, which is one of the qualitative methods, was used. Based on the results, 154 out of 182 participants produced 71 valid metaphors for the national value concept, 125 participants produced 59 valid metaphors for the moral value concept, and 140 participants produced 67 valid metaphors for the universal value concept. It was determined that the most frequently produced metaphor for the concept of national value by participant prospective teachers was "flag". It was also determined that 125 out of 182 participants produced 59 valid but different metaphors regarding the concept of moral value. Among these metaphors, "love" metaphor had the highest frequency. Again, it was determined that prospective teachers produced 67 valid metaphors for the concept of universal value, and that the most frequently produced metaphors were "world", "sky" and "water".

**Keywords:** Value, national value, moral value, universal value, teacher candidate.

### Giriş

Türk Dil Kurumu "metafor" sözcüğünün kökenini Fransızca "métaphore" sözcüğüne dayandırmış ve kavram karşılığı olarak "mecaz" kelimesini vermiştir. Mecaz sözcüğünü ise "Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, metafor; Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz" şeklinde tanımlamıştır. Tanıma bakıldığında metafor sözcüğünün bir durum, olgu ya da nesnenin benzetme yoluyla başka bir şeye benzetilmesi olduğu görülebilir. Metafor, tanımlanmış bir benzetimdir (Quale, 2002). Metafor, zihin ve anlayışımızı şekillendirir ve dünya algımızı değiştirebilir (Lakoff ve Johnson, 1980; Richardson ve Matlock, 2007). Lakoff ve Johnson (1980), metafor kavramını, insanların dünyayı ve kendilerini algıları ve hergün deneyim edilen yerleri ve birbirleriyle nasıl ilişkili olduklarını belirleyen bir kavram yapılanması olarak tanımlarlar. Metafor, herhangi bir şeyin başka bir açıdan anlayış ve yaşayış çeşidini içerir. Hughes, (2003-2004) metaforun, sadece şair ya da yazarların kullandıkları bir araç değil, günlük

## Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Metaforları

konuşmalar ve iletişim süreçlerinde herkes tarafından kullanılan bir araçtır. Ancak metafor sadece iletişim aracı olarak değil bizim tarafımızdan oluşturulan anlamlar olarak düşünülmelidir. Metafor, anlamı iletmek için bir ihtiyacın sonucu değildir. Biz anlam oluşturmayız ve sonra seçilen anlamı iletmek için uygun metaforu seçeriz. Metafor ve anlam aynı anda ortaya çıkar. Metafor bilginin sonuçları anlamından çok devam eden süreç ve algı olarak anlamlandırılmalıdır (Campbell, 2006).

Metafor, iki farklı kavram arasında bir karşılaştırma yapmaktır. Bu kavramlardan biri diğer kavramın açıklanmasında anlaşılabilir. Metaforda bütün dünya bir sahne, bütün insanlar da sadece birer oyuncudur (Ellis ve Barkhuizen, 2009; Shakespeare, 2007). Metafor herhangi yeni bir şeyi, göstermek veya kanıtlamak değildir; yapabildiğimiz ya da deneyim edebildiğimiz şeylerde yeni bir ışık yakalayabilmektir. Öğretim için bir metafor kullanmak, öğretim yapmanın bir yolu değil, öğretim hakkında konuşmanın tercih edilen yoludur. Bu yüzden metafor, gizli, özet, roman veya büyük oranda teorik şeylerin anlaşılması ve ortaya çıkarılmak istenmesi durumunda kullanılır (Yob, 2003).

Metaforlar basit bir benzetme ögesi olarak düşünülmemelidir. İnsanlar biliş açısından incelenmiş ve metaforun bu anlamda merkezi bir rolü olduğu ortaya çıkarılmıştır (Lakoff ve Johnson, 2005). Okulu bir fabrika gibi, öğretim programını ise bir öğretim aracı olarak görmek, sadece gözlem yapmak değildir. Metafor bir ikna unsurudur ve metaforun gücünün farkında olmayan biri kolaylıkla kurbanı olabilir (Kliebard, 1982). Metaforun iki türlü avantajı vardır: 1. Anahtar kavramların öğrencilerin farkındalıklarını artırması, 2. Öğretmene öğrencilerin deneyim ve gelişimlerini profesyonelce yansıtmaya imkanı sağlar (Cortazzi ve Jin, 1999).

*Znaniğcki'nin sosyal bilimlere kazandırdığı değer kavramı, Latince "valere" kökünden türetilmiştir ve "kıymetli olmak", "güçlü olmak" anlamlarına gelmektedir "* (Bilgin, 1995). Değer kavramı birçok çalışma alanının temel araştırma noktasını teşkil etmektedir. Nitekim değer tek başına incelenirken, değerlerin gelecek nesillere aktarılması olarak ifade edebileceğimiz değer aktarımı konusu da yine birçok disipline kaynaklık eden bir araştırma konusu olarak belirtilebilir. Her toplumun kendine özgü birçok özelliği bulunmaktadır ve bu özelliklerde belirleyici olan çok sayıda değerleri de bulunur. Bu değerlerin nesilden nesile aktarımının ne şekilde gerçekleştirildiğini tespit etmek de önemlidir. Değerlerin gelecek nesillere iletimine de değer aktarımı demek mümkündür. Değer olarak nitelendirdiğimiz bu toplumlara has özellik, öneminden dolayı birçok farklı disiplin bünyesinde birçok açıdan ele alınıp tanımlanmıştır. Bu tanımlardan birkaçı şöyledir: Değerler, *bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü; bir kişi ya da bir topluluğun ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzı; bireyi belli bir şekilde hissetmeye ve davranmaya yönlendiren doğru yanlış rehberi; bireylerin objeleri, insanları, fikirleri, durumları ve hareketleri iyi ya da kötü, istenilen ya da istenmeyen, sevilen ya da sevilmeyen vb. gibi yargılarını oluşturan, standartlarını ve prensiplerini ifade eden terimler;*

*değerlendirilen, değerli olduğuna hükmedilen, iyi ve arzu edilir olduğu düşünülen şey; bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar; ayrıca bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir* (TDK,2008; Akbaş, 2004; Doğan, 2004; Esmer, 1998; Halstead ve Taylor, 2000”den akt. Dönmez, 2006; Kılıç, 1996; Erdem, 2003: 56) olarak tanımlanabilir. Değerler bir inanç olması bakımından, dünyanın belli bir kısmıyla ilgili, algı, duygu ve bilgilerimizin bir bileşimidir (Güngör, 1998: 77). Değerler doğru ve yanlış ayırmamıza yardım eden temel inançlardır. Hayata denge ve anlam katarak, toplumu oluşturan bireylerle birlikte yaşamamıza imkân tanır. Değerler bireyin kendisinin ve diğerlerinin yaşantısının niteliğini yükseltirler. Değerler doğuştan getirilmeyip, gözlem ve etkileşim sonucunda yaşayarak öğrenilirler (Bostrom 1991dan akt. Akbaş, 2004). Değerler, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için iyi olduğuna inanılan ölçütler, bilinç, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılar ve bireyin bilincinde yer eden ve davranışı yönlendiren güdülerdir (Özgüven, 1994). Kluckhohn (1951) değeri, bir grubun veya bireyin özelliğini gizli veya açık olarak ortaya koyan, eylemin biçim, araç ve amaçları arasından tercih yapmayı etkileyen bir kavram olarak tanımlamıştır.

Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, (2000)’ye göre değerler, inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla içi içe geçerler. Değerler bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardım severlik gibi) ilişkilidir. Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedir. Örneğin, itaatkârlık değeri, işte ya da okulda, aileyle, arkadaşlarla ya da tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir. Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler. Değerler, taşıdıkları anlama göre kendi aralarında sınırlanırlar. Sıralanmış bir değerler kümesi, değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilirler. Bu noktalara ek olarak, değerlerin değişime açık yapılar olduklarını belirtmek gerekir; özellikle de, zaman içinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir. Toplumdaki bireylerin o değerleri korumasına veya göz ardı etmesine paralel olarak değerler ya zamanla kaybolurlar ya da bir sonraki nesle aktararak yıllarca devam ettirilirlir. Değerlerin yıllarca devam etmesi ve kalıcı olması, onların insanlarca içselleştirilmesine ve genel kabul görmesine bağlıdır (Gudmundsdottir, 1991 Akt. Akbaba Altun, 2003).

Genel olarak değerlendirilecek olursa değerler hem kişilerin hem de toplumdaki sosyal kontrol mekanizmalarının kaynağıdır. Kişilerin bireysel olarak olay ve durumlara yönelik yaklaşımlarında, kişiler arası ilişkileri düzenleyip, karar verme, seçme, değerlendirme süreçlerinde ölçüt oluştururlar. Bu yönleriyle değerler bireylerin hayatında düzenleyici ve yönlendirici işlevlere sahip güçlü bir olgudur.

## Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Metaforları

Değerlerin bunların yanında inanışları içeren ve dolayısıyla da alışkanlıklar taşıyan olgular, fertlerin yapıp ettiklerini rasyonelleştirip içselleştirmelerine imkân veren unsurlar, genelde ilgi gösterilen, arzu edilen şeyler olduğu ifade edilmektedir. Değerler iç disiplini oluşturur ve bu iç disiplin, değerler değişmediği sürece değişmez; ayrıca bireylerin yaşam biçimlerine de etki edecek toplumsal bir güce sahiptirler ve her alanla ilgilidirler ama alanların da kendine özgü değerleri vardır. Gelenek, görenek, örf ve adetler ise değerlerin topluma yansımalarını oluşturan güç unsurlarıdır. Değerlerin farklı kaynak ve içeriklere sahip olmasının yanında bir biçimde sosyal oldukları ve beşerî olayları belirleyicilik işlevine sahip olmaları nedeniyle önemli toplumsal belirleyiciler oldukları söylenebilir. (Mengüşoğlu (1983)'ten akt. Aydın, 2003: 122; Cüceloğlu, 2001; De Robbins'ten Akt. Değirmenci, 1993: 87). Dolayısıyla toplumun fertlerini birbirine yaklaştıran, bir arada tutan, toplumun devamını sağlayan temel yargılar olan değerler kişilerin ekseni etrafında bulunan ve onların çevresindeki insanlarla karşı karşıya oldukları yüzlerini oluşturur. Toplumsal süreçler değerlerinden dolayı ya da doğrudan aktarımında önemli ortamları oluşturur. Bu doğrultuda insanlar gelecek nesillere kendi değerlerini devretmekte, aşlamaktadır (Özbay, 2002).

Fichter (2004), değerlerin özelliklerini şöyle sıralamıştır: Değerler;

- *Paylaşırlar, kişilerin çoğu değerler üzerinde uzlaşmışlardır. Herhangi bir bireyin yargısına bağlı değildir.*
- *Ciddiye alınırlar, kişilerin bu değerleri, ortak refahın korunması ve sosyal gereksinimlerin karşılanması ile birlikte görür.*
- *Değerler coşkularla birlikte bulunur, kişiler yüce değerler için özveride bulunur, dövüşür hatta ölürler.*
- *Değerler kişiler arasında uzlaşma gerektirdiği için, kavramsal olarak diğer değerli nesnelere soyutlanabilir. Değer yargısı veya sosyal değerlendirme zorunlu olarak neyin iyi veya kötü, neyin yüksek veya düşük olduğunu karşılaştırmak demektir (Fichter (2004)'ten Akt. Ulusoy, 2007: 26).*
- *Değerlerin bireysel ve toplumsal yönleri vardır, inançlardan oluşur ve tutumlarla davranışları etkiler. Değerler aynı zamanda inanç ve tutumlara göre daha kapsamlı ve organize edilirler. Bu açıdan insanın tutum ve davranışları değerlerine bağlıdır (Tokdemir, 2007: 15).*
- *Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardımseverlik) ilişkilidirler (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000: 60).*

- *Değerler, bize neyi yapmamız gerektiğini kesin olarak söylemezler, ancak yapılacak olan doğru şeyler için rehberlik ederler* (Gudmundsdottir, 1991 Akt. Akbaba-Altun, 2003).
- *Değer eğitimi gençlerin değer geliştirmelerine yardımcı olmaya ve bireyin tatmin edici yaşam kurmasına hizmet eder.* (Kirschenbaum, 1995).

Bunlara ek olarak Dönmez (2006) de değerlerin özelliklerine değinmiştir:

- *Değerler kalıcıdır,*
- *Değer bir inançtır,*
- *Değer bir davranış biçimidir,*
- *Değer bir tercihtir,*
- *Değerler kişisel veya sosyal farklılıklar arz edebilirler.*

Bütün bu özelliklere ek olarak değerlerin sistematik olarak bireye kazandırıldığı yer olan okulların değerlerin özelliklerini de aktarıcı olduğunu söylemek mümkündür. Okullarda belirli bağlamlarda oluşturulan metinler aracılığıyla değer aktarımı yapılır. Bütün derslerin bu amacı gerçekleştirmede işe koşulmasının yanında en önemli görevlerden biri de öğretmenlere düşmektedir. Bütün derslerde değer aktarımının en iyi şekilde yapılması temel prensip olmalıdır. Doğanay (2006), değer eğitiminin, eğitimin genel amaçları arasında her zaman yer almış ancak nasıl öğretileceği belirtilmediği için eksik kalmış, planlı olarak değil ancak az da olsa örtük bir şekilde formal eğitim içinde görülebilen bir alan olduğunu belirtmektedir. Eğitimin belirlenen amaçlara bireyi ulaştırma süreci olduğunu düşünürsek; bu süreçte, bireyler bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanır. Bilgi, beceri ve değerler kazanan bireyler toplumsal yapıda değişiklikler meydana getirirler. Sosyolojik açıdan eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu yöndeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği bir süreçler toplamıdır (Ergün,1994). Sosyal bir varlık olarak insan, içinde yaşadığı toplumun değerlerini, tutumlarını, inançlarını alarak, toplumsal değerleri kazanarak içinde yaşadığı topluma uyum sağlamaktadır. Toplumsal kültürü oluşturan inançlar, fikirler ve normlar sisteminin her biri, birer değer olarak nitelendirilmektedir (Tural, 1992). Okullarda öğrenciler bilişsel alanın yanında, insanlara karşı saygı göstermek, hoşgörülü olmak, başarılı olmak ve yardımsever olmak gibi değerleri, toplumsal kuralları, derslere veya öğretmenlere karşı olumlu tutum geliştirmeyi ve karşılaştıkları durumlara tavır almayı öğrenirler (Jorelmik Akt. Bacanlı, 1999). Bu noktada öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olarak değer kavramını ve değerler eğitimi iyi kavramış olması ve değer aktarımında lokomotif görevi üstlenerek eğitim öğretim süreçlerine çok iyi dahil etmesi beklenmektedir. Bu beklentiden hareketle çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının milli ,manevi ve evrensel değer

## **Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Metaforları**

kavramlarına yönelik metaforik algılarını belirlemek ve bu değerlere ait ürettikleri tanımları ve örnekleri incelemektir. Bu amaca ulaşmak adına aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaktadır:

1. Öğretmen adaylarının milli, manevi ve evrensel değer kavramlarına yönelik olarak ürettikleri metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?
3. Öğretmen adaylarının milli, manevi ve evrensel değer kavramlarına yönelik ürettikleri tanımlar ve örnekler nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) modeli doğrultusunda yürütülmüştür. Cropley'e (2002) olgubilim çalışmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olamadığımız olgulara odaklanmaktadır (Akt:Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016:21). Olgubilim yaklaşımının temelini kişisel tecrübeler oluşturmakta, araştırmacı katılımcıların kişisel tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir (Baş ve Akturan, 2013:84). Bu çalışmada da her bir öğretmen adayının milli, manevi ve evrensel değer kavramlarına ilişkin öznel olarak ürettikleri metaforlar, tanımlamaları ve örneklendirmeleri incelenmiştir.

#### **Örneklem / Araştırma grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 bahar yarıyılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde yer alan Anabilim Dallarının 4. sınıflarında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen toplam 182 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ancak bazı öğretmen adaylarının değerler kavramlarına ilişkin olarak ürettikleri metaforlar, metafor kaynağının açıkça belli olmamasından ve metaforun kaynağı ile özellikleri hakkında yetersiz açıklama içerdiğinden değerlendirme sürecine dahil edilmemiştir. Milli değer kavramına ilişkin olarak 154, manevi değere ilişkin 125 ve evrensel değere ilişkin olarak 140 öğretmen adayının ürettikleri metaforlar ve tanımlar çalışma kapsamına alınmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenen araştırmanın çalışma grubunu 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu grubun belirlenmesindeki amaç, bu adayların hizmet öncesi eğitimlerinin son aşamalarında olmaları nedeniyle, daha fazla sayıda genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisi dersleri almaları ve bu derslerin kapsamına serpiştirilmiş olan milli, manevi ve evrensel değerler hakkında diğer öğrenim kademelerindeki öğrencilere göre daha fazla bilgiye sahip olmaları saygınlığıdır. Ayrıca son sınıf öğretmen adayları aldıkları öğretmenlik uygulaması dersleri ile bu değerlere yönelik edindikleri bilgileri ilk ve orta öğretim

kademelerinde, uygulamayı yürüttükleri öğretim kademesindeki derslerin öğretim programına bağlı olarak, kullanabilme imkânına erişmiş olabilmektedirler. Tablo 1’de araştırmının çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik bilgileri

Anabilim Dalı	n
Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) ABD	27
Fen Bilgisi Eğitimi (FBE) ABD	15
Matematik Eğitimi (ME) ABD	8
Türkçe Eğitimi (TE) ABD	38
Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE) ABD	30
Okulöncesi Eğitimi (OE) ABD	48
Sınıf Eğitimi (SE) ABD	16
TOPLAM	182

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış anket formu kullanılarak toplanmıştır. Form öğretmen adaylarının; kişisel bilgilerinin yer aldığı bir bölüm, “Milli/manevi/evrensel değer .....gibidir; çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenilen bir bölüm ve “Milli/manevi/evrensel değer nedir açıklayınız ve örnekler veriniz” şeklinde düzenlenmiş açık uçlu 3 adet sorunun yer aldığı bir bölüm olmak üzere toplam 3 bölümden oluşmaktadır.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların yorumlanması sürecinde sırasıyla üç aşama izlenmiştir.

İlk aşama olan sınıflama aşamasında öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların kodlanması için bilgisayar ortamında her bir kavrama (milli, manevi ve evrensel değer kavramına) yönelik alfabetik sıralama listesi oluşturulmuş, metaforlar içerik analizi tekniği ile metaforun kaynağı ve metaforun konusuna katkı sağlayan özellikler ölçütleri açısından tek tek incelenmiştir. Bu inceleme süreci sonucunda; milli, manevi ve evrensel değer kavramlarından her birine ilişkin birden fazla metafor kaynağı belirtilen (örneğin milli değer gelenek ve bu geleneklerin yaşatılması, kullanılması gibidir...), metafor kaynağı olma özelliği taşımayan (örneğin ulusal değer ulusal değerlerimiz gibidir...), metaforun konusuna katkı sağlayacak özelliklerin açıkça belirtilmediği (örneğin manevi değer tutum gibidir; çünkü tutumlarımız manevi değerlerden beslenir) ifadeler elenmiş, bu ölçütlere uygunluğu tespit edilmiş olan milli değer kavramına ilişkin 71; manevi değer kavramına ilişkin 59; evrensel değer kavramına ilişkin ise 67 metafor alfabetik sıralama listesinde yerini almıştır.

## Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Metaforları

İkinci aşama olan kategori oluşturma aşamasında ise öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar; kaynağı ve metaforun konusuna katkı sağlayan özellikleri açısından nasıl kavramsallaştırıldığı belirlenmesi amacıyla yeniden incelenmiş, benzer özellik taşıyanlar bir araya getirilerek; milli değer kavramına ilişkin 6, manevi değer kavramına ilişkin 8 ve evrensel değer kavramına ilişkin 5 kavramsal kategori oluşturulmuştur.

Üçüncü aşama olan geçerlik ve güvenilirlik aşamasında ise kavramsal kategorileri oluşturulan metaforların, ilgili kategoriye temsil edip etmediklerinin belirlenmesinin tespiti yapılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından bağımsız olarak yürütülen kategori oluşturma aşamasında ortaya çıkan sonuçlar üzerinde görüş birliği sağlanan kategoriler belirlenmiş ve her bir kavrama yönelik güvenilirlik düzeyi tespit edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü kullanılarak yapılan hesaplamada araştırmanın güvenilirlik düzeyinin ortalama olarak .92 olduğu belirlenmiştir. Saban (2009) çalışmasında, nitel çalışmalarda araştırmacı değerlendirmeleri ve uzmanlar arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olduğunu belirtmektedir. Bu bilgiye göre bu araştırmanın metafor analizi amacıyla yürütülen içerik analizi sonuçlarının güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının 3 adet açık uçlu soruya verdikleri yanıtların da analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla öncelikle veriler kodlanmış, yapılan kodlamaları belli kategoriler altında toplayacak temalar oluşturulmuş, öğretmen adaylarından toplanan veriler bu temalara göre düzenlenmiştir. Analiz süreci her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı olarak yürütülmüş, süreç sonucunda araştırmacıların üzerinde görüş birliği sağladıkları kodlar olduğu gibi bırakılmış, görüş birliği sağlanamayanlar ise her iki kodlayıcı tarafından tekrar okunarak ve tartışılarak üzerinde görüş birliği sağlanacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Bu aşamada yürütülen içerik analizinin güvenilirliğini belirlemek için ise yine Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül tekrar kullanılmış, araştırmanın güvenilirlik düzeyi ortalama olarak %88 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgular kısmında ise öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar sunulmuştur. Görüşlerin hangi anabilim dalında öğrenim görmekte olan katılımcıya ait olduğunun belirlenmesi amacıyla Tablo 1’de belirtilen kısaltmalar kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu aşamada araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan verilerin analizi sonucunda oluşturulan tablolar sunulmuştur ve katılımcıların açıklamalarıyla veri analizleri daha anlaşılır hale gele getirilmeye çalışılmıştır.



Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının milli değer kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

Tablo 2. Milli değer kavramına ilişkin metaforlar, frekans ve yüzde değerler

Metafor adı	f	%	Metafor adı	f	%	Metafor adı	f	%
Ağaç	4	2.5	Evin kolonu	1	0.6	Milliyetçilik	1	0.6
Ahtapot	1	0.6	Evlat	2	1.2	Milli varlık	1	0.6
Aile	11	7.1	Evrensel bir yasa	1	0.6	Mizaç	1	0.6
Akarsu	1	0.6	Geçmiş	1	0.6	Mücevher	1	0.6
Altay tankı	1	0.6	Gelenek	1	0.6	Nefes	2	1.2
Altın	1	0.6	Gökyüzü	2	1.2	Ok	1	0.6
Anadil	1	0.6	Gönül bağı	1	0.6	Özgürlük	2	1.2
Anne	4	2.5	Göz bebeği	1	0.6	Ruh	1	0.6
Aşk	1	0.6	Hafıza	1	0.6	Sağlık	1	0.6
Ayna	4	2.5	Hayat	4	2.5	Sanat	2	1.2
Bayrak	16	10.3	Hazine	1	0.6	Sosyal bilgiler	1	0.6
Benlik	2	1.2	İnsan vücudu	3	1.9	Söz vermek	2	1.2
Binanın yapı taşı	2	1.2	İnsanın duyguları	1	0.6	Su	1	0.6
Birlik	2	1.2	Kalp	4	2.5	Tapu	1	0.6
Bitkinin kökü	1	0.6	Kan bağı	1	0.6	Tarihi eser	1	0.6
Bulunmaz nimet	1	0.6	Karakter	1	0.6	Tarihimiz	2	1.2
Bütünlük	1	0.6	Kişilik	6	3.8	Toplum	6	3.8
Çimento	1	0.6	Kitap	1	0.6	Toprak	2	1.2
Deniz	1	0.6	Kutsal kitap	1	0.6	Türk kültürü	1	0.6
Din	2	1.2	Kültür	3	1.9	Ülke sınırları	1	0.6
Ebeveyn	1	0.6	Kültürel öge	4	2.5	Vatan	13	8.4
Eğitim	1	0.6	Marş	2	1.2	Vatandaşlık görevi	2	1.2
Elmas	1	0.6	Mıknatıs	1	0.6	Vücut uzuvları	1	0.6
Emanet	1	0.6	Milli folklor	1	0.6			

(Toplam %95.4)

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının milli değer kavramına ilişkin toplam 71 adet geçerli farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından sıklıkla tekrar edilen metaforlar; bayrak (f=16), vatan (f=13), aile (f=11), kişilik (f=6) ve toplum (f=6) metaforlarıdır.

Tablo 3’de öğretmen adayları tarafından milli değer kavramına ilişkin olarak üretilen metaforların ortak özellikleri dikkate alınarak oluşturulan kavramsal kategorileri sunulmaktadır.

## Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Metaforları

Tablo 3. Milli değer kavramına ilişkin olarak oluşturulan kavramsal kategoriler

Kavramsal kategori	f	%	Metafor	Örnek ifadeler
Toplumların var oluş simgeleri	46	29.8	Anadil, bayrak, birlik, marş, ok, özgürlük, toplum, toprak, ülke sınırları, vatan	" <i>Milli değer bayrak gibidir; çünkü bayrak bir ülkenin varlığının ispatıdır.</i> " (SBE 15)
Toplumun bütünlüğü	35	22.7	Ahtapot, aile, anne, aşk, binanın yapı taşı, bütünlük, çimento, din, ebeveyn, evin kolonu, evlat, evrensel bir yasa, gönül bağı, insanın duyguları, kan bağı, mıknaş, sanat, tapu	" <i>Milli değer evlat gibidir; çünkü evlat anneyi, babayı, birbirinden farklı özellikteki aileleri birbirine bağlar. Milli değerler de toplumun fertlerini bağlar.</i> " (PDR 21)
Sahip çıkılması gereken değer	31	20.1	Ağaç, Altay tankı, akarsu, bitkinin kökü, emanet, geçmiş, gelenek, kitap, kutsal kitap, kültür, kültürel öge, milli folklor, milli varlık, milliyetçilik, sosyal bilgiler, söz vermek, tarihimiz, tarihi eser, Türk kültürü, vatandaşlık görevi	" <i>Milli değer kültür gibidir; çünkü kültürümüz nasıl kuşaktan kuşağa aktarılıyor ise milli değerlerimizde bu şekilde mutlak surette korunarak kuşaktan kuşağa aktarılmalıdır</i> " (OÖE 46)
Toplumun devamlılığı	22	14.2	Deniz, eğitim, hafıza, hayat, gökyüzü, göz bebeği, insan vücudu, kalp, nefes, sağlık, su, vücut uzuvları	" <i>Milli değer kalp gibidir; çünkü kalp yaşamın devamlılığı için gereklidir, hayatidir. Milli değer de bir toplumun tarihte varlığını sürdürmesi için gereklidir, hayatidir.</i> " (TE 2)
Toplumlara has özellikler	15	9.7	Ayna, benlik, karakter, kişilik, ruh, mizaç	" <i>Milli değer kişilik gibidir; çünkü nasıl ki herkesin kişiliği farklı ise her toplumun da kendine has kültürel değerleri vardır</i> " (PDR 1)
Elde edilmesi zor bir değer	5	3.2	Altın, bulunmaz nimet, elmas, hazine, mücevher	" <i>Milli değer mücevher gibidir; çünkü her insanın mücevhere ulaşması zordur. Her toplumun da milli değer oluşturması bu değeri kuşaktan kuşağa aktarması zordur.</i> " (TE 25)

(Toplam %99.7)

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının milli değer kavramına ilişkin olarak ürettikleri metaforların 6 adet kavramsal kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kavramsal kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip kategori "Toplumların var oluş simgeleri" (f=46) kategorisidir. Bu kategori kapsamında öğretmen adayları her toplumun varlığının kanıtı niteliği taşıyan dil, bayrak, bağımsızlık marşı gibi bazı simgelerin olduğunu, bu simgelerin o toplumların asimile olmadıklarının göstergesi olduğunu belirterek milli değerlerin de toplumların varlık simgeleri gibi bir gösterge olduğunu, milli değeri olan toplumların asimile edilmiş toplumlar olmadıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından (OÖE 30) "*Milli değer anadil gibidir; çünkü bir milletin var oluşunun simgesidir.*", (FE 2) "*Milli değer marş gibidir; bir toplumu toplum yapan özelliştir,*

*o toplumun var olduğunun göstergesidir, asimile olmadığını kanıtıdır.*” diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir.

En yüksek frekansa sahip ikinci kategori olan “Toplumun bütünlüğü” kategorisinde ise öğretmen adayları milli değerlerin farklı niteliklere sahip bireyleri bir araya getirerek aralarında bir bağ oluşturduğunu böylelikle toplumun oluştuğunu, toplumsal bütünlüğün sağlandığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda adaylar tarafından en sık üretilen metafor ise aile (f=11) metaforu olmuştur. Adaylardan biri *“Milli değer aile gibidir; çünkü ailemizi severiz, aile üyelerini birbirine bağlar, milli değerler de toplumun üyelerini birbirine bağlar.”* (ME 7) şeklinde görüş belirtmiştir.

“Sahip çıkılması gereken değer” kategorisi kapsamında öğretmen adayları tarafından en sık üretilen metaforlar; ağaç (f=4) ve kültürel öge (f=4) metaforlardır. Öğretmen adayları genel olarak ağacın büyümesi, gelişmesi, oksijen kaynağı olabilmesi için bakım gerektirdiğini, kültürel öğelerin de oluşması için zamana ihtiyaç olduğunu, emek, yaşanmışlık gerektirdiğini ifade ederek hem ağacın hem de kültürel öğelerin işlevlerini kaybetmemeleri için sahip çıkması gereken varlıklar olduklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda milli değerlerin de tıpkı ağaç veya kültürel öge gibi sahip çıkmaya muhtaç olduğunu aksi takdirde zamanla yok olacaklarını belirterek bu kavrama yönelik ağırlıklı olarak ağaç ve kültürel öge metaforlarını üretmişlerdir. Adaylardan biri *“Milli değer ağaç gibidir; çünkü ağaç sulanmazsa kurur, sulanırsa gelişir meyve verir. Milli değer de sahip çıkılırsa kalıcı olur yoksa bakımsız ağaç gibi yok olur.”* (SBE 11) şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Ayrıca bu kategori kapsamında adaylar; Altay tankı, bitkinin kökeni, emanet, milli folklor, milli varlık gibi metaforlar da üretmişlerdir.

“Toplumun devamlılığı” kategorisinde, katılımcılar her toplumun tarih sahnesindeki varlıklarını sürdürebilmesi için hem koruyup kollanması hem de zamanla değişmesi gereken kendisine has birtakım milli değerlere ihtiyacı olduğunu ifade etmişler ve bu doğrultuda milli değer kavramına ilişkin kalp, nefes, hayat, sağlık, su vb. yaşamın devamlılığı için gerekli olan kavramları metafor olarak üretmişlerdir. Katılımcılardan biri *“Milli değer nefes gibidir; çünkü milli değerlerden vazgeçmiş insanların ölüden farkı yoktur.”* (SBE 12) diyerek görüşünü açıklamıştır.

Katılımcılar tarafından üretilen metaforların ortak özellikleri dikkate alınarak oluşturulan “elde edilmesi zor bir değer” kategorisinde ise katılımcılar bir toplumun kendisine has milli değerlerini oluşturabilmesi için uzun bir zaman ve çaba sarf gerektiğini, bugün belki o toplumu oluşturan insanlar tarafından fazlaca önemsenmeyen bu değerlerin aslında toplumların tarihini yansıttığını dolayısıyla en az altın, mücevher, elmas kadar kıymetli olduklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcılardan (SE 17) *“Milli değer altın gibidir; çünkü altın herkeste bulunmaz, alınması zordur. Milli değerlerinde üretilmesi zordur.”* diyerek görüşünü açıklamıştır.

## Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Metaforları

Tablo 4’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının manevi değer kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar, metaforların frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

Tablo 4. Manevi değer kavramına ilişkin metaforlar, frekans ve yüzde değerler

Metafor adı	f	%	Metafor adı	f	%	Metafor adı	f	%
Ağaç	3	2	Estetik	1	0.7	Namus	2	1.5
Ahlak	3	2	Evlat	4	3	Okyanus	2	1.5
Aile	6	4	Fatih Sultan Mehmet	1	0.7	Özelimiz	1	0.7
Anne	4	3	Geçmiş	1	0.7	Pusula	1	0.7
Anane nasihati	1	0.7	Gelenek	10	8	Rehber	1	0.7
Arkadaş	2	1.5	Gölge	1	0.7	Ruh	4	3
Aşk	1	0.7	Huzur	2	1.5	Sağlık	1	0.7
Atalarımız	2	1.5	İnanç	10	8	Seçimlerimiz	1	0.7
Atasözleri	1	0.7	İnsanın içindeki kuş sesi	1	0.7	Sevgi	11	8.8
Bayrak	4	3	Kalbi duygular	3	2	Su	9	7
Bitki	1	0.7	Kalp	4	3	Saygı	2	1.5
Bukalemun	1	0.7	Kişilik	2	1.5	Toplumsal kural	1	0.7
Bulut	1	0.7	Kişinin özel bir eşyası	1	0.7	Vatan	1	0.7
Çiçek	3	2	Kitap	1	0.7	Vicdan	2	1.5
Çınar	1	0.7	Kokoreç	1	0.7	Yemekten sonra yediğimiz tatlı	1	0.7
Destan	1	0.7	Kur’an-ı Kerim	1	0.7	Yıldız	1	0.7
Devlet	1	0.7	Kutsal	1	0.7	Yol	3	2
Din	1	0.7	Kültür	1	0.7			
Edebi yapıt	1	0.7	Marş	1	0.7			
Ekonomi	2	1.5	Miras	1	0.7			
En sevdiğimiz yemek	1	0.7	Maneviyat	1	0.7			

(Toplam %99.6)

Tablo 4 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının manevi değer kavramına yönelik toplam 59 adet geçerli ve farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Bazı metaforlar ise birden fazla öğretmen adayı tarafından üretilmiş, en fazla üretilen metaforlar; sevgi (f=11), inanç (f=10) ve gelenek (f=10) metaforları olmuştur.

Aşağıda sunulan Tablo 5’de öğretmen adayları tarafından manevi değer kavramına ilişkin olarak üretilen metaforların yer aldığı kavramsal kategoriler gösterilmektedir.

Tablo 5. Manevi değer kavramına ilişkin olarak oluşturulan kavramsal kategoriler

Kavramsal kategori	f	%	Metafor	Örnek ifadeler
Bağlılık	36	28.8	Aile, anne, aşk, evlat, gölge, Fatih Sultan Mehmet, kalbi duygular, vicdan, sevgi, kalp	"Manevi değer aile gibidir; çünkü ailede bir bağlılık vardır, insanlarda manevi değerlere bağlı olarak yaşarlar" (TE 33)
Sahip çıkılması gereken değer	30	24	Ağaç, anane nasihati, atalarımız, atasözleri, bitki, çınar, çiçek, destan, edebi yapıt, ekonomi, geçmiş, gelenek, kültür, miras, namus	"Manevi değer namus gibidir; çünkü milli değerleri benimsemiş bir toplum bunları tıpkı namus gibi korumalı, gelecek nesillere aktarmalıdır." (PDR 25)
Motivasyon kaynağı	15	12	Din, kutsal, inanç, maneviyat, Kur'an-ı Kerim	"Manevi değer inanç gibidir; çünkü inanç gibi ruhumuzu harekete geçirir, yaşamak için bizi besler, güç verir." (TE 27)
Kişiyeye özgü	11	8.8	Bukalemun, en sevdiğimiz yemek, insanın içindeki kuş sesi, kitap, kişilik, kişinin özel bir eşyası, kokoreç, özelimiz, seçimlerimiz, yemekten sonra yediğimiz tatlı	"Manevi değer yemekten sonra yediğimiz tatlı gibidir; çünkü herkesin tatlı zevkleri farklıdır. Herkesin manevi değerleri de kendisine göredir." (SBE 12)
Yaşamsal ihtiyaç	11	8.8	Ahlak, estetik, huzur, saygı, sağlık, su, toplumsal kural	"Manevi değer su gibidir; çünkü hayatta kalabilmek için su nasıl gerekli ise manevi değer de öyledir." (FE 3)
Toplumların var oluş simgeleri	11	8.8	Bayrak, devlet, marş, ruh, vatan	"Manevi değer bayrak gibidir. çünkü; bayrak bir toplumun var olduğunu gösterir. Manevi değer de toplumların varlıklarını sürdürdüklerinin göstergesidir." (SBE 10)
Yaşama yön verme	7	5.6	Arkadaş, pusula, rehber, yol	"Manevi değer rehber gibidir; çünkü yolumuzu her zaman aydınlatır ve iyiye güzele ulaşmamızda bize kılavuzluk eder." (PDR 21)
Sınırsızlık	4	3.2	Okyanus, bulut, yıldız	"Manevi değer okyanus gibidir; çünkü okyanusun ucu bucağı yoktur, manevi değerlerin de sınırı, sayısı yoktur." (SE 10)

(toplam %100)

Tablo 5' incelendiğinde manevi değer kavramına ilişkin olarak üretilen metaforların 8 farklı kavramsal kategoride toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansa sahip olan "Bağlılık" kategorisinde (f=36) öğretmen adayları, manevi değerlerin toplumun çekirdeği olarak anılan aileden başlayarak tüm toplumun fertlerini birbirine bağladığını ifade etmişler ve bu kavrama yönelik bağlılığı yansıtan aile, sevgi, evlat, aşk vb. gibi metaforlar üretmişlerdir. Katılımcılardan (OÖE 39) "Manevi değer aşk gibidir.

## Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Metaforları

*aşık olunca bağlanırsın, ayrılmak mümkün olmaz, aşk seni sevdiğin kişiye bağlar. Manevi değerler de milleti birbirine bağlar.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Frekans değeri en yüksek olan ikinci kategori “sahip çıkılması gereken değer” (f=30) kategorisidir. Bu kategori kapsamında öğretmen adayları tarafından toplam 15 adet geçerli metafor üretilmiş, en sık üretilen metafor ise gelenek (f=10) metaforu olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adayları geleneklerimizin kültürel birikim sonucunda oluştuğunu, geçmişten günümüze kadar aktarıldığını ve geleceğe de taşınması gerektiğini, ancak gelecek kuşaklara aktarılabilmesi için geleneklerimize sahip çıkmamız gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda manevi değerlerimizin de geleneklerimiz gibi yüzyılları aşan bir kültürel birikimin ürünü olduğunu ve bu ürünlerin de korunmaya muhtaç olduğunu belirterek, sahip çıkılmayan her manevi değerimizin yok olmaya mahkum olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri “*Manevi değer gelenek gibidir; çünkü geleneklerimiz bizim kültürümüzü temsil eder, sahip çıkılmazsa zamanla yok olur.*” (OÖE 4) şeklinde konuya ilişkin görüşünü belirtirken bir diğer aday ise “*Manevi değer atalarımız gibidir; çünkü atalarımız bize ait bizi biz yapan kişilerdir. Manevi değerler de toplumumuza ait öğelerdir, bizi biz yapar korunmalı, sahip çıkılmalıdır.*” (OÖE 23) şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Öğretmen adayları tarafından sıklıkla metafor üretilen diğer bir kategori ise “motivasyon kaynağı” kategorisidir. Katılımcı öğretmen adayları manevi değerlerin insanların hayata olan bağlılıklarını arttırdıklarını, yaşamak için adeta bir motivasyon kaynağı olduklarını, bu değerler sayesinde yaşama sevinçlerini, umutlarını kaybetmediklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda adaylardan (PDR 23) “*Manevi değer din gibidir; çünkü din bize yaşama umudu verir manevi değer de din gibi yaşama umudu, motivasyonu verir, hayata emin adımlarla yürümeyi sağlar.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Kişiye özgü” kategorisinde frekans değeri en yüksek olan metafor kişilik (f=2) metaforudur. Adaylar kişiliğin bireyden bireye büyük farklılıklar gösterdiğini, aynı anne ve babadan dünyaya gelen kardeşlerin dahi farklı kişilik özellikleri olduğunu, manevi değerlerin yazılı olmaması nedeni ile tıpkı kişilik gibi bireyden bireye değiştiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan (TE 43) “*Manevi değer kişilik gibidir; çünkü kişilik demek insanların duygu, düşünce ve hislerindeki farklılık demektir. Manevi değerler de bu farklılık içerisindedir.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca bu kategori kapsamında katılımcılar tarafından yukarıda ifade edilen açıklama doğrultusunda “*bukalemun, kişinin özel bir eşyası, özelimiz, seçimlerimiz vb*” metaforlar da üretilmiştir. (SBE 4) “*Milli değer özelimiz gibidir; çünkü özelimiz adı üstünde bize hastır. Herkesin özeli farklıdır. Herkesin manevi değeri de farklıdır.*” diyerek görüşünü açıklamıştır. “Kişiye özgü” kategorisi ise eşit frekans değerine sahip olan “yaşamsal ihtiyaç” kategorisinde ise öğretmen adayları manevi değerlerin su, sağlık, saygı, huzur, toplumsal kurallar gibi insanların yaşamsal ihtiyacı olduğunu düşündüklerini belirterek metafor üretmişlerdir. Adaylardan biri

“Manevi değer huzur gibidir; çünkü huzur yaşamak için adeta bir ihtiyaçtır. İnsanlar huzur olmadan ne kadar yaşayabilirler ki!” (SBE 21) diyerek görüş belirtmiştir.

“Toplumların var oluş simgeleri” kategorisinde katılımcılar milli değerler gibi manevi değerlerin de toplumların var oluşlarını, asimile olmadıklarını gösteren bir simge olduklarını ifade etmişler ve bu kapsamda bayrak, devlet, marş, ruh ve vatan metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmen adaylarından (TE 31) “Manevi değer devlet gibidir; çünkü devlet varsa o toplumda var demektir. Manevi değer varsa o toplumun bir araya gelmesini sağlayan, varlığını sağlayan halk var demektir, toplum var demektir.” diyerek görüş açıklamıştır.

Tablo 6’da öğretmen adaylarının evrensel değer kavramına yönelik olarak ürettikleri metaforlar frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

Tablo 6. Evrensel değer kavramına ilişkin metaforlar, frekans ve yüzde değerler

Metafor adı	f	%	Metafor adı	f	%	Metafor adı	f	%
Adalet	1	0.7	Gerçeğe saygı	1	0.7	Oksijen	1	0.7
Ahlak	2	1.4	Gökkuşağı	1	0.7	Okyanus	2	1.4
Aşk	3	2.1	Gökyüzü	6	4.2	Ortak dil	1	0.7
Ateş	1	0.7	Güneş	4	2.8	Ortak ilgi	2	1.4
Atmosfer	2	1.4	Hayat	5	3.5	Ölüm	2	1.4
Baba	1	0.7	Hava	2	1.4	Özgürlük	1	0.7
Barış	2	1.4	Hukuk	1	0.7	Para	2	1.4
Bayrak	2	1.4	Işık	1	0.7	Puzzle	3	2.1
Bebek	1	0.7	İdealizm	1	0.7	Ruh	1	0.7
Besin	4	2.8	İnsanın özü	1	0.7	Saygı	4	2.8
Beyin	2	1.4	İnsani duygular	1	0.7	Sevgi	3	2.1
Bilgi	1	0.7	İnsanlık	4	2.8	Su	6	4.2
Coğrafya	1	0.7	İskelet	1	0.7	Şemsiye	1	0.7
Çocukluk	1	0.7	Karşılıklı etkileşim	1	0.7	Tarih	1	0.7
Dayanışma	1	0.7	Kitap	1	0.7	Tek vücut	1	0.7
Deniz	2	1.4	Köprü	1	0.7	Taş	1	0.7
Devlet	1	0.7	Kültür	1	0.7	Trafik işaretleri	1	0.7
Din	2	1.4	Medeniyet	1	0.7	Toplum	3	2.1
Dünya	23	16.4	Müzik	2	1.4	Toprak	2	1.4
Eşitlik	1	0.7	Nehir	1	0.7	Vatan	2	1.4
Felsefenin en güzel yönü	1	0.7	Normlar	1	0.7	Yaşama hakkı	1	0.7
Fener	1	0.7	Objektiflik	1	0.7			

## Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Metaforları

Fizyolojik ihtiyaçlar	1	0.7	Okul	2	1.4			
-----------------------	---	-----	------	---	-----	--	--	--

(Toplam %97.6)

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının evrensel değer kavramına ilişkin olarak 67 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Adaylar tarafından sıklıkla üretilen metaforlar ise; dünya (f=23), gökyüzü (f=6) ve su (f=6) metaforları olmuştur.

Aşağıda sunulan Tablo 7'de evrensel değer kavramına yönelik olarak öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların kavramsal kategorileri yer almaktadır.

Tablo 7. Evrensel değer kavramına ilişkin olarak oluşturulan kavramsal kategoriler

Kavramsal kategori	f	%	Metafor	Örnek ifadeler
Tüm dünya toplumları için ortak değer	82	58.5	Adalet, aşk, ateş, atmosfer, baba, bebek, coğrafya, çocukluk, dayanışma, deniz, din, dünya, gerçeğe saygı, güneş, gökkuşağı, gökyüzü, idealizm, insanlık, insani duygular, insanın özü, karşılıklı etkileşim, kültür, müzik, nehir, tarih, trafik işaretleri, taş, okyanus, ortak ilgi, ölüm, sevgi, toplum	"Evrensel değer çocukluk gibidir. çocukluk hangi ülkede olursak olalım saflığın, temizliğin simgesidir. Evrensel değerler de hangi ülkede olursak olalım herkes için ortaktır." (PDR 12)
Yaşamsal ihtiyaç	22	15.7	Su, besin, hava, oksijen, hayat, fizyolojik ihtiyaçlar, beyin	"Evrensel değer besin gibidir; çünkü besin almadan yaşamımızı devam ettiremeyiz, yemek bir ihtiyaçtır. Bu değerlerde insanlar için gereklidir." (SBE 25)
Kültürler arası bağ kurma	19	13.5	Ahlak, eşitlik, felsefenin en güzel yönü, hukuk, iskelet, köprü, medeniyet, normlar, objektiflik, puzzle, ruh, şemsiye, tek vücut, toprak, yaşama hakkı	"Evrensel değer köprü gibidir; çünkü milletler arası ve toplumlar arası bağ kurarak aralarındaki ilişkileri düzenler." (TE 5)
Ülke sembolü	11	7.8	Vatan, özgürlük, bayrak, barış, ortak dil, para, devlet,	"Evrensel değer bayrak gibidir; bayrak ülkemizi temsil eder, evrensel değerler de toplumların varlığını temsil eder." (SE 5)
Yol gösterici	6	4.2	Işık, fener, kitap, okul, bilgi	"Evrensel değer fener gibidir; yolumuzu aydınlatır." (OÖE 27)

(toplam:%99.7)

Tablo 7'ye göre öğretmen adayları tarafından evrensel değer kavramına yönelik olarak üretilen 67 metafor, toplam 5 kavramsal kategoride toplanmaktadır. Bu kategoriler içerisinde frekansı en yüksek olan kategori ise "tüm dünya toplumları için ortak değer" kategorisidir. Bu kategori kapsamında katılımcılar, evrensel değerleri farklı kültürlerin ortak değerleri olarak nitelendirerek dünya, deniz, adalet, insanlık, kültür, müzik vb. metaforlar üretmişlerdir. Adaylar tarafından bu kategori içerisinde en sık üretilen metafor ise dünya (f=23) metaforu olmuştur. Katılımcılardan biri "Evrensel değer dünya



*gibidir; çünkü dünya tüm insanlık için ortaktır. Benim dünyam diye bir açıklama olamaz evrensel değerler de tüm kültürler için ortaktır.*" (OÖE 19) şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmen adayları tarafından en fazla metafor üretilen (f=15) diğer kategori ise "kültürler arası bağ kurma" kategorisidir. Bu kapsamda genel olarak adaylar evrensel değerlerin farklı kültürleri bir araya getirerek kültürler arası birliktelik oluşturma gibi bir işlevi olduğunu ifade etmiş ve bu doğrultuda metaforlar üretmişlerdir. Tablo 6 incelendiğinde bu kategori kapsamında en sık üretilen metaforun puzzle (f=3) olduğu görülmektedir. Adaylardan biri "*Evrensel değer puzzle gibidir; çünkü puzzlenin amacı parçaları birleştirerek bütüne ulaşmaktır. Evrensel değer de amacı değişik kültürleri bir araya getirmektir.*" (SE 12) şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

"Yaşamsal ihtiyaç" kategorisinde ise katılımcılar dil, din, ırk ayrımı gözetmeksizin dünya genelinde insanların temel yaşamsal ihtiyaçları olduğunu ve bu ihtiyaçların giderilebilmesi için evrensel değerlere gereksinim duyulduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda da evrensel değer kavramına ilişkin insanların temel yaşamsal ihtiyaçları olan su, besin, hava, oksijen vb. metaforlar üretmişlerdir. "Yaşamsal ihtiyaç" kategorisi kapsamında adaylar tarafından en sık üretilen metafor ise su (f=6) metaforu olmuştur. Katılımcılardan biri "*Evrensel değer su gibidir; çünkü tüm insanlık nasıl ki her ne olursa olsun suya ihtiyaç duyarsa toplumlar milletler de evrensel değerlere ihtiyaç duyarlar.*" (SBE 22) diyerek görüş belirtmiştir.

Öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların ortak özellikleri dikkate alınarak oluşturulan "ülke sembolü" kategorisinde ise katılımcılar, ortak değer kategorisine karşıt olarak, evrensel değerlerin farklı kültürlerin ortak değerleri olmadığını, her kültürün kendisine has değerleri olduğunu ancak bu değerlerin o kültür içerisinde yer alan tüm alt kültürler için geçerli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten öğretmen adayları bayrak, vatan, dil, para vb. metaforlar üretmişlerdir. Tablo 6 incelendiğinde adaylar tarafından üretilen bu metaforların sıklıklarının da hemen hemen eşit olduğu (bayrak f =2; vatan f=2; barış f=2; para f=2 ) görülmektedir. Adaylardan (FE 2) "*Evrensel değer bayrak gibidir; çünkü bayrak her ülkenin kendisine ait bir değeridir ve bizim simgemiz olan Türk bayrağı uğruna binlerce canın feda edilmesi ile alınmıştır. Her ülkenin bayrağı kendi milleti için geçerlidir. Her ülkenin evrensel değeri de kendi halkı için anlamlıdır.*" şeklinde görüş açıklarken benzer şekilde (OÖE 43) ise "*Evrensel değer ortak dil gibidir; her ülkenin kendi toplumu için geçerli olan ortak dili farklıdır. Türkiye'de ortak dil Türkçe, ABD'de İngilizce. Evrensel değer de her ülke için dil gibi farklılık gösterebilir.*" diyerek görüş belirtmiştir.

Tablo 8. Tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "Sizce milli değer nedir açıklayınız ve milli değerlerimize örnekler veriniz." ifadesine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Kategoriler	Kodlar	f	%	Örnekler	f
		120	78	Bayrak	54
				Vatan	48

## Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Metaforları

Değerler bütünü olarak milli değer	Bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerler bütünüdür.	12	7.8	Milli marş	36
				Milli bayramlar	34
				Mustafa K.Atatürk	33
				Millet sevgisi	27
				Dil	21
				Alfabe	14
				Gelenekler	11
				Askerlik	5
				El sanatları	3
				Çiğköfte	1
				Çini	1
				Devlet	1
				Divan-ı Lugatit Türk	1
				Bir toplumun tarihini oluşturan kültürel öğelerin bütünüdür.	12
Bayrak	4				
İstiklal marşı	2				
Dil	2				
Vatan sevgisi	1				
Destanlarımız	1				
Düğünler	1				
Yerel kıyafetler	1				
Ozanlarımız	1				
Yemek kültürümüz	1				
Güreş, cirit ve at oyunu	1				
Bağlılığın göstergesi olarak milli değer	Toplumun vatanına bağlılığını yansıtan değerlerdir.	11	7.1	Vatan sevgisi	4
				Askere gitmek	4
				Bayrak	3
				İstiklal marşı	3
				Orta Asya Hun Devleti	1
	Toplumun millet olma bilinci sonucunda ortaya çıkan değerlerdir.	5	3.2	Atatürk sevgisi	3
				Bayrağımız	3
				Cumhuriyet bayramı	2
				Tarihimiz	1
Saygınlık göstergesi olarak milli değer	Bir toplumun diğer toplumlara karşı saygınlığını attıran değerlerdir.	3	1.9	Aziz Sançar	1
				Milli sporcularımız, yazarlarımız ve sanatçılarımız	2
Toplumların varoluş simgesi olarak milli değer	Toplumların varlığını gösteren değerlerdir.	3	1.9	Bayrak	2
				İstiklal marşı	2
				Bağımsızlık	2
				19 Mayıs	1
				29 Ekim	1

(Toplam %100)

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların milli değer kavramına yönelik ürettikleri tanımların 4 kavramsal kategoriye ayrıldığı, frekansı en yüksek olan kategorisinin ise “değerler bütünü olarak milli değer” (f=132) kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategori kapsamında katılımcılar milli değer kavramını genel olarak her millerin kendisine özgü sahip olduğu değerler bütünü şeklinde tanımlamışlar ve bu kavrama yönelik sıklıkla bayrak (f=54), vatan (f=48), marş (f=36) örneklerini

vermişlerdir. Katılımcılardan biri *“Milli değer belirli bir topluma ait olan değerdir. Örneğin bayrak, milli ve dini bayramlar gibi.”* (SE 11) şeklinde görüş açıklarken bir diğer katılımcı ise *“Milli değer bir milletin kendine ait olan koruduğu saygı duyduğu değerdir. Örneğin bayrak, devlet, marş gibi.”* (ME 7) diyerek düşüncesini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ürettikleri tanımların ortak özelliklerine göre oluşturulan bir diğer kavramsal kategori ise *“bağlılığın göstergesi olarak milli değer”* kategorisidir. Bu kapsamda adayların görüşleri *“toplumun vatanına bağlılığını yansıtan değer”* ve *“toplumun millet olma bilinci sonucunda ortaya çıkan değer”* olmak üzere iki kod altında toplanmaktadır. *“Toplumun vatanına bağlılığını yansıtan değer”* kodu kapsamında öğretmen adayları milli değerlerin bir toplumun vatan sevgisi sonucunda ortaya çıktığını ve bu sevginin devamlılığı neticesinde ise korunup yaşatıldığını ifade etmektedirler. Katılımcılardan (PDR 19) *“Milli değer toplumun yaşadığı yeri yani vatanını yansıtan ve bu vatan toprağına bağlılığını ifade eden değerdir. Örneğin; vatan, marş, millet sevgisi.”* diyerek düşüncesini ifade etmiştir. *“Toplumun millet olma bilinci sonucunda ortaya çıkan değer”* kodu kapsamında ise katılımcı öğretmen adayları milli değerlerin belirli bir coğrafi bölgeyi yurt edinmiş olan insanların bir araya gelerek, aralarında bir bağ oluşturarak, bir millet olma bilinci sonucunda zamanla ortaya çıkan değerler toplamı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda adaylardan (OÖE 16) *“Milli değer bir bölgede yaşayan toplumun millet olmaları, birbirine kenetlenmeleri ve milletçe değer oluşturmalarını yansıtır. Örneğin; milli bayramlar, (Cumhuriyet bayramı gibi), Mustafa Kemal Atatürk milli değerlerimizdir.”* diyerek görüş belirtmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde katılımcılardan üçünün (f=3) beklenen tanımlardan farklı olarak milli değer kavramına yönelik *“saygınlık göstergesi”* ifadesini kullandıkları görülmektedir. Katılımcılar, milli değerleri bir milletin diğer milletler arasında saygınlığını attıran bir faktör olduğunu düşündüklerini belirtmişler ve bu düşünce doğrultusunda milli değer kavramına ilişkin olarak Aziz Sançar, milli sporcularımız, yazarlarımız ve sanatçılarımız örneklerini sunmuşlardır. Örneğin (SE 13) *“Milli değer bir milletin sahip olduğu, diğer milletler arasındaki saygınlığını arttırabilecek kültürel öğelerdir. Örneğin Aziz Sançar gibi.”*

Tablo 9. Tabloda katılımcı öğretmen adaylarının *“Sizce manevi değer nedir açıklayınız ve manevi değerlerimize örnekler veriniz.”* ifadesine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Kategoriler	Kodlar	f	%	Örnekler	f
Değerler bütünü olarak manevi değer	Toplumsal olarak paylaşılan değerler toplamıdır.	79	63.2	Geleneklerimiz	65
				Dil	59
				Bayrak	55
				İstiklal marşı	51
				Yemek kültürü	50

## Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Metaforları

				Bayramlarımız	45
				Büyüklerle saygı	41
				Küçüklerle sevgi	41
				İnanç	38
				Saygı	27
				Vatan sevgisi	18
				Hasta ziyareti	11
				Nişanlanmak	5
				Ahlak	3
				El işi ürünler	2
				Havyan sevgisi	1
				Hitap şeklimiz	1
	Kuşaktan kuşağa atılan kültürel değerlerdir.	20	16	Büyüklerle saygı	18
				Küçüklerle sevgi	18
				Misafirperverlik	17
				Bayram ziyaretleri	17
				Düğünlerimiz	10
				Hacivat-karagöz	6
				Türkülerimiz	4
Dini inanışlardan kaynağını alan değer olarak manevi değer	İnsanların inançlarını yansıtan değerler toplamıdır.	14	11.2	Dini bayramlar	14
				Hadis	13
				İslam	6
				Kur'an-ı kerim	4
Kişisel özellik sergileyen değerler bütünü olarak manevi değer	Kişinin inançlarını, düşüncelerini, duygularının yansıtan değerler toplamıdır.	9	7.2	Önemli olan eşyalarımız	8
				Yardımlaşmak	5
				Dede yadigarı bir saat	1
				Ahlaki ilkeler	1
Bağlılığın göstergesi olarak manevi değer	Toplumun vatanına bağlılığını yansıtan değerlerdir.	3	2.4	Bayrak	2
				Toprak bütünlüğü	2
				İstiklal marşı	1
				Vatan	1

(toplam %100)

Tablo 9'a göre öğretmen adayları tarafından manevi değer kavramına yönelik olarak üretilen tanımların ortak özellikleri dikkate alındığında, adayların tanımlarının 4 kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bu kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip olan kategori ise, Tablo 8'de belirtilen milli değer kavramına yönelik oluşturulan kavramsal kategoriler listesinde olduğu gibi, "Değerler bütünü olarak manevi değer" kategorisi, bu kapsamda sıklıkla verilen örnekler ise geleneklerimiz

(f=65), dil (f=59), bayrak (f=55), istiklal marşı (f=51)'dir. Öğretmen adayları manevi değerlerin bir topluma ait değerler bütünü olduğunu, bu değerlerden bazılarının kültürel değer özelliği taşıdığını ve kuşaktan kuşağa aktarıldığını ifade etmişlerdir. Adaylardan (SBE 6) *“Manevi değer sadece o toplumun üyeleri tarafından benimsenen bütündür. Örneğin geleneklerimiz sadece bizim tarafımızdan benimsenir. Türk geleneklerini başka toplumlar kolaylıkla benimsemezler.”*; (TE 20) *“Manevi değer bir toplumda insanların kültürel birikimleri sonucunda oluşan ve geçmişten geleceğe taşınan değerlerdir. Örneğin bayram ziyaretleri, misafirperverlik, büyüklere saygı, küçüklere sevgi gibi.”* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Ancak tabloda dikkat çeken nokta öğretmen adaylardan bazılarının manevi değer kavramına yönelik olarak vermiş oldukları büyüklere saygı ve küçüklere sevgi gibi değerleri kültürel değer kapsamında ele aldıkları ve bu değerlerin geçmişten geleceğe taşındığını belirtmeleri (f=48) bazı adayların ise bu değerleri toplumsal değer kapsamında ele aldıklarıdır (f=82). Adaylardan (TE 42) *“Manevi değer toplumlara ait her toplumun kendi vatandaşları için geçerli olan ortak değerlerdir. Örneğin büyüklere saygı, küçüklere sevgi, hayvan sevgisi, bizim toplumumuz için geçerli olan manevi değerlerdir.”*; (TE 4) *“Manevi değer bir toplumu ayakta tutan kültürel değerlerdir, bu değerler de toplumun devamlılığı için gelecek nesillere aktarılır. Örneğin büyüklere saygı duymak, küçüklere sevgi gösterisinde bulunmak bizim için bir kültürel değer aynı zamanda da manevi değerler. Biz bu değeri kollar, sonraki nesillere de masallar, destanlar yolu ile aktarıyoruz.”* diyerek büyüklere saygı ve küçüklere sevgi kavramlarını farklı kategorilerde manevi değer kapsamında ele aldıklarını belirtmişlerdir.

“Dini inanışlardan kaynağını alan değer olarak manevi değer” kategorisinde ise araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %11'i manevi değerlerin yaşadığımız dünya ve gün içinde uğraştığımız dünyevi işler ile ilgili olmadığını, bu değerlerin daha çok insanların dini inanışlarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu kategori kapsamında adaylardan biri *“Manevi değer maddi dünya ile hiçbir ilgisi olmayan toplumun inancını yansıtan değerlerdir. Manevi değerlerimiz; dini bayramlar, kutsal kitabımız olan Kur'an-ı Kerim...”* (OÖE 42) diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

“Kişisel özellik sergileyen değerler bütünü olarak manevi değer” kategorisinde ise öğretmen adaylarının %7'si manevi değer kavramının kişiye göre farklılık gösterdiğini, bir kişi için manevi değer özelliği taşıyan öğelerin başka bir kişi için hiçbir şey ifade etmeyebileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu kategori kapsamında sıklıkla verilen örnek ise önemli olan eşyalarımız (f=8) örneğidir. Adaylardan (SBE 3) görüşünü şöyle belirtmiştir: *“Manevi değer kişiye ait olan o kişi için anlamlı olan değerler toplamıdır. Örneğin dede yadigarı bir saat. Bu saat benim için manevi değer özelliği gösterirken başkası için anlam taşımaz.”*

Manevi değer kavramına yönelik tanım yapan az sayıdaki öğretmen adayı (f=3), bu kavramın milli değer kavramında olduğu gibi bağlılığın göstergesi olduğunu, toplumun vatanına bağlılığını yansıttığını ifade etmiş, kavrama yönelik olarak bayrak (f=2), istiklal marşı (f=1) ve vatan (f=1) gibi

## Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Metaforları

örnekler sunmuştur. Adaylardan (ME 7) “Manevi değer vatanımıza olan vazgeçilmez sevdamızı yansıtan değerdir. Bayrak, istiklal marşı gibi.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 10. Tabloda “Sizce evrensel değer nedir açıklayınız ve evrensel değerlerimize örnekler veriniz.” ifadesine yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşleri yer almaktadır.

Kategoriler	Kodlar	f	%	Örnekler	f
Değerler bütünü olarak evrensel değer	Tüm dünya toplumları için paylaşılan değerler toplamıdır.	133	95	Eşitlik	124
				Adalet	103
				Saygı	101
				Barış	98
				Yalan söylememek	85
				Hırsızlık yapmamak	81
				İnsan hakları	73
				Hoşgörü	70
				Demokrasi	70
				Çocuk hakları	66
				Kadın hakları	61
				Müzik	54
				Dil	47
				Huzur	45
				Evrensel ahlak ilkeleri	40
				Dürüstlük	34
				Yaşama hakkı	27
				Sanat	22
				İnanç	14
				Küresel ısınma	13
Marşlar	9				
Barınma hakkı	1				
Kuşaktan kuşağa atılan kültürel değerlerdir.	2	1.4	Tarihi binalar	2	
			Müzikler	1	
Toplumların var oluşlarını simgesi olarak evrensel değer	Toplumların varlığını gösteren değerlerdir.	4	2.8	Bayrak	2
				İstiklal Marşı	2
				Dil	1
Saygınlık göstergesi olarak evrensel değer	Toplumların dünya genelinde saygınlığını arttıran değerleridir.	1	0.8	Aziz Sancar, Orhan Pamuk	1

(Toplam %100)

Tablo 10 incelendiğinde katılımcı öğretmen adayları tarafından evrensel değer kavramına yönelik olarak yapılan tanımlamaların 3 kategori altında toplandığı ve frekansı en yüksek kategorinin “değerler bütünü olarak evrensel değer” kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmen adayları, evrensel değerlerin tüm dünya toplumları için ortak ve geçerli olan değerler olduklarını dolayısıyla bu değerlerin uluslar arası bir nitelik kazandığını ve tüm insanlığı ilgilendirdiğini ifade etmişlerdir. Bu kategori kapsamında adaylardan bazıları ise (f=2) evrensel değerlerin tıpkı milli ve manevi değerler gibi tarihi bir birikim sonucuna ortaya çıktığını ve tüm toplumlar için ortak kültürel değerler olarak korunup gelecek nesillere aktarıldığını ifade etmişlerdir. Adaylardan (PDR 7) “*Evrensel değer bütün milletler için ortak olan değerlerdir. Örneğin saygı, çocuk hakları, kadın hakları gibi.*” ; (FE 2) ise “*Bize geçmiş milletlerden kalan bizden de gelecek nesillere kalacak olan korunması gereken kültürel değerlerdir. Örneğin tarihi binalar, müzikler...*” diyerek görüş açıklamışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 4’ü ise (f=4), evrensel değerlerin milli değerler gibi toplumların tarih sahnesindeki varlığının kanıtı olduklarını ifade etmişler ve her toplumun varlığını simgeleyen faktörlerin kendi toplumu için evrensel bir değer olduğunu ifade etmişlerdir. Adaylardan (FE 6) düşüncesini şöyle belirtmiştir: “*Evrensel değer tüm dünyadaki milletleri birbirinden ayıran o milletin var olduğunu gösteren sadece o millerin üyelerine has olan o açıdan evrensel olan değerlerdir. Bayrak, istiklal marşı, gibi.*” Adaylardan sadece 1’i ise evrensel değer kavramını uluslar arası alanda saygınlık göstergesi olarak ele almış ve bu kavrama ilişkin Aziz Sancar ve Orhan Pamuk örneklerini sunmuştur.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2017 tarihinde güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’nde, “Tutum ve Değerler” yeterlik alanı kapsamında “Milli, Manevi ve Evrensel Değerler” başlığı altında bir öğretmenin milli, manevi ve evrensel değerleri gözetmesi gerektiği ifadesi açıkça belirtilmiştir. Öğretmenin bu değerleri gözetebilmesi için şüphesiz öncelikle bu değerlerin ne olduğu ve nasıl gözetilmesi gerektiği konusunda fikir sahibi olmaları gereklidir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinde milli, manevi ve evrensel değerler kavramlarını nasıl algıladıkları ve tanımladıklarını belirlemek, bu yeterlik alanı kapsamında geleceğin öğretmenlerinin mevcut düzeyi hakkında öğretmen eğitimcilerine bilgi sunmak ve öğretmen adaylarının da kendilerini bu konuda kısmen de olsa değerlendirmelerine fırsat tanımak amacıyla önem taşımaktadır. Bu amaçla yürütülen çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan 182 öğretmen adayından; 154’ünün milli değer kavramına ilişkin geçerli 71 adet, 125’inin manevi değer kavramına ilişkin geçerli 59 adet, 140’ının ise evrensel değer kavramına ilişkin geçerli 67 adet metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının milli değer kavramına yönelik olarak en sık ürettikleri metaforun ise “bayrak” olduğu belirlenmiştir. Adaylar bayrağın bir toplumun dünya üzerindeki varlığının simgesi olduğunu, bayrağın

## Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Metaforları

göklerde dalgalandığı sürece o toplumun da, o toplumsal birliği oluşturan devletin de var olduğunu ifade etmişlerdir. Milli değerlerin de bayrak gibi toplumların varlık simgelerinden olduğunu bu değerlerden yoksun olan toplumların ise asimile olduklarını yani bayraklarını, devletlerini kısaca tarih sahnesindeki varlıklarını yitirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç araştırmacılar için beklenen bir sonuçtur. Çünkü Özkan ve Taşkın (2014)'ında belirttiği gibi vatan, bayrak, millet, milli marş, dil bizim toplumumuz gibi birçok toplumda küçük yaşlardan itibaren bireylere kavratılan, üzerinde uzun yıllar önemle durulan kavramlardır. Vatana bağlılık, vatan sevgisi gibi değerler bayrak, marş, toprak, ülke sınırları gibi sembollerle kazandırılmaya çalışılan önemli değerlerdendir. Bu kapsamda Tezcan (1974; Akt:Arslanoğlu, 2005) da kahramanlık, yurtseverlik, toprağa bağlılık gibi değerlerin Türklerin olumlu değerleri arasında olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Karaçanta (2013) tarafından yürütülen çalışmada da, bu araştırmadan elde edilen bulgulara benzer olarak, öğretmen adaylarının milli değer kavramına yönelik olarak en çok ürettikleri metaforun bayrak metaforu olduğu tespit edilmiştir. Selanik- Ay ve Kurtdede-Fidan (2013)'ın çalışmasında öğretmen adaylarından bazılarının kültürel miras kavramına yönelik "vatanseverlik" metaforunu ürettikleri ve bu metaforun da "ulusal değerler" kategorisi altında yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmada adayların milli değer kavramına yönelik olarak; birlik, bütünlük, geçmiş, tarihimiz, tarihi eser, kültürel öge, toplum, gelenek, kültür, milli varlık, milli folklor gibi metaforlar da ürettikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların büyük çoğunluğunun milli değeri toplumun varlığının, bütünlüğünün, devamlılığının sürdürülmesi için gerekli olan değerler olarak gördükleri söylenebilir. Nitekim adayların milli değer kavramına yönelik üretmiş oldukları tanımlar ve örnekler de bu yorumu destekler niteliktedir. Adayların yaklaşık %85'i milli değeri "değerler bütünü" olarak tanımlamış ve bu değerlerin bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerler olduğunu, kültürel bir birikim sonucunda ortaya çıktığını ve yaşatılarak korunması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın sonucunda, katılımcı öğretmen adaylarının milli değer kavramına yönelik ürettikleri metaforların 6 adet kavramsal kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu kavramsal kategoriler; toplumların var oluş simgeleri, toplumun bütünlüğü, sahip çıkılması gereken değer, toplumun devamlılığı, toplumlara has özellikler, elde edilmesi zor değer kategorilerdir. Bu kategorilerden bazıları Karaçanta (2013)'nın öğretmen adaylarının milli değer kavramına yönelik üretmiş oldukları metaforların incelendiği çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada üretilen "toplumların var oluş simgeleri" kategorisi Karaçanta (2013)'nin çalışmasında "kimlik olarak milli değer" kategorisi ile; "toplumun bütünlüğü" kategorisi ise "toplumun birlikteliği olarak milli değer" kategorisi ile örtüşmektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının milli değer kavramı için genel olarak benzer metaforlar ürettikleri ve dolayısıyla bu kapsamda yürütülen araştırmalarda da benzer kavramsal kategorilerin ortaya çıktığı şeklinde yorumlanabilir.



Bu araştırmanın sonucunda adayların milli değer kavramına ilişkin olarak ürettikleri tanımların ise; değerler bütünü olarak, bağlılığın göstergesi olarak, saygınlık göstergesi olarak, toplumların var oluş simgesi olarak milli değer olmak üzere 4 kategoriye ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu kategorilerden “toplumların var oluş simgesi olarak milli değer” kategorisi bu kavram için üretilen metaforların kavramsal kategorileri içerisinde de yer almaktadır. Bu sonuç ise öğretmen adaylarının milli değer kavramı için ürettikleri metaforlar ile tanımların, verdikleri örneklerin benzerlik gösterdiği, bu kavrama ilişkin algılarının netlik kazanmış olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda, katılımcı 182 öğretmen adayının 125’inin manevi değer kavramına ilişkin olarak 59 adet geçerli ve farklı metafor ürettiği tespit edilmiştir. Bu metaforlar içerisinde frekans değeri en yüksek olan ise “sevgi” metaforudur. Öğretmen adayları, sevginin insanları birbirine yaklaştıran, bağlayan bir bağ olduğunu, manevi değerlerin de sevgi duygusu gibi toplumu birbirine bağladığını, fertler arasında bir dayanışma, birliktelik ruhu doğurduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Eroğlu’nun (2008) belirttiği gibi manevi değerler toplumda var olan birlikteliğin temel taşlarındadır. Toplumdaki manevi değerlerin varlığı kitlelerin birbirine daha sıkı bir bağ ile bağlanmasına imkân tanımaktadır.

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının manevi değer kavramına yönelik ürettikleri metaforların; bağlılık, sahip çıkılması gereken değer, motivasyon kaynağı, kişiye özgü, yaşamsal ihtiyaç, toplumun var oluş simgeleri, yaşama yön verme, sınırsızlık olmak üzere 8 kategoriye ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu kategorilerden toplumun var oluş simgeleri ile sahip çıkılması gereken değer kategorileri milli değer kavramına yönelik oluşturulan kategoriler ile bire bir örtüşmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç katılımcı öğretmen adaylarının milli ve manevi değerler kavramlarına yönelik ortak metaforlar ürettikleri şeklinde yorumlanabilir. Her iki değer için de ortak kategori oluşumunu sağlayan bu metaforlar; vatan, bayrak, marş, ruh, ağaç, geçmiş, gelenek, kültür metaforlarıdır. Bu durum Türk Eğitim Sistemi’nde geçmişten günümüze vatanseverlik değerine verilen önemden kaynaklanabilir. Araştırmalar Tanzimat döneminden itibaren Türk Eğitim Sistemi’nin içerisine planlı bir şekilde vatanseverlik eğitiminin dâhil edildiğini göstermektedir (Akyol, 2016). Ayrıca vatanseverlik Türk toplumu için hem milli hem de manevi değerler arasında yer almaktadır. Acun, Yücel, Önder ve Tarman (2013) çalışmalarında vatanseverlik, özgürlüğüne düşkünlük, barışseverlik gibi değerlerin Türk toplumunun milli aynı zamanda manevi değerleri arasında olduğunu belirtmişlerdir. Fırat ve Mocan’ın (2014) ise değerlerin çeşitli özelliklere göre (milli/manevi/evrensel/ahlaki vb) sınıflandırılmasına rağmen aralarında kesin bir ayırım yapmanın mümkün olmadığını, çünkü değerlerin birbiriyle iç içe geçmiş durumda olduğunu belirtmektedirler. Tüm bulgulardan hareketle milli ve manevi değerlerin kesin bir çizgi ile birbirlerinden ayıramayacaklarını, her iki değer de toplum içinde kendisine yer bulduğunu söylemek mümkündür. Nitekim öğretmen adaylarının manevi değer kavramının ne

## Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Metaforları

olduğuna yönelik verdikleri yanıtlardan hareketle oluşturulan kavramsal kategoriler de bu yorumu destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık %63'ü manevi değerleri, toplumsal olarak paylaşılan, kuşaktan kuşağa aktarılan değerler bütünü olarak tanımlamışlardır. Aynı zamanda bazı öğretmen adayları (f=3) da manevi değerlerin toplumların vatanlarına bağlılıklarını yansıttığını düşündüklerin belirtmişlerdir. Benzer tanımlar yukarıda ifade edildiği gibi milli değer kavramına yönelik olarak da üretilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının milli ve manevi değerlere ilişkin vatanseverlik kavramı doğrultusunda ortak metaforlar, tanımlar, örnekler ürettikleri ortaya konulmuştur.

Bu araştırmanın sonucunda, katılımcı öğretmen adaylarının evrensel değer kavramına yönelik olarak geçerli 67 metafor ürettikleri ve en sık üretilen metaforların ise “dünya, gökyüzü” ve “su” metaforları olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar dünyanın ve gökyüzünün tüm toplumlar için ortak yaşam alanını oluşturduğunun evrensel değerlerin de bu ortak yaşam alanları gibi tüm toplumlar için geçerli olan değerler olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca adaylar suyun herkes için yaşamsal bir ihtiyaç olduğunu evrensel değerlerin de her toplumun dünya üzerinde barış ve huzur içinde yaşabilmesi için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Çelikkaya ve Seyhan (2017)'in sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değer kavramına ilişkin ürettiği metaforları inceledikleri çalışmalarının sonucunda su metaforunun 6 evrensel değer için üretilen ortak metaforlardan biri olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada evrensel değer kavramına yönelik üretilen metaforların; tüm dünya toplumları için ortak değer, yaşamsal ihtiyaç, kültürler arası bağ kurma, ülke sembolü ve yol gösterici olmak üzere 5 kavramsal kategoriye ayrıldığı tespit edilmiştir. En yüksek frekansa sahip olan kategori ise “tüm dünya toplumları için ortak değer” kategorisi olmuş, bu kapsamda; adalet, atmosfer, çocukluk, dayanışma, dünya, gerçeğe saygı, güneş, gökkuşağı, gökyüzü, insanlık, müzik, sevgi gibi metaforlar üretilmiştir. Bu metaforlar incelendiğinde, genel olarak tüm toplumlar için önemli olan değerlerin katılımcılar tarafından evrensel değer kategorisinde ele alındığı söylenebilir. Bu değerlerin ne olduğuna ilişkin adaylar tarafından üretilen tanımlar incelendiğinde, benzer olarak adayların %95'inin evrensel değeri “tüm dünya toplumları için paylaşılan değerler toplamı” olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca adayların yaklaşık%3'ünün evrensel değer kavramını “toplumların varlığını gösteren değerler” olarak tanımladıkları da tespit edilmiştir. Bu bulgu adayların evrensel değeri vatanseverlik kavramı çerçevesinde milli ve manevi değerlere benzer şekilde tanımladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneri olarak şunlar söylenebilir: Milli, manevi ve evrensel değer kavramlarına yönelik öğretmenlerin ve çeşitli öğretim kademelerinde eğitim-öğretim sürecine devam eden öğrencilerin metaforik algıları ve tanımları incelenebilir, çeşitli öğretim

kademelerinde yürütülen öğretim programlarında ve öğrenme sürecinde kullanılan ders kitaplarında bu değerlere ne derece yer verildiği incelenebilir.

### Kaynaklar

- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A. ve Tarman, B. (2013). Değerler: Kim ne kadar değer veriyor? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 191-206.
- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt I, Sayı 1.s.: 7-17
- Akbaş, O. (2004). *Değer eğitiminde yeni yaklaşımlar (4-5.Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Akyol, Y. (2016). Ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(7), 19-32.
- Arslanoğlu, İ. (2005) Türk değerleri üzerine bir değerlendirme. Küreselleşme Karşısında Değerlerimiz Sempozyumu, *Felsefe Dünyası Dergisi*, 3-4 Haziran 2005/41, 64-77.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Bacanlı, H. (1999). *Duygusal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş. ve Campbell, A. (2006). *Gently Gently Gently Acrylic On Canvas, Mounted On Paper, 30cm Diameter.*, Integral Review 3
- Cüceloğlu, D. (2001). *Anlamlı ve Coşkulu Bir Yaşam İçin Savaşçı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cortazzi, M. ve Jin, L. (1999). *Bridges to Learning: Metaphors of Teaching, Learning and Language*, L. Cameron ve G. Low (Eds.) Researching and Applying Metaphor (pp. 149-176). New York: Cambridge University Press
- Çelikkaya, T. ve Seyhan, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin metafor algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 65-87.
- Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, İ. (2004). Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu. *Değerler Eğitim Uluslararası Sempozyumu*, Değerler Eğitimi Merkezi, 26-28 Kasım 2004, İstanbul.
- Doğanay, A. (2006). *Değerler Eğitimi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Editör: Cemil Öztürk). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Dönmez, C. (2006). Değerler eğitiminde kahramanların kullanımına bir örnek: Mustafa Kemal Atatürk. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-133.
- Ellis, R. ve Barkhuizen, G. (2009). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisine Giriş. (Eğitim ve Toplum)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Eroğlu, A. M. (2008). Toplumda Manevi Değerler Dili. *Uluslararası Sosyal Bilimciler Kongresi*. 22-24 Ekim 2008 Kırgızistan.
- Esmer, Y. (1998). 'Ahlaki Değerler ve Toplumsal Değişme', *Türkiye'de Bunalım ve Demokratik Çıkış Yolları*: Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerde Yer Alan Değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18-3, 25-49.
- Hughes, Scott H. (2003-2004) *Understanding Conflict In A Postmodern World*, <http://scholarship.law.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1189&context=mulr> Marq. L. Rev. 68(1) Understanding Conflict in a Postmodern World; Hughes, Scott H.
- Güngör, E.(1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. Ankara: Ötüken Yayınları

## Öğretmen Adaylarının Değerlere İlişkin Metaforları

- Kağıtcıbaşı C. ve Kuşdil M.E. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 45(15), 59-76.
- Karaçanta, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin milli değerlere yönelik metaforları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, s.107-114.
- Kılıç, R. (1996). Olgular ve Değer Problemi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35, 359-361.
- Kirschenbaum, H. (1995). *Enhance Values and Morality*. Boston: Allyn and Bacon
- Kliebard, H. M. (1982). *Curriculum theory as metaphor*. *Theory Into Practice*, 21, 11-17.
- Kluckhohn, C. (1951). *Values and value orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification*. In T. Parsons, & E. Shils (Eds.). *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar, Hayat, Anlam ve Dil*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden 04.05.2018 tarihinde alınmıştır.
- Richardson, D., ve Matlock, T. (2007). *The Integration Of Figurative Language And Static Depictions: An Eye Movement Study Of Fictive Motion*. *Cognition*, 102 (1), 129-138
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2): 281-326.
- Selanik-AY, N. ve Kurtdeğede-Fidan, N. (2013). Öğretmen adaylarının kültürel miras kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8(12), 1135-1152.
- Shakespeare, W. (2007). *The Complete Works of William Shakespeare*. London: Wordsworth Editions Limited
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon
- Türkçe Sözlük*, (2008). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tural, S. (1992). *Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler*. Ankara: Ecdad Yayınevi.
- Özbay, M. (2002). *Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi*. *Türk Dili*, 602, 112-120.
- Özgülven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*, Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özkan, R. ve Taşkın, M. A. (2014). İlköğretim öğrencilerinin vatan olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(XVII), 889-906.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Ve Ahlak Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşleri (Sakarya İl Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 155- 177.
- Quale, A. (2002). The Role Of Metaphor İn Scientific Epistemology: A Constructivist Perspective And Consequences For Science Education. *Science and Education*, 11, 443-457
- Yob, I. M. (2003). Thinking Constructively With Metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

### Extended Abstract

#### Introduction

The concept of value that Znaniecki gained to social sciences derives from the root of "valere" in Latin meaning "to be precious" and "to be strong" (Bilgin, 1995). Human as a social being, by taking the values, attitudes and beliefs of the society in which he lives, by gaining social values, adapts to the society in which he lives. Each one of the system of beliefs, ideas and norms that constitute social culture is considered as a value (Tural, 1992). In schools, students learn to respect the people, to be tolerant, to be successful and to be helpful, to develop a positive attitude towards social rules, lessons or teachers and to take an attitude towards the situations they encounter (Jorelmik Akt. Bacanlı, 1999). At this point, it is expected that prospective teachers will have a good understanding of the value concept and values education as the future teachers. The aim of this study is to determine the metaphorical perceptions of pre-service teachers about the concepts of national, spiritual and universal values and to examine the definitions and examples of these values.

## Method

The research was conducted in the direction of the phenomenology model from the qualitative research designs. The working group of the study is a total of 182 teacher candidates who are senior students of the Faculty of Education of the Kafkas University in spring semester 2017-2018 and voluntarily participating in the research. The data of the research were collected using the questionnaire prepared by the researchers. Form comprises of 3 sections. The first section is where teacher candidates' personal information is included, the second is which requires them to complete the following sentence: "national / moral / universal value is like.....; because .....", the last one has 3 open-ended questions which was formed as "Describe the national / moral / universal value and give examples". A content analysis technique was used during the analysis of collected data in the direction of the research purpose.

## Findings

It has been seen that the teacher candidates participating in the research produced a total of 71 valid metaphors related to the concept of national value. Metaphor which was often repeated by teacher candidates is the metaphor of flag (f = 16). It has been seen that the metaphor regarding the concept of national value were collected under 6 conceptual categories. "Existence of communities" category had the highest frequency (f = 46). It has been found that the teacher candidates produced a total of 59 valid and different metaphors for the concept of moral value. Some metaphors were produced by more than one teacher candidate, the mostly produced metaphors were beliefs (f = 10) and traditions (f = 10). It has been seen that the metaphors produced regarding the concept of moral value were collected in 8 different conceptual categories. The category with the highest frequency was "Loyalty" (f = 36). Teacher candidates participating in the research produced 67 valid metaphors regarding the concept of universal value. Metaphor frequently produced by candidates was "World" (f = 23) metaphor. 67 metaphors were collected in 5 conceptual categories. The category with the highest frequency rate was the "common value for all world societies". Teacher candidates were asked about their opinions on the expression "You declare the national value and you give examples of our national values". Within this category, participants defined the concept of national value in general as a whole, what each country had unique to itself and for this concept they often gave the examples which were "flag" (f=54), "homeland" (f=48) and "anthem" (f=36). When the common features of the definitions produced by teacher candidates regarding the concept of moral value were taken into consideration, it has been found out that the definitions were divided into 4 categories. The category with the highest frequency in these categories was "moral value as a whole", the examples given frequently in this context were "our traditions" (f=65), "language" (f=59), "flag" (f=55) and "independence anthem" (f=51). It has been seen that the definitions made by the participating teacher candidates regarding the concept of universal value were collected under 3 categories and the category with the highest frequency was "universal value as whole of values". In this context, teacher candidates stated that universal values existed and were common in all world societies, hence these values had an international nature and were concerned with the entire humanity.



## **Sınıf Öğretmenlerinin İçerik Okuma ile İlgili Görüşleri\***

*Yusuf ÖZDEMİR\*\**  
*Kasım KIROĞLU\*\*\**

### **Öz**

İlkokul üçüncü sınıftan dördüncü sınıfa geçen öğrencileri zorlu bir yıl beklemektedir. Artık alan derslerinde okuma yapmaları gerekecektir. Alan derslerinde ise ilk üç yılda fazla alışık olmadıkları farklı içeriklerde metinler kullanılmaktadır. İlkokulun ilk yıllarında daha çok yazınsal metinler üzerinde çalışan, bilgilendirici metinleri çok az kullanan öğrencilerden, dördüncü sınıf itibari ile farklı alanlar ile ilgili metinleri okuyup bilgiye ulaşmaları istenmektedir. İçerik okuma, sosyal bilgiler, fen bilimleri, matematik gibi farklı disiplinlerdeki okuma faaliyetlerini içermektedir. Bir nevi bu derslerde verilen yeni içeriği kazanabilmek için gerekli olan okuma becerisi olarak tanımlanabilmektedir. “Her öğretmen bir okuma öğretmenidir.” sözünden hareketle her ders bir anlamda okuma dersidir, denilebilir. Bunun için her derste öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için çalışmaların yapılması bir zorunluluk haline gelmektedir. Alan öğretmenlerinin daha çok öğrencilerin alan bilgisi üzerinde durmaları, kendilerini okuma öğretmeni olarak görmemeleri ve bu alanda eğitim de almamaları, sınıf öğretmenlerinin bu alanlarda yaptıkları okuma uygulamalarını daha önemli hale getirmektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin alan derslerinde okuma öğretimi ile ilgili neler yaptıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Samsun ilinin Alaçam ilçesinde görev yapan ve amaçlı örnekleme yolu ile belirlenen 20 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından ilgili alanyazın incelenerek oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin okuma ile ilgili ilkokula yazma öğretimi dışında herhangi bir kurs almadıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin içerik metinlerini okumadan önce soru sorma; okurken önemli yerleri belirtme ya da not aldırma; okuma bittikten sonra ise özetleme ya da test çözme gibi uygulamalar yaptıkları belirlenmiştir. İlkokul dördüncü sınıflarda içerik okuma stratejilerinin nadiren kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İçerik okuma, sınıf öğretmeni, anlama stratejileri

### **Primary School Teachers' Opinions about the Content Area Reading**

#### **Abstract**

The forth grade primary school students will have a difficult year since they will need to read in different content areas. In the content areas, informative texts are used. Students who study on literary texts and use very little informative texts in the first three years of primary school are required to read texts related to different content areas in order to acquire knowledge starting from the fourth grade. The content area reading includes reading activities in different disciplines such as social sciences, science, mathematics. Content area reading can be defined as having reading comprehension skills which are essential to understand new content included in those disciplines. With reference to a common saying

\*XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Dr., Şehit Muhammet Ali Aksu İlkokulu, Samsun, yusuefzdemir@hotmail.com

\*\*\*Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Bölümü, Samsun, november@omu.gov.tr

which is "every teacher is a reading teacher", it can be said that each lesson is a reading lesson. For this reason, it is crucial to improve comprehension skills of each and every student. The fact that content area teachers mostly focus on students' knowledge of the area, do not perceive themselves as teachers of reading and do not receive education in this field makes the reading practices of primary school teachers more important. For this reason, in this research, it is aimed to reveal the practices that primary school teachers are carrying out to teach reading in their content area. The research was carried out with 20 teachers who worked in Alaçam province of Samsun and determined by purposive sampling in 2015-2016 academic year. Qualitative research method was used in the study. The data of the research was collected by the researchers through semi-structured interview form which was formed by reviewing the literature. During the analysis of qualitative data, descriptive analysis method was used. As a result of the research, it was determined that the class teachers did not take any courses related to reading apart from primary school reading-writing instruction. Additionally, it was found out that classroom teachers ask questions before reading; identify important points by underlining or make students take notes while reading; assess students through tests or summarization activities after reading in the content areas. As a result, it was figured out that content area reading strategies were rarely used.

**Keywords:** Content area reading, classroom teacher, comprehension strategies

### Giriş

Bireyin hayatına yön veren önemli becerilerden biri okumadır. Bireyin akademik, sosyal, duygusal gelişimine yön veren bu beceriyi geliştirme çalışmaları her zaman ilgi çekici olmuştur. Okul öncesinde sesleri sezdirme ile başlayan okuma çalışmaları ilkökulda seslerin öğretimi ile devam eder. İlkokulun ilk yıllarında okuma becerisini kazanan öğrencilerden artık öğrenmek için okuması beklenmektedir.

“Öğrenmek için okuma” okuma becerisinin öğretilmesindeki asıl amaçlarından birisidir (Coşkun, 2002; Güneş, 2012). Okuma bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı günümüzde bireyin bağımsız olarak öğrenebilmesinin yolunu açmaktadır. Ancak bilgiye ulaşabilmek okuma becerisini kazanmanın yanı sıra bu becerinin bilgi edinebilmek için kullanılabilmesini gerektirmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerin okuduğunu anlamada problemler yaşadığı ortaya konmaktadır (Sidekli, 2005; Tayşi, 2007; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010; Dymock ve Nicholson, 2010). Bu durum metinlerdeki bilgiye ulaşabilmenin önündeki önemli engellerden biridir.

Bilgi elde etmek için okumak, akademik başarının önemli belirleyicilerinden biridir. Öğrenciler okulda birçok içerikle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu içeriklerin büyük bir kısmında öğrencilere bilgiler bilgilendirici metinlerle sunulmaktadır. Her ne kadar metinler bilginin tek kaynağı olarak önerilmeler de hala metinler bilginin yapılandırılması, deneyimlerin paylaşılması, yeni bakış açılarının ortaya atılması için önemli araçlardır (Vacca ve Vacca, 2005). Öğrenci sosyal bilgiler dersinde Kurtuluş Savaşı ile ilgili bir metin okuduktan sonra fen bilimleri dersinde canlıların özellikleri ile bir metinle karşı karşıya gelebilir. Ardından matematik dersinde çözmesi gereken bir problemi okuması gerekir. Bu derslerin her birinde okuma becerisini kullanarak bilgiye ulaşabilmelidir. Özellikle sosyal bilgiler gibi yazılı kaynakların çok fazla kullanıldığı alanlarda bu durum daha belirgin olarak gözlemlenmektedir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan bir çalışmaya göre sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler

## Sınıf Öğretmenlerinin İçerik Okuma ile İlgili Görüşleri

dersinde öğrencilerin dil becerilerinin çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler derste metinleri okurlar, daha sonra bu metinlerle ilgili sorular cevaplanır sonrasında ise metnin özeti yazılır (Karadağ ve Çengelci, 2011). Bu uygulamalara diğer derslerde de rastlanmaktadır.

Metinlerin okunması, bu metinlerle ilgili sorular sorulması veya var olan soruların cevaplanması metni anlamaya yönelik yapılan uygulamalardır. Ancak bu uygulamalar öğrencileri hem pasif durumda tutarken hem de onların metinle ilgili bakış açısı oluşturmalarını engellemektedir (Vacca ve Vacca, 2005). Bir metni anlamak okuyucunun ön bilgileri, ilgileri, amacı; metnin dili ve kavramsal zorluğu; yazarın metni oluşturma biçimi ile yakından ilgilidir (Vacca ve Vacca, 2005). Birden fazla değişkene bağlı olan anlam kurma sürecinde bireyin mutlaka bilinçli etkinliklerle anlamı yapılandırması gerekmektedir. Anlam kurma, kod çözme becerisinden çok daha ileride ve ömür boyu geliştirilmesi gereken bir beceridir. Anlama için sorgulama, analiz etme ve değerlendirme gibi üst düzey beceriler üzerinde durulmalıdır (Taş ve Kiroğlu, 2018). Bu nedenle okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere her kademede yer verilmelidir.

İlkokul dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerin karşılaştıkları önemli sorunlardan biri farklı alanlardaki metinleri anlamada zorluk yaşamalarıdır. Bu alanlarda daha çok bilgilendirici metinler yer almakta ve bu metinleri anlamada öğrenciler zorlanmaktadır (Tayşi, 2007; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Bu zorluğa motivasyonel, bilişsel, durumsal faktörler neden olabilir. Öncelikle öğrenciler bu metinlerle çok sık karşı karşıya gelmemektedirler. Bu durum metinlerle karşı karşıya gelindiğinde öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Çünkü bu metinler bilgi yüklü ve bilinmeyen kavramların yer aldığı metinlerdir. Bilişsel açıdan bakıldığında metinlerdeki bilgilerin seçimi, organize edilmesi ve bütünleştirilmesi gibi süreçler metinden anlam oluşturmak için önemlidir. Öğrencinin öncelikle dikkatini metne vererek amacına uygun bilgileri seçebilmesi gerekir. Seçilen bilgiler birbiri ile uyumlu bir şekilde organize edilmelidir. Son olarak bu bilgiler var olan bilgilerle bütünleştirilmelidir (Armbruster, Anderson ve Meyer, 1990). Bilgilendirici metinlere has bahsedilen zorlukların aşılması bu metinlerin üzerinde bilinçli etkinliklerin yapılmasına bağlıdır. Alan dersleri bu konuda öğrencilere temel bir uygulama alanı sunmakta ve bu eksikliğin giderilmesi için uygun bir ortam hazırlamaktadır. Bu zorluğu gidermek için bu alanların her birine ait metinlerin okunmasına yönelik yapılan uygulamalara alan yazında “içerik okuma” olarak yer verilmektedir (McKenna ve Robinson, 1990).

İçerik, belli bilgi kategorilerinden (disiplinlerden) oluşmaktadır (Demirel, 2012). Farklı disiplinlere ait bilgiler bir içerik dâhilinde okuyucuya sunulur. İçerik okuma, verilen bu içeriklerdeki bilgiyi elde edebilmek için okuma becerisini kullanabilme yeteneği olarak tanımlanabilmektedir (McKenna ve Robinson, 1990). İçerik okuma öğretimi, öğrencilerin sosyal bilgiler, fen bilimleri, edebiyat, matematik gibi alanlardaki metinleri anlamalarında yardımcı olmak için tasarlanır (Grierson



ve Daniel, 1995: 4). Her akademik disiplinin kendine özgü okuma özellikleri bulunmaktadır. Çünkü metin tipi, sözlük, metin yapısı, amaç, hedef kitlesi disiplinler arasında farklılık göstermektedir. Bir sosyal bilgiler kitabı bir matematik kitabından; ders kitapları da gazete makalelerinden, internete dayalı hiper metinlere kadar birçok metin tipinden farklılaşmaktadır (Heller ve Greenleaf, 2007). İçerik okuma bu noktada üç bilişsel bileşeni ortaya koymaktadır: Genel okuryazarlık becerileri, içeriğe özel okuryazarlık becerileri, içeriğe özgü ön bilgiler (Grierson ve Daniel, 1995).

Genel okuryazarlık becerileri içinde okuma becerisinin etkinliğini ses farkındalığı, ses öğretimi, akıcılık, kelime bilgisi ve anlama boyutlarındaki gelişme belirlemektedir (NRP, 2000). Özellikle okuma öncesi, esnasında ve sonrasında kullanılan anlama stratejilerinin okuduğunu anlamada etkili olduğu ortaya konmaktadır (Heller ve Greenleaf, 2007). Bu boyutlardaki gelişmenin yanı sıra herhangi bir alana özgü okuma becerilerinin gelişmesi de içerik okuma için oldukça önemlidir. Örneğin, fen bilimlerinde öğrenciler belirli bilimsel gerçekleri, yasaları ve ilkeleri öğrenmek için okuyabilirler. Ancak fen bilgisi ile ilgili bir metinde her okunan, gerçek ya da mutlak olarak ele alınmamalıdır. Bu nedenle öğrenciler, gerçekler ve teoriler arasındaki farkların neler olduğunu belirlemeyi ve anlamayı öğrenmeye ihtiyaç duyarlar (Hall, 2005). İçerik okumada bilgiye ulaşmayı sağlayan bir sonraki unsur o içeriğe özgü ön bilgilerdir. Ön bilgiler okuduğunu anlamanın önemli belirleyicilerinden biridir. İçerik alanlarında farklı kavramlara çokça yer verildiği için öğrencilerin bu kavramlara ilişkin ön bilgileri oldukça önemlidir. Bu nedenle içerik alanı okuma uygulamaları içerikle ilgili ön bilgilere önem vermektedir. Örnek olarak aşağıdaki paragrafı (Bilim Çocuk Dergisi, 2014-194) inceleyebiliriz.

Bazı hayvanların yollarını ses dalgalarının yansımından yararlanarak bulduğunu biliyor musunuz? Yunuslar, balinalar, yarasalar gibi. Yarasalar karanlıkta yollarını bulmak ve avlarını yakalamak için ses dalgalarından yararlanır. Bu hayvanlar insanların duyamayacağı kadar yüksek titreşimli yani çok tiz sesler çıkarır. Bu sesler nesnelere yansarak geri döner. Yarasalar yansıyan sesler sayesinde önlerindeki nesnelere konumlarını, şekillerini ve büyüklüklerini algılar.

*Ses dalgaları, tiz sesler, titreşim, yansıma* gibi kelimeler bu paragrafın anlaşılması için önemli olan fen bilimleri ile ilgili kavramlardır. Öğrencilerin okuma öncesi ön bilgilerini geliştirecek çalışmalar içerik okumanın önemli bir işlevi olarak görülmektedir.

İçerik okuma ile ilgili karşımıza çıkan sorunlardan biri bu metinleri anlamaya yönelik uygulamaların kim tarafından yapılacağı sorunudur. Öğrenciler alan dersleri ile tanışmaya dördüncü sınıfta başlamalarına rağmen alan dersleri ile yoğun bir şekilde ortaokul ve lisede karşı karşıya gelmektedirler. Bu nedenle içerik okuma çalışmaları genel olarak ortaokullarla eşleştirilmektedir. Bunun yanında okuma öğretimi de genellikle ilkokulla eşleştirilir. İçerik okumanın “Her öğretmen okuma öğretmenidir.” sloganı bütün öğretmenleri okuma öğretiminden sorumlu tutsa da ortaokul ve lise öğretmenleri kendilerini derslerinin öğretmeni kabul ederler ve bunun sorumluluğunu

## Sınıf Öğretmenlerinin İçerik Okuma ile İlgili Görüşleri

ilkokullarda görürler (Manzo, Manzo ve Estes, 2001; Vacca ve Vacca, 2005). Ortaokul ve lise öğretmenleri okumanın rolünü oldukça önemseseler de bunu kendilerinin görevi olarak görmezler (Ness, 2006). Bu kadar önemli bir rolü kendi sorumluluk alanlarında görmemelerinin bazı haklı nedenleri bulunmaktadır. Öncelikle okuma öğretimi öğretmenlerin aldıkları eğitimin bir parçası olmayabilir (Park ve Osborne, 2006: 2). Bu da yapılacak uygulamaların yararları ve uygulanması ile ilgili bilgi eksikliğine neden olabilir. Öğretmenlerin yetiştirmesi gereken bir programları vardır ve bu programların dışında yapılacak uygulamaların programı yetiştirememelerine neden olacağını düşünebilirler.

Günümüzde yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilere anlamaya yönelik stratejilerin öğretiminin yanında fen bilimleri, sosyal bilimler veya matematik alanları ile birlikte okuryazarlık becerilerinin öğretiminin yapıldığı bütünleştirilmiş programlarla da karşılaşılmaktadır (Williams, Stafford, Lauer, Hall ve Pollini, 2009; Cervetti, Barber, Dorph, Pearson ve Goldschmidt, 2012). Bu uygulamaların etkili sonuçlar verdiği araştırma sonuçlarında ortaya konmuştur. Bireyin temel becerileri olarak dört dil becerisini ele aldığımızda bu becerilerden bağımsız olarak diğer becerilerin geliştirilmesinin zor olacağı ortadadır. Bu nedenle farklı alanlarda yapılan dil becerileri ile ilgili uygulamaların neler olduğunun ve bunların nasıl uygulandığının ortaya konması oldukça önemlidir.

Okuma öğretiminin hayat boyu devam eden bir süreç olması, içerik ile okuma arasındaki ilişkinin erkenden kurulmasını ve çalışmaların erken yaşlardan itibaren okul hayatı boyunca programlı bir şekilde yapılmasını gerektirmektedir. Bu sürecin temeli ilkokuldur ve ilkokul sürecince yapılan uygulamaların neler olduğu hakkında bir merak oluşmaktadır (Grierson ve Daniel, 1995: 5). Bu nedenle çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin alan derslerinde okuma becerisine yönelik etkinlikleri nasıl yönlendirdiklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmada şu problemler ele alınmıştır:

- 1- Sınıf öğretmenlerinin içerik okuma ile ilgili aldıkları eğitim nedir?
- 2- Sınıf öğretmenleri alanı derslerinde ders kitabındaki metinleri hangi sıklıkta ve nasıl kullanmaktadır?
- 3- Sınıf öğretmenleri metni okutmadan önce ne yapmaktadırlar? Metinde anlamı bilinmeyen kelimeler ile ilgili çalışmalar nasıl yapılmaktadır?
- 4- Sınıf öğretmenleri metindeki önemli fikirleri nasıl ortaya çıkarmaktadır?
- 5- Sınıf öğretmenleri metni öğrencilere nasıl okutmaktadır ve metin okunurken öğretmenin rolü nedir?
- 6- Sınıf Öğretmeni okumayı bitirdikten sonra neler yapmaktadır?

7-Öğrencilerin içerik okuma sırasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir? Sınıf öğretmenlerin karşılaşılan bu sorunlara yönelik çözümleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında, sınırları belirlenmiş bir araştırma konusunun gerçek ortamında ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi ve incelenmesi amaçlanır (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017). Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları hazırlar. Araştırmacı görüşme esnasında yan ve alt sorularla görüşmenin akışını değiştirebilir (Patton, 2014: 343). Bu durum görüşmeciye hem belli bir standart hem de esneklik tanır (Türnüklü, 2000). Ayrıca görüşmecinin sınırlı olan zamanını en verimli şekilde kullanmasını sağlar (Patton, 2014: 343). Görüşme yöntemi; esnek olma, bireylerden bire bir doğru bilgi etme, derinlemesine bilgiye ulaşma gibi güçlü yönleri sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Araştırma grubu

Araştırmanın grubunu 2015-2016 öğretim yılında Samsun ilinin Alaçam ilçesinde görev yapan 20 dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum örnekleme yönteminde örneklem, problem ile ilgili kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturulmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Tablo 1. Araştırma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin özellikleri

Katılımcı	Kod	Kıdem	Mezuniyet	Okul Türü	Katılımcı	Kod	Kıdem	Mezuniyet	Okul Türü
1E	Ö1	14	Eğt. Fak.	Taşımali İO	11K	Ö11	26	Eğt. Fak.	Merkez İO
2K	Ö2	14	Eğt. Fak.	Taşımali İO	12K	Ö12	14	Eğt. Fak.	Merkez İO
3K	Ö3	13	Eğt. Fak.	Taşımali İO	13K	Ö13	28	Eğt. Fak.	Merkez İO
4E	Ö4	27	Eğt. Fak.	Merkez İO	14E	Ö14	36	Eğt. Ens.	Merkez İO
5K	Ö5	24	Eğt. Fak.	Merkez İO	15E	Ö15	26	Eğt. Fak.	Merkez İO
6E	Ö6	21	Eğt. Fak.	Merkez İO	16E	Ö16	11	Eğt. Fak.	Merkez İO
7E	Ö7	9	Eğt. Fak.	Merkez İO	17E	Ö17	6	Eğt. Fak.	Taşımali İO
8K	Ö8	15	Eğt. Fak.	Taşımali İO	18K	Ö18	9	Eğt. Fak.	Taşımali İO
9E	Ö9	37	Eğt. Ens.	Taşımali İO	19K	Ö19	10	Eğt. Fak.	Taşımali İO
10E	Ö10	10	Eğt. Fak.	Taşımali İO	20E	Ö20	8	Eğt. Fak.	Taşımali İO

Araştırma grubu 11 erkek, 9 kadın sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri 6 yıl ile 37 yıl arasında değişiklik göstermektedir. İki sınıf öğretmeni Eğitim Enstitüsü

## **Sınıf Öğretmenlerinin İçerik Okuma ile İlgili Görüşleri**

mezunu iken 18 sınıf öğretmeni Eğitim Fakültesi mezunudur. Öğretmenlerden 10 tanesi merkez ilkokullarda çalışırken 10 tanesi taşımali ilkokullarda çalışmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken alan yazın incelenmiş ve alan yazından Kinney-Sedgwick ve Yochum (1996), Ulusoy ve Dedeoğlu (2011) tarafından geliştirilen görüşme formlarından yararlanılarak yeni bir görüşme formu elde edilmiştir. Geliştirilen görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak için form bir öğretim üyesine, iki sınıf öğretmenine ve iki Türkçe öğretmenine inceletilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda formda bazı düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formu uygulanırken Kinney-Sedgwick ve Yochum'ın (1996) yaptığı uygulamaya benzer bir uygulama yapılmıştır. Uygulamada öncelikle öğretmenlerin içerik alanı okuma öğretimini kullanabilecekleri bir ders belirlenmiştir. İçerik alanları incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde metinlerin daha fazla yer aldığı görülmüştür. Bunun sonucunda öğretmenlerin kullandıkları sosyal bilgiler kitabı incelenmiştir. Metinlerin uzunlukları ve içerikleri incelenerek kitaptan bir metin seçilmiştir. Seçilen metin Kurtuluş Savaşı'nı konu almaktadır. Metin belirlendikten sonra iki sınıf öğretmeni ile pilot görüşme yapılmış, bu görüşme sonucunda formda görülen eksiklikler giderilmiştir. Ayrıca görüşmenin tahmini süresi belirlenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmacılar, öğretmenler ile görüşme yapma konusunda gönüllü olup olmadıkları konusunda görüşmüştür. Gönüllü öğretmenlerle uygun zamanlar belirlenmiş ve bu zamanlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlerden belirlenen metni okumaları istenmiştir. Sonrasında bu metin üzerinden görüşme sorularına geçilmiştir. Görüşmede öğretmenlerden ses kaydı yapmak için izin istenmiş, izin veren öğretmenlerle yapılan görüşmeler kaydedilmiştir. Görüşme sonrasında öğretmenlerden alınan cevaplar soru başlıkları altında yazılı hale getirilmiştir. Betimsel analizin yapıldığı araştırmalarda bireylerin görüşlerine doğrudan yer verilmesi ve bunlardan yola çıkarak sonuçların açıklanması araştırmanın geçerliği için oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle araştırmanın geçerliğini sağlamak için araştırmada doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için çalışmanın yapıldığı ortam ile uzun süreli etkileşim içinde olmak ve katılımcı teyidi sağlamak gibi uygulamalar yapılmıştır (Başkale, 2016). Görüşmeci - çalışmanın birinci yazarı - sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta ve sürekli olarak sınıf öğretmenleri ile etkileşim halinde bulunmaktadır. Araştırma boyunca araştırmacı hem veri toplama sürecinde hem de verilerin yorumlanmasında araştırma grubu ile etkileşim halinde olmuştur.

Araştırmanın sonuçları araştırma grubu ile paylaşılmış katılımcıların araştırma sonuçlarına katıldığı görülmüştür.

Dış geçerlik araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgilidir. Eğer bir araştırmanın sonucu benzer ortamlara ve durumlara genellenebiliyorsa araştırmanın dış geçerliğinin olduğu söylenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın benzer ortamlara ve durumlara genellenebilmesi araştırma grubu ile yakından ilgilidir. Bu nedenle araştırma grubunun detaylı olarak tanımlanması gerekmektedir (Başkale, 2016). Araştırma grubuna bakıldığında cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve çalışılan kurum bakımından farklı özellikteki öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Özellikle araştırma grubundaki öğretmenlerin kıdemlerinin ve çalıştıkları kurumların farklılık göstermesi elde edilen sonuçların genellenebilirliği için oldukça önemlidir.

Araştırmanın dış güvenirliliğinin sağlanması araştırma aşamalarının detaylı olarak aktarılmasına bağlıdır. Çünkü tekrarlanacak başka bir çalışmanın aynı sonuçlara ulaşılabilmesi çalışma grubunun, çalışma ortamının veya araştırmacıların özelliklerinin benzerlik göstermesine bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle araştırmanın nasıl bir ortamda gerçekleştirildiğinin detaylı olarak ortaya konması gerekmektedir. Araştırmacı çalışılan konu ile ilgili hem gözlemci hem de uygulayıcı olarak farklı zamanlarda görev almıştır. Bu nedenle konu ile ilgili belli bir deneyim sahibidir. Araştırmacı okul ortamında öğretmenlerin boş saatlerinde ya da okul bitiminde görüşmelerini gerçekleştirmiştir. Görüşme esnasında öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam oluşturulmuştur. Özellikle öğretmenlerin araştırmacıyı tanıyor olmaları onlara görüşlerini açıklayabilecekleri rahat bir ortam hazırlamada etkili olmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin bir kısmında ses kaydı alınırken bir kısmında araştırmacı tarafından notlar tutulmuştur. Görüşmeler bir sohbet havasında gerçekleştirilmiş, görüşme formundaki sorular belli bir sıra ile öğretmenlere sorulmuş, soruların sırasına özen gösterilmeye çalışılmıştır. Görüşme sonunda görüşmenin kısa bir özeti alınan notlar üzerinden yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniği araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık olarak belirlendiği araştırmalarda kullanılmaktadır. Bu teknikte görüşülen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara çokça yer verilir. Bu analiz türündeki amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada öncelikle elde edilen veriler araştırma problemleri çerçevesinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar teker teker yazılı hale getirilmiştir. Öğretmenlerin cevapları arasında bağlantılar kurularak cevapların benzer ve farklı yönlerinden hareketle ortaya bir çerçeve çıkarılmıştır. Bu çerçeve

## Sınıf Öğretmenlerinin İçerik Okuma ile İlgili Görüşleri

içerisinde elde edilen bulgular doğrudan alıntılar ve diğer araştırma sonuçları ile yorumlanarak sunulmuştur.

### Bulgular

#### 1. Sınıf öğretmenlerinin içerik okuma ile ilgili aldıkları eğitim nedir?

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda Ö15 hızlı okuma kursu aldığını belirtmiştir. Bunun yanında Ö9, okuma – yazma öğretimi ile ilgili ses temelli cümle yöntemine geçişte bir eğitimin verildiğini belirtmiştir. Bu eğitimlerin dışında öğretmenlerin okuma ya da içerik okuma ile herhangi bir eğitim almadıkları görülmüştür.

#### 2- Sınıf öğretmenleri alan derslerinde ders kitabındaki metinleri hangi sıklıkta ve nasıl kullanmaktadır?

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin ders kitaplarındaki metinleri hangi sıklıkta kullandıkları Tablo 2’de frekansları ile sunulmuştur.

Tablo 2.Sınıf öğretmenlerinin derslerinde ders kitaplarındaki metinleri kullanma durumları

Ders kitaplarındaki metinleri kullanma durumu	Öğretmen sayısı (f)
Her zaman	17
Bazen	2
Hiçbir zaman	1

Tablo 2’den anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümünün ders kitaplarındaki metinleri kullandığı görülmektedir. Öğretmenler metinleri farklı amaçlarla kullanmaktadırlar. Öğretmenler, önceki konularla bağlantı kurmak, ön bilgileri harekete geçirmek ya da sadece okuma becerisinin gelişmesi için metni okuttuklarını belirtmişlerdir. Ö15 kitaptaki metinleri kullanma sıklığı ve nedeni ile ilgili “Her ders okuma mecburen yaptırıyorum. Derse giriş yapmadan önce bir önceki konuyla bağlantısını yapıp, konuya o şekilde girerim.” demiştir. Ö14 ise yaptığı uygulamayı “Her ders mutlaka okuturum. Okuttuktan sonra kendim anlatırım.” şeklinde ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin yaptıkları okutma eyleminde ön bilgileri harekete geçirme amacı güttükleri söylenebilir. Ö9 ise “Her ders okuma yaptırım. Bu metin bağlayıcı olmuyor ama genelde okutuyorum. Okumaları gelişmesi için.” diyerek metne bağlı kalmamasına rağmen öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi için metni okuttuğunu belirtmiştir.

Kitaplardaki metinlerin kullanılmadığı ya da az kullanıldığı durumlarla da karşılaşmıştır. Ö1 bu durumu “Ders kitabını ara sıra kullanırım. Genelde konuyu hikâyeleştirerek anlatırım. Okumayı genelde Türkçe dersinde kullanırım.” şeklinde ifade etmiştir. Ö7 ise “Çoğunlukla kullanmam. Metne bağlı kalmam, konuyu kendim anlatırım.” diyerek derste okuma etkinliğini kullanmadığını ortaya koymuştur. Bunun dışında Ö18 “Ders kitabı içeriğini yeterli bulmadığım için Türkçe haricindeki

*derslerde uygulama harici kullanmıyorum.”* diyerek ders kitaplarının içeriğini uygun bulmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin metni nasıl kullandıklarına bakıldığında bazı öğretmenlerin derse hazırlanmaları için öğrencilerden dersten önce metni okumalarını istedikleri görülmüştür. Ö15 bu durumu *“Bloom’un tam öğrenme modelinde ön bilgilerin önemli olduğu belirtiliyor. Bu nedenle öğrencilerin evde metni okumalarını isterim. Hem metni okuyacak, hem araştırma yapacak hem de aklına takılan soruları hazırlayacak.”* şeklinde belirtmiştir. Burada öğretmenin üzerinde durduğu konunun öğrencilerin o günkü konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek olduğu görülmektedir. Ö13 ise öğrencilere metni ödev olarak verdiğini belirtmiştir.

Bazı öğretmenler ise metinleri evde okutmadığını belirtmiştir. Ö4 bu durumu *“Öğrencilere eve ders kitaplarını okuma vermiyorum. Evde okuyup okumayacağını bilemeyiz. Anlayıp anlamadığını belirleyemeyiz. Okuma sırasında zorluk çekebilirler. Bu durumda onlara yardımcı olacak kimse olmayabilir. Fakat benim yanımda okuduklarında ben onlara yardımcı olabilirim.”* şeklinde ifade etmiştir. Burada öğrencilerin bu metinleri anlamada zorluk çektiklerine dair bir vurgu yapılmaktadır. Yine benzer şekilde Ö8 *“Metin ağır değilse evde okuyup gelirler. Bu metinleri sınıfta okutmam. Fakat metin zorsa sınıfta metni okuruz.”* diyerek öğrencilerin zorlanacağı metinlerin sınıfta ele alındığını belirtmiştir.

Öğrencilerin ön bilgilerine yönelik yapılan yukarıdaki uygulamaların yanı sıra öğretmenlerin ön bilgilerine yönelik olarak da metnin sınıfta okunabildiği görülmüştür. Ö2 bu durumu *“Eğer konuya hazırsam metni okutmam. Genelde konuyu kendim anlatırım ya da materyallerden yararlanırım. Ancak hazır değilsem bir öğrenciye metni sesli olarak okuturum.”* şeklinde ifade etmiştir.

*3-Sınıf öğretmenleri metni okutmadan önce ne yapmaktadırlar? Metinde anlamı bilinmeyen kelimeler ile ilgili çalışmalar nasıl yapılmaktadır?*

Bir metni okumadan önce o metni anlamak için yapılabilecek bazı uygulamalar bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu uygulamalardan bazılarını yaptıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin metni okumadan önce yaptıkları uygulamaların neler olduğu Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. *Sınıf öğretmenlerinin metin okunmadan önce yaptıkları uygulamalar*

Yapılan Uygulamalar	Uygulayan Toplam Öğretmen Sayısı (f)
Soru - cevap	7
Anlatım	6
Görselleri incelemek	2
Tahmin yapma	2
Kelime çalışması	1

## Sınıf Öğretmenlerinin İçerik Okuma ile İlgili Görüşleri

Araştırma ödevi	1
Beyin fırtınası	1
Zihin haritası	1
Soru oluşturma	1
Özet yapma	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi bir metin okunmadan önce sınıf öğretmenlerinin soru sorma ve anlatım tekniklerini çoğunlukla kullandıkları görülmektedir. Ö8 *“Öğrencilere ön bilgilerini yoklayıcı sorular sorarım. Metni anlamaları için güdülerim.”*, Ö12 *“Önce eski derslerle bağlantısını kurarım. Soru cevap ile öğrencileri işin içine katarım.”*, Ö4 *“Konu ile ilgili genel bir hatırlatma yapılır. Önceki konu ile bağlantılar sağlanır. Öğrencilere sorular sorulur.”* diyerek okuma öncesinde öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmak için soru-cevap ve anlatım tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Soru – cevap ve anlatım tekniğinin dışında tahmin etme, görselleri inceleme, kelime çalışması, araştırma ödevi, beyin fırtınası, zihin haritası, soru oluşturma, özet yapma gibi uygulamaların nadiren yapıldığı anlaşılmıştır. Bu durum anlamı yapılandırma sürecinde öğrencinin aktif olmasını sağlayan ve anlama sürecini kontrol etmesini sağlayacak etkinliklerin okuma öncesinde fazla yapılmadığını ortaya koymaktadır.

Bazı öğretmenlerin öğrencilerden derse gelmeden önce metni evde okumalarını istedikleri görülmüştür. Ö2 *“Öğrencilerden metni evde okumalarını isterim. Okuyup gelen öğrencilerle hazırlık soruları cevaplanır. Varsa görseller yorumlanır. Görsellerle ilgili sorular sorulur.”*, Ö3 *“Öğrencilerden evde konuyu okumalarını isterim. Resimlerini incelemelerini isterim. Soru cevap şekilde konuyu anlatırım.”*, Ö11 *“Metni sınıfa çalışıp gelirler, araştırıp gelirler. Bilgilerini bizimle paylaşacak olup olmadığını sorarım.”* diyerek öğrencilerin evde yaptıkları okumanın üzerine sınıfta farklı yöntemlerle konunun işlendiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bir metni anlaması, o metindeki kelimelerin anlamını bilip bilmemesi ile yakından ilgilidir. Bu nedenle herhangi bir metni anlamak için o metne ilişkin kelimelerin anlamlarının öğrenilmesi gerekir. Sınıf öğretmenlerinin bilinmeyen kelimeler ile ilgili yaptıkları çalışmalara baktığımızda bazı öğretmenlerin bu kelimelerin üzerine eğildiği görülmüştür. Ö1 *“Öğrenciler metinde bilmedikleri kelimelerin altını çizerek. Bu kelimeler birer cümlede kullanılır. Bu cümleler tekrar okutulur.”*, Ö11 *“Öğrenciler kelimeleri genelde cümlenin gelişinden tahmin ediyorlar. Sınıfta beyin fırtınası yapılıyor. Tahmin yanlışsa sözlüğe bakılıyor.”*, Ö12 *“Anlamı bilinmeyen kelimeler önce öğrencilere sorulur. Anlamı bilen öğrencilerden dinlenir. Sözlüklerden bakılır. Gündelik hayat ile bağlantıları kurulur. Sosyal bilgiler dersinde bu sıkıntı oldukça fazladır.”*, Ö15 *“Genelde sözlüğe baktırmadan önce cümleyi okuturum. Cümleden bu kelimenin ne dediğini anlayabiliyor mu, onu sezdirmeye çalışıyorum. Daha sonra sözlükten anlamı bulmasını istiyorum.”* diyerek yaptıkları uygulamaları belirtmişlerdir.



Burada anlamı tahmin etme, gündelik hayatla ilişki kurma, bağlamdan anlamı çıkarma gibi uygulamalar yapıldığı görülmektedir. Bu görüşlerin yanında bilinmeyen kelimeler ile ilgili öğrencilerin pasif kaldıkları uygulamaların da yapıldığı ifade edilmiştir. Ö5 “*Sözcük çalışması yapmam. Bilinmeyen kelimelerle ilgili genelde ben açıklama yaparım.*” derken Ö14 “*Bilinmeyen kelimeleri ben kendim açıklarım, örneklerle birlikte.*” diyerek bu durumu ortaya koymuşlardır. Ayrıca Ö8, “*Zaman çok yeterli değil. Daha çok öğrenciler sorduğunda cevaplarım.*” diyerek zamanın azlığından şikâyet etmektedir.

#### 4- Sınıf öğretmenleri metindeki önemli fikirleri nasıl ortaya çıkarmaktadır?

Bilgilendirici metinlerde ana fikir, yardımcı fikirler ve detaylar birbirine bağlı bir yapı içerisinde yer alırlar. Bu metinlerden çıkarımda bulunmak bu fikirleri ve aralarındaki ilişkileri belirlemeye bağlıdır. Sınıf öğretmenlerine metinlerdeki önemli fikirlerin nasıl belirlendiğini sorduğumuzda öğrencilerin önemli fikirleri belirlemede yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Ö14, “*Önemli bilgileri ben belirlerim. Öğrencilerin belirlemeleri çok zor.*” diyerek bu durumun öğrenciler için zor olduğunu belirtmiştir. Ö7 bu konuda, “*Öğrenciler bağımsız olarak metindeki önemli detayları belirleyemezler. Mutlaka öğretmen tarafından görsellerle desteklenmelidir. Hazırladığım sorular etrafında önemli detayları öğrencilerle belirlerim. Tahtaya yazıp defterlerine geçmelerini isterim.*” diyerek sınıfta yaptığı uygulamayı aktarmıştır. Bir diğer öğretmen “*Her öğrenci okuduğundaki önemli fikirleri organize edemez. Sorular sorarak öğrencilerin ana fikri belirlemesini isterim. (Ö8)*” derken başka bir öğretmen “*Önemli yerlerin altını çizdiririm. Bu metinde mesela tarihleri, savaşları ve kimler arasında yapıldığının önce altları çizilir sonra deftere not aldırılır.*” diyerek önemli fikirlerin genellikle öğretmenler tarafından belirlendiğini belirtmişlerdir.

Bazı sınıf öğretmenlerinin soru cevap yöntemi ile önemli fikirleri belirledikleri görülmüştür. Ö13 “*Öğrencilerin soru cevap ile ana fikri belirlemeleri isteniyor. Yönlendirici ben oluyorum. Çocuklarda farklı yorumlar çıkarma yeteneği çok az. Çocukların gitgide daha çok beyinleri uyuyor.*” diyerek derste kullandığı yöntemden bahsetmiştir. Ö3 ise “*Soru sorarak onların bulup altlarını çizmesini isterim. Çocuklardan sorular oluşturmalarını isterim. Onların soruları sonucunda önemli fikirlere ulaşılabilir.*” diyerek soru sormanın yanı sıra öğrencilerin de soru sorduklarını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin derslerinde içerik alanı okuma öğretiminde kullanılan stratejileri kullandıkları da görülmüştür. Ö16 “*Öğrencilerle kavram haritaları oluştururuz. Maddelendiririz, çizeriz, renkli çizimler oluştururuz.*” diyerek dersinde kavram haritalarını kullandığını belirtmiştir. Bir diğer öğretmen Ö10 “*Önemli detaylardan kronolojik bir sıralama yaparım. Öğrencilerin zihinsel bir harita oluşturmalarını sağlamaya çalışırım. Öğrencilerle metni okumaya başlamadan önce konuya vakıf olması için bu çalışmalarını yaparım. Böylece önemli detayların daha iyi farkına varabileceklerdir.*” diyerek dersinde açık olarak belirtmese de metin yapılarına vurgu yaptığı görülmektedir. Ancak yine

## Sınıf Öğretmenlerinin İçerik Okuma ile İlgili Görüşleri

de öğretmenler stratejileri kullansalar da öğrencilere bu stratejileri nasıl ve ne zaman kullanacaklarına ilişkin bir öğretim gerçekleştirilmemektedir.

5- Sınıf öğretmenleri metni öğrencilere nasıl okutmaktadır ve metin okunurken öğretmenin rolü nedir?

İçerik alanlarında okuma özellikle sosyal bilgiler dersinde sıklıkla kullanılmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları okuma uygulamalarına baktığımızda öğretmenlerin farklı şekillerde okuma yaptıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler metinleri sınıfta dönüşümlü okuttuklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler her öğrenciye okuma yaptırmaktadırlar. Bu konuda Ö9 “Öğrencilere sırayla metni okuturum. Bütün öğrencilerin eşit olarak metni okumasını sağlarım.” diyerek her öğrencinin metni okumasını sağladığını belirtmiştir. Bunun dışında bazı öğretmenler öğrencilerin dikkatini metne odaklamak için metni karışık bir şekilde okuttuklarını vurgulamışlardır. Ö1 bu konuda “Öğrencilere bölüm bölüm karışık olarak okuturum. Karışık okutmamdaki amaç dikkati dağılmasın ve dersten kopmasın.” derken Ö14 “...sonra paragraf paragraf rastgele okuturum. Rastgele okutunca öğrenciler takip etmektedirler.” demektedir. Ö4 ise bölüm bölüm yerine rastgele bir öğrenciye okuttuğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin yaptıkları bu uygulamadan farklı olarak bazı öğretmenler derslerinde iyi okuyan öğrencilere öncelik verdiklerini ifade etmektedirler. Ö5 metni sadece anlamlı okuyan öğrencilere okuttuğunu belirtmiştir. Ö15 okuma sorunu olan öğrencilerin derste okurken karşılaştıkları sorunları şu şekilde söylemiştir: “Okuması kötü olan öğrencileri dinlemiyorlar. Diğer öğrenciler yanlış düzeltmeye çalışıyor. Diğer öğrenci de okumak istemiyor. Öğrencilere yönlendirme yapıyorum. Arkadaşlarına alınmaması gerektiğini söylüyorum.” Ö15 okuma becerisi gelişmemiş olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara vurgu yaparak bu durumun sınıfta oluşturduğu sorunları ortaya koymaktadır. Ö16 ise genelde iyi okuyuculara okutmasına rağmen zayıf okuyuculara da zaman zaman okuma yaptırdığını “Anlaşılır okuyanlara daha çok öncelik veririm. Kötü okuyana da okuturum en azından okurken öğretsin.” diyerek belirtmiştir.

Öğrenciler okurken öğretmenlerin yaptıkları uygulamaların iki başlık altında gruplandığı görülmektedir. Bunlardan birincisi metinde yer alan önemli fikirlerin belirlenmesi ile ilgili öğretmenlerin yaptıkları davranışlar, ikincisi ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik davranışlar olarak görülmüştür. Öğretmenlerin metindeki önemli fikirleri belirlerken izledikleri yöntem öğrencilerin okurken önemli yerde durmaları ve bunun üzerinden soru cevap veya öğretmenin açıklamaları ile önemli fikirlerin belirlenmesidir. Bu durumu Ö3 “Belli bir yerde durdurup o bölümün üstünden soru cevap ile geçerim.”, Ö4 “Önemli yerlerde öğrenciyi durdururum. Gerekli açıklamaları yaparım.”, Ö5 “Öğrenciler okurken cümle cümle, paragraf paragraf okutup ne anladıklarını sorarım.”, Ö10 “Zaman zaman okumaları keserim. Öğrencilerin başta

anlattıklarımız üzerine yerleştirmeye çalışırız.”, Ö12 “Öğrenciyi önemli yerlerde durdurur, o yerin altını çizmelerini isterim.”, Ö16 “Öğrenciyi takip ederim, irdelerim, okumayı cümle bazında kesip açıklama yaparım.” diyerek belirtmişlerdir.

Sınıfta okuma yapılırken öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalarda da bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenciler okurken genelde benzer uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Bu konuda Ö3, “Telaffuz hatalarını anında düzeltirim. Noktalama işaretlerine vurgu ve tonlamaya dikkat ederim.” derken Ö14 “Öğrenciyi gözlemlerim. Öğrencilerin noktalama işaretine dikkat ederek okumalarını isterim. Öğrencilerin soru cümlesi geldiğinde soru anlamı katmasını, insan konuştuğunda konuşuyormuş gibi okumasını isterim. Buna her derste dikkat ederim.” demiştir. Ö15 ise “Tonlamaya hangi ders olursa olsun, soru tonlaması, konuşma tonlaması, dikkat etmelerini isterim. Sadece hızı düşünmemeleri gerekmektedir. Öğrenci hızlı hızlı okuyup geçmek istiyor. Okurken noktalamalara mutlaka dikkat ediyoruz.” diyerek yaptığı uygulamayı belirtmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları bu uygulamalarla öğrencilere anlamayı sağlayacak noktalarda yardım ettikleri görülmektedir.

#### 6- Sınıf öğretmeni okumayı bitirdikten sonra neler yapmaktadır?

Okuma sonrasında okunulunun anlaşılması, kalıcı olması ya da başka konularla ilişkilendirilmesi için bazı uygulamalar yapılmaktadır. Yapılan araştırmada okuma sonrasında öğretmenlerin farklı uygulamalarda buldukları anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okuma sonrasında yaptıkları uygulamalar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin metin okunduktan sonra yaptıkları uygulamalar

Yapılan Uygulamalar	Uygulayan Toplam Öğretmen Sayısı (f)
Soru sorma	11
Önemli yerlerin altını çizdirme/yazdırma	7
Özetleme	4
Test çözme	3
Kitaptaki etkinlikler	2
Bulmaca	1
Soru oluşturma	1
Zihin haritası	1
Soru oluşturma	1

Tablo 4’te görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri okuma sonrasında çoğunlukla soru sorarak okunulan metnin anlaşılmasına yönelik uygulamalar yapmaktadırlar. Ö16 “Öğrencilere sorular sorarak öğrencilerin önemli noktaları görmesini sağlarım.” diyerek ders sonrası soru sorma etkinliğinde bulunduğunu belirtmiştir. Yine Ö9 “Ders bitiminde onunla ilgili bir iki soru sorarım

## Sınıf Öğretmenlerinin İçerik Okuma ile İlgili Görüşleri

*anlamışlar mı diye. Öğrenci tekrar etmiş oluyor. Zaman sıkıntısından dolayı daha çok soru sorulmuyor. Zaman olsa daha çok soru sorulabilir.”* diyerek soru sorma etkinliğini kullandığını ifade etmiştir. Ö9'a benzer şekilde Ö12 de *“Okuma bittikten sonra soru cevap kullanırım. Onların kavrayıp kavramadıklarına bakarım. Çoğunlukla okuma bittikten sonra vakit kalmıyor. Onun için bir şey yapmıyorum. Eğer yapılacak etkinlik kalırsa eve ödev veririm.”* diyerek soru etkinliğini kullandığını ancak zaman sıkıntısı yaşadığını belirtmiştir.

Soru sorma ile beraber yapılan etkinliklerden biri de metnin özetlenmesidir. Ö8 *“Anlamaya yönelik sorular sorarım. Konuyu özetlemeye çalışırım. Özetlemeyi öğrenciler zor yapmakta. Onların yerine beraberce özet çıkarırız.”* diyerek sorular yardımıyla metnin bir özetini yaptığını belirtmiştir. Ö10 *“Öğrencilerden daha önce oluşturduğumuz zihin haritasını kullanarak özet yapmalarını isterim. Çocuğun birebir anlatmasından ziyade genel olarak anlatmasını isterim. Fakat öğrenciler birebir özetlemeyi istiyorlar. Cümle cümle bunu özetlemek istiyor. Özet yaparken oradaki herhangi bir şeyi anlatamadığında öğrenci orda kalıyor ve anlatamıyor. O küçük detayı genelleyip özete devam edemiyor.”* diyerek öğrencilerin özet yaparken yaşadıkları zorluklara değinmiştir. Yine benzer şekilde Ö2 *“Öğrenciler özet yapamıyorlar. Önemli yerleri ben söylerim onlar altlarını çizerler. Metin sonunda sorular sorulur. En son deftere önemli yerleri yazarız. Ben söylerim onlar yazar.”* şeklinde sorulardan yararlanarak önemli yerlere vurgu yaptığını ve daha sonra bunların deftere yazıldığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden öğrencilerin metni özetlerken zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bu zorluğu aşmak için genelde öğretmenler önemli yerleri tahtaya yazarak ya da altını çizdirerek öğrencilerin defterine not etmelerini sağlamaktadırlar.

Öğretmenlerin okuma sonrasında yaptıkları diğer bir uygulama ise o konuyla ilgili testlerin okuma sonrasında çözülmesidir. Ö1 *“Özetleme olarak önemli yerlerin altını çizdiririm. Konu bittikten sonra hem test kâğıdı veririm hem de sorular sorarım.”*, Ö4 ise *“Konuyla ilgili testler çözeriz. Öğrencilerle beraber sorular hazırlanır. Sorular çözülür. Özetleme yaptırılmaz.”* diyerek okuma sonrasında konunun pekiştirilmesi için testlerden yararlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen *“Bu konu ile ilgili bulmaca bulurum. Anahtar kelimeler ile ilgili bulmaca. Önemli detayları not tuttururum. (Ö11)”* diyerek konu sonrasında farklı ölçme yöntemlerini kullandığını belirtmiştir.

*7- Öğrencilerin içerik okuma sırasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir? Sınıf öğretmenlerin karşılaşılan bu sorunlara yönelik çözümleri nelerdir?*

Öğretmenler öğrencilerin içerik alanında okurken fikirler arasında bağlantı kurmada, farklı kavramları tanımada ve akılda tutmada, tarih ve şehir isimlerini akılda tutmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ö2 *“Öğrenciler metindeki fikirler arasında bağlantı kuramıyor. Metne dikkatini veremiyorlar. Dikkatini toplayamıyor.”* diyerek öğrencilerin fikirler arasında bağ kurmada zorlandığını

ifade etmektedir. Bu soruna ise öğrencinin okuma hızının yavaş olmasının neden olduğunu belirtmiştir. Bu sorunu çözmek için Türkçe dersinde okuma yarışı yaptırdığını ayrıca anlama becerilerinin gelişmesi için 5N1K çalışmalarına yer verdiğini belirtmiştir.

Önemli fikirlerin yanı sıra öğrencilerin metindeki farklı kavramları, isimleri, kısaltmaları, tarihleri, yer adlarını anlamada ve akılda tutmakta zorlandıkları ifade edilmiştir. *“Öğrenciler genelde değişik kavram ve kelimelerle ilgili zorluklarla karşılaşır. Mondros Ateşkes Antlaşması’nı bilmeyebilirler (Ö4).”*, *“Metnin içinde bazı anlamadığı noktalar olabilir. Bazı başarılı öğrenciler anlamadığı noktayı anında öğretmene sorar. ‘Öğretmenim MS yazıyor, bu ne demek?’ diyor. Bazı öğrenciler bir an önce geçiştirmek istiyor. Bilmediği kelimeler, simgeler, işaretlerle karşılaşır. Anlamadığı, deyimler, atasözleri olur.(Ö9)”* gibi öğretmen ifadeleri bu durumu ortaya koymaktadır. Burada ifade edilen öğrencilerin anlamadığı yerleri geçiştirmesi anlamının önündeki önemli bir engel olarak görülmektedir. Oysa anlamadığının farkında olan öğrenci anlamadığı yerle ilgili bilgileri farklı kaynaklardan öğrenebilir. Ö9 bu konuda *“Bu sorunları azaltmak için imla kılavuzu, sözlük, atasözleri, deyimler sözlüğü mutlaka öğrencilerin yanında olmalıdır. Bunların kullanışı mutlaka öğrencilere öğretilmelidir. Sosyal bilgiler dersinde sözlük sürekli öğrencilerin elindedir. Öğrencilere bu alışkanlığı vermek çok önemlidir. Bunu Türkçe’de bir derste gösterip geçerse bu alışkanlık haline getiremez. Bu nedenle her ders uygulanması gerek.”* diyerek anlamayı geliştirecek çalışmaların her derste uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin ifadelerinden bazı metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı ve öğrencinin metni anlamasını zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Bu durumu Ö11 *“Metinlerde yoğun bilgi olması öğrenciyi yoruyor. Çocuğa soyut geliyor.”* şeklinde aktarırken Ö13 *“Metin çok uzunsa sıkılırlar, anlama oluşmuyor. Bundan dolayı metnin özünü vermeyi önemli buluyorum.”* diyerek aktarmıştır. Ö16 ise *“Geçmişte yaşanan bu konular öğrenciler için soyut olabilir. Ayrıntılı bilgiler belki sıkıcı olabilir. Önemli noktalar vurgulanabilir. Konuları görsel materyallerle zenginleştirerek daha anlaşılır kılabilir.”* diyerek soyut konularla ilgili metinlerde anlama sorunu oluştuğunu vurgulamıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bilgi kaynaklarına ulaşmanın kolaylaşması bilgiye ulaşmamızı sağlayacak becerilerimizin gelişmesini zorunlu hale getirmektedir. Birey artık çevrenin pasif bir alıcısı konumundan becerileri yardımıyla gerekli bilgiyi bulan, bilgiyi gerektiğinde kullanan bir konuma geçmiştir. Bu durum öğrencilerin bilgiyi elde etmeleri için gerekli olan becerilerinin geliştirilmesini gerektirmektedir.

Okuma bireyin dış dünyadaki bilgiyi elde etmesi için gerekli olan önemli becerilerden biridir. Bu nedenle üzerinde önemle durulmaktadır. Okuma dendiğinde karşımıza çok genel bir kavram çıkmaktadır. Öyle ki okuma, bir şiir okumaktan bir fıkra okumaya kadar birbirinden çok farklı

## Sınıf Öğretmenlerinin İçerik Okuma ile İlgili Görüşleri

metinlerin okunmasına dayanır. Bu durum okuma öğretiminin farklı türlere özgü olarak da geliştirilmesini gerekli kılar. Ne kadar güzel okursak okuyalım şiir okumak farklı bir beceri gerektirir. Bu durum bir fıkra için de geçerlidir. Bir başka metin türü olan bilgilendirici metinleri okumak da okumanın ötesinde farklı uygulamaların yapılmasını gerektirmektedir. Bilgilendirici metinler her hangi bir konu hakkında bilgi vermeyi amaçlayan metinlerdir. Farklı disiplin alanları ile ilgili bilgi sunmak için bilgilendirici metinlerden yararlanır. Her disiplin alanı kendine özgü kavramlara, sembollere, uygulamalara sahiptir. Farklı disiplin alanlarına ait bu özellikler okunulan metinleri anlamayı zorlaştırmaktadır. Bu anlama zorluğunu ortadan kaldırmak için içerik öğretimi ile okuma öğretiminin bütünleştirildiği içerik okuma kavramı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin içerik okuma ile ilgili uygulamalara derslerinde nasıl yer verdiklerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma ile ilgili aldıkları eğitimlerin ilkokuma yazma öğretimine yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmenler genel olarak 2005 yılında ilkokuma yazma öğretiminde yapılan yöntem değişikliği ile ilgili verilen seminerleri aldıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda ilkokuma-yazma öğretimi üzerinde durulduğu görülmektedir (Kaçan, 2004; Ergin, Akseki ve Deniz, 2012). Bu durum okuma dendiğinde aklımıza ilkokuma-yazma öğretimi geldiğini göstermektedir. Oysa okuma, kod çözmeden başlayıp anlamının gerçekleşmesine kadar geçen gelişimsel bir süreçtir. Harfleri seslendirip bir araya getirmek anlamının bir gereği olsa da anlama için yeterli değildir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerine okuma becerisinin geliştirilmesine ve kullanılmasına yönelik eğitimlerin verilmesi önemlidir.

Ders kitapları öğretmenlerin derslerde kullandıkları önemli kaynaklardır. Kitaplarda yer alan metinler aracılığı ile bilgiler öğrencilere sunulmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının alan dersi kitaplarındaki metinleri kullandığı görülmüştür. Derslerde metin kullanılırken genelde öğretmenin metin üzerinden dersin öğretimini gerçekleştirdiği, bu süreçte öğrencilerin belli etkinlikleri yaptıkları anlaşılmıştır. Okuma öncesinde öğretmen sorduğu sorularla öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmaktadır. Okuma esnasında öğrencilere önemli yerlerin altını çizdirmekte ya da deftere not aldirmakta, önemli yerleri açıklamaktadır. Okuma sonrasında ise soru sorarak, özet yapılarak ya da test çözülerek konunun tekrarı sağlanmaktadır. Mraz, Rickelman ve Vacca, (2009) yapılan bu uygulamaları geleneksel sınıfların bir özelliği olarak belirtmektedir. Bu sınıflarda öğrenciler bir metni okumak üzere ödevlendirilir. Öğrenciler metni okuduktan sonra metin üzerinden sorularla konu anlatılır. Ulusoy ve Dedeoğlu'nun (2011) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ulusoy ve Dedeoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin soru sorma, bilinmeyen kelimeleri açıklama gibi uygulamalar yaptıkları belirtilmiştir. Yapılan bu

uygulamalar öğrencileri pasif durumda bırakmakta öğretmenin konu ile ilgili bilgileri dersteki önemli belirleyici olmaktadır (Mraz, Rickelman ve Vacca, 2009).

Sınıflarda yapılan soru sorma, önemli bilgileri söyleme ya da bilinmeyen kelimeleri açıklama gibi öğretmen merkezli uygulamalar öğrencilerin bağımsız birer okur olmalarının yolunu açmamaktadır. Yapılan araştırmada bu durumu destekleyici bazı bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada bazı öğretmenler öğrencilerin içerik alanlarındaki metinleri tek başına anlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, metinleri okuma görevi olarak vermediklerini bile belirtmişlerdir. Öğrenciler bir metni okumakta ancak metni anlamlandırmada zorluk çekmektedirler. Bu durum öğrencilere anlamlandırma konusunda yardım edilmesini gerekli kılar. Örneğin, anlam kurmada bireyin ön bilgilerini kullanması oldukça önemlidir. Öğrencilere KWL (Bildiklerim-Bilmek İstediklerim-Öğrendiklerim) stratejisi öğretildiğinde öğrenci bir metni okumadan önce kendi kendine “Bu metinle ilgili ne biliyorum?” sorusunu sorabilecektir. Bu, bir nevi ön bilgilerin aktif hale gelmesi demektir. Bunun yanında ne öğrenmek istediğini ve neler öğrendiğini ortaya koyması da yine kendi başına okuduğundan anlam çıkarması için oldukça önemlidir. Öğretmen rehberliğinde yapılan bu uygulamalar stratejiler yardımıyla öğrenci tarafından kendi kendine de yürütülebilir. KWL gibi birçok anlama stratejisi içerik alanlarında kullanılabilir. Örneğin karşılıklı öğretim, 3D stratejisi (TWA), İSOAT (SQ3R), metin yapısı öğretimi bu stratejilere örnek olarak verilebilir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde çok az sayıda anlama stratejisinin kullanımına rastlanmıştır. Bu stratejilerin kullanımında ise öğretmenin ön planda olduğu görülmüştür.

Araştırmada bazı öğretmenlerin alan derslerinde metni kullanmadıkları ya da az kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin metni kullanmama nedenini Keskin ve Baştuğ (2010) öğrencilerin okuduklarını anlayamamaları olarak belirtmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin bu metinleri anlamada zorluk yaşadıkları ifade edilmesine rağmen metnin kullanılıp kullanılmamasında öğretmenin ve öğrencinin metne ilişkin ön bilgilerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bazı öğretmenler öğrenci düzeyine uygun ve somutlaştırılabilir konularda metni kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Konu öğrencinin rahat anlayacağı bir konuya metinler üzerinden ders anlatmak yerine öğretmenin ya da öğrencilerin anlatımları üzerinden ders yürütülmektedir. Eğer konu ile ilgili ön bilgiler az ise tam tersi bir durum olmakta ve metnin vereceği bilgilerin öneminden dolayı ders metin üzerinden işlenmektedir. Burada karşımıza alan bilgisi öğretimi ile okuma becerisinin geliştirilmesi arasındaki eşgüdüm sorunu çıkmaktadır; *“bilgi öğretimi mi, okuma öğretimi mi?”*. İçerik okuma bu eşgüdümü sağlamaya yönelik yapılan uygulamaları kapsayan bir kavramdır. Öğrencilerin herhangi bir alan ile ilgili bilgilere ulaşmasını sağlayan okuma becerilerini geliştirmek içerik okuma uygulamalarının temel hedeflerinden biridir (Ness, 2005). İçerik okuma, öğrencilerin okudukları bilgilendirici metinlerden kendi kendilerine bilgiye ulaşmalarını hedefler. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin ön bilgilerinin

## Sınıf Öğretmenlerinin İçerik Okuma ile İlgili Görüşleri

yeterli olduğu anlamlandırılması kolay metinlerle mümkün olduğu kadar baş başa bırakılması onların metindeki bilgiye bağımsız olarak ulaşabilmeleri için bir fırsat sağlayacaktır. Öğrencilerin bu basit metinler yardımıyla strateji kullanımından alana özgü kelimelerin öğrenimine kadar birçok alanda kendilerini geliştirmeleri onların daha zorlu metinleri anlamalarına yardımcı olabilecektir.

Sınıf öğretmenlerinin özellikle birinci sınıftan itibaren okuma öğretimi üzerinde durmaları onların anlama stratejilerini küçük yaştan itibaren öğrencilere öğretebilmeleri için fırsat niteliğindedir. Bu nedenle öğretmenler, okuma öğretimi ile içerik alanlarının bütünleştirildiği örnek uygulamalar hakkında verilecek kurslar, hizmet içi eğitimler, seminerler ile bilgilendirilebilirler. Formal eğitimin önemli belirleyicilerinden biri olan öğretim programlarında “Her öğretmen Türkçe öğretmenidir.” anlayışından hareketle farklı alanlara özgü okuma kazanımlarına yer verilmesi içerik alanları ile okuma öğretiminin bütünleştirilmesinde kolaylık sağlayacaktır. Yine önemli bir ders araç gereci olan ders kitaplarında sadece bilgi vermekten ziyade öğrencilerin metinleri anlamaları için farklı anlama stratejilerinin uygulaması yer alabilir. Sonuç olarak, öğrencilere farklı stratejilerin öğretiminden öğrencilerin ders kitaplarının geliştirilmesine kadar okuma becerilerini geliştirecek uygulamaların her alan ile bütünleştirilmesi; öğrencilerin bu alanlardaki bilgilere daha kolay ulaşmalarını sağlayarak onların bilgi çağının aktif bireyleri olarak yetişmelerine katkıda bulunacaktır.

### Kaynaklar

- Armbruster, B. B., Anderson, T. H. & Meyer, J. L. (1990). Improving content area reading using instructional graphics. Technical Report No. 508.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1).
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. bas.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cervetti, G. N., Barber, J., Dorph, R., Pearson, P. D. & Goldschmidt, P. G. (2012). The impact of an integrated approach to science and literacy in elementary school classrooms. *Journal of research in science teaching*, 49(5), 631-658.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11(11), 239.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dymock, S. & Nicholson, T. (2010). “High 5!” strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166-178.
- Ergin, İ., Akseki, B. & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(42).
- Grierson, S. & Daniel, L. (1995, November). Understanding Attitudes of Educators toward Content Area Reading in the Early Elementary Grades. Paper presented at the meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve Zihni Yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.



- Hall, L. A. (2005). Teachers and content area reading: Attitudes, beliefs and change. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 403-414.
- Heller, R. & Greenleaf, C. L. (2007). Literacy instruction in the content areas: Getting to the core of middle and high school improvement. *Alliance for Excellent Education*.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1).
- Karadağ, R. & Çengelci, T. (2011). Sosyal bilgiler dersinde dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2011(3).
- Kinney-Sedgwick, M. & Yochum, N. (1996). Content area literacy instruction: Viewpoints of elementary teachers and literacy professors. *Literacy Research and Instruction*, 35(4), 298-314.
- Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385. [www.enadonline.com](http://www.enadonline.com) DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s16m
- Manzo, A. V., Manzo, U. C. & Estes, T. H. (2001). *Content area literacy: Interactive teaching for active learning*. John Wiley & Sons Incorporated.
- McKenna, M. C. & Robinson, R. D. (1990). Content literacy: A definition and implications. *Journal of reading*, 34(3), 184-186.
- Mraz, M., Rickelman, R.J. & Vacca, R.T. (2009). *Content-area reading: Past, present, and future*. In K.D. Wood & W.E. Blanton (Eds.), *Literacy instruction for adolescents: Research-based practice* (pp. 77-91). New York: Guilford.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching to children to read. An evidence-based assessment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute for Literacy. Jessup, MD
- Ness, M. K. (2016). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons (Online)*, 55(1), 58.
- Park, T. D. & Osborne, E. (2006). Content area reading strategies and textbook use in agricultural education. *Journal of agricultural education*, 47(4), 1.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taş, H. & Kıroğlu, K. (2018). Türkiye ve ABD Kaliforniya Eyaleti Anadili Öğretim Programlarında ilk okuma yazma öğretimi. *Journal of International Social Research*, 11(56).
- Tayşi, E. K. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikaye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Ulusoy, M. & Dedeoglu, H. (2011). Content area reading and writing: Practices and beliefs. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(4), 1.
- Vacca, R. T. & Vacca, J. A. L. (2005). *Content area reading*. Boston: Little, Brown.
- Williams, J. P., Stafford, K. B., Lauer, K. D., Hall, K. M. & Pollini, S. (2009). Embedding reading comprehension training in content-area instruction. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 1.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.

## Sınıf Öğretmenlerinin İçerik Okuma ile İlgili Görüşleri

Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. & Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Elementary Education Online*, 9, 44-51.

### Extended Abstract

#### Introduction

Classroom teachers focus on basic reading skills such as sound recognition, fluency, and reading comprehension with literary texts, short rhyme and poetry in the first years of the primary school. In the following years, texts in the textbooks are used for comprehension studies. The fourth grade primary school students will have a difficult year because students who use very little informative texts are required to read texts in different content areas. The content area reading includes activities in different disciplines such as social sciences, science, mathematics. Content area reading can be defined as having reading comprehension skills which are essential to understand new content included in those disciplines. With reference to a common saying which is "every teacher is a reading teacher", it can be said that each lesson is a reading lesson. For this reason, it is crucial to improve comprehension skills of each and every student. The fact that content area teachers mostly focus on students' knowledge of the area, do not perceive themselves as teachers of reading and do not receive education in this field makes the reading practices of primary school teachers more important. For this reason, in this research, it is aimed to reveal the practices that primary school teachers are carrying out to teach reading in their content area.

#### Method

The research was carried out with 20 teachers who worked in Alaçam province of Samsun and determined by purposive sampling in 2015-2016 academic year. Qualitative research method was used in the study. The data of the research was collected by the researchers through semi-structured interview form which was formed by reviewing the literature. By using interview forms developed by Kinney-Sedgwick and Yochum (1996) and Ulusoy and Dedeoğlu (2011), and a new interview form was prepared. An application similar to Kinney-Sedgwick and Yochum (1996) used was preferred during the application period of the prepared interview form. During the application, a course in which teachers can use reading instruction in content areas has been identified. A text was selected from a textbook. Next, pilot interviews were held with two primary school teachers, and the shortcomings of the form were revised by the help of those interviews. The estimated duration of the interview was also determined. During the analysis of qualitative data, descriptive analysis method was used.

#### Result and Discussion

As a result of the research, it was determined that the class teachers did not take any courses related to reading apart from primary school reading-writing instruction. Textbooks are important sources which teachers use in their lessons. In this study, it was seen that some of the teachers did not use texts at all while some of them used. It was revealed that in this research students' and teachers' prior knowledge about the text were important. Some teachers stated that texts weren't suitable to students' level and did not offer concrete contexts. If the subject was easy to understand by the student, it was taught by the teacher or the students' expressions instead of using texts. If the prior knowledge about the subject was insufficient, the subject was explained by using the text considering the importance of the information that text was offering. While the texts were being used in the lessons, it was understood that the students performed certain activities when the classroom teacher taught through the text. The questions that the teacher asked before reading activity revealed the students' prior knowledge. During the reading, the teacher underlined the important points, explained them and made students take notes. After reading, the subject was reviewed by summary or test. Mraz, Rickelman and Vacca (2009) state that these practices are features of traditional classes. In these classes, students are given a chance to read a text. After students read the text, the topic is discussed with the questions asked about the text. Ulusoy and Dedeoğlu's (2011) work shows similar results. In the study conducted by Ulusoy and Dedeoğlu (2011), it was stated that class teachers are making applications such as asking questions, explaining unknown words. These practices leave the students in a passive state and the teacher is an important determinant in the subject (Mraz, Rickelman and Vacca, 2009). In the research, some recommendations were made to make students active while they are reading in the content areas.



## **Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Hikâye Anlama ile Zihin Kuramı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

*Burcu SARI\**

*Dilek ALTUN\*\**

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile Zihin Kuramı becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırşehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı dört bağımsız anaokulunda eğitimine devam eden 133 (67 kız, 66 erkek) çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri *Zihin Kuramı Ölçeği* ve *Hikâye Anlama Soruları* kullanılarak toplanmıştır. Çalışma kapsamında *Frederick* ve *Ağustos Böceği ile Karınca* hikâyeleri çocuklara okunmuştur. Araştırma bulguları, hikâye anlama toplam puanları ile Zihin Kuramı Ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki ( $r=.46$ ) olduğunu göstermiştir. Zihin Kuramı Ölçeği'nin alt boyutları ile Hikâye anlama toplam puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, *İçerik Yanlış İnanış* alt boyutu en yüksek korelasyon katsayısına ( $r=.43$ ) sahipken, *Farklı İstek* alt boyutu en düşük korelasyon katsayısına ( $r=.16$ ) sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çocukların hikâye anlama ve Zihin Kuramı puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından kızların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışma bulguları ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi eğitim, Zihin Kuramı, Hikâye Anlama, Hikâye kitapları

### **An Examination of the Relationship between Preschoolers' Story Comprehension and Theory of Mind Skills**

#### **Abstract**

This study aims to reveal the relationship between preschool children's story comprehension and Theory of Mind skills. The study was conducted, using the correlational survey model. The study group consists of 133 (67 girls and 66 boys) children, selected through the convenience sampling method, studying at four public kindergarten that are located in the central district of Kırşehir province of Turkey in the Fall semester of the 2017-2018 academic year. The study data were collected, using the *Theory of Mind Scale* and *Story Comprehension Questions*. Two illustrated storybooks titled *Frederick* and *Ağustos Böceği ile Karınca [The Ant and the Grasshopper]* were read to the children during the study. According to the findings, a moderate positive correlation was found between story comprehension and Theory of Mind ( $r = .46$ ). The highest correlation between the subtasks of the Theory of Mind and story comprehension was in the *Content False Belief* task ( $r = .43$ ), while the lowest correlation was in the *Diverse Desires* task ( $r = .16$ ). Additionally, a significant difference was found in favor of the girls between story comprehension and Theory of Mind in terms of gender. The study findings are discussed in the light of the relevant literature.

**Keywords:** Preschool education, Theory of Mind, Story Comprehension, Storybooks.

\*Arş. Gör. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, burcusari87@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2872-8613

\*\*Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, daltun@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9973-0585

## Giriş

Dil genel anlamda, insanların iç dünyalarını, yaşantılarını, duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak aktarmaya yardımcı bir araç olarak tanımlanmaktadır (Karaağaç, 2010; Yılmaz, 2009). Dil gelişimi anne karnında bebeğin, anadiline özgü sesleri tanıyarak gelişmeye başladığı bilinmektedir (Minai, Gustafson, Fiorentino, Jongman ve Sereno, 2017). Doğumdan sonraki ilk altı yıl gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde birçok gelişim alanının olduğu gibi dil gelişiminin de temeli atılmaktadır (Başal, 2012; Sakai, 2005). Boylamsal çalışma sonuçları erken çocukluk dönemi dil becerilerinin ileriki dönem dil ve okuma becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Duff, Reen, Plunkett ve Nation, 2015; Duncan vd., 2007; Su vd., 2017).

Çocukların okul öncesi dönemde dil gelişimlerini değerlendirirken göz önünde bulundurulacak becerilerinden bir tanesi de hikâye anlama becerisidir. Hikâye anlama becerisi, çocuğun erken dönemde kazanmaya başladığı temel dil becerileriyle ilkökul döneminde kazanacağı okuma becerileri arasında bir köprü görevi görmektedir (Demir-Lira, 2016). Suggate, Schaughency, McAnally ve Reese (2018) tarafında yürütülen 10 yıllık boylamsal çalışma sonuçlarına göre, çocukların okul öncesi dönemde dinlediği hikâyeleri anlama becerisi ile ileriki dönem okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca bu çalışma sonuçları hikâye anlama becerisinin de dil becerileri gibi gelişimsel bir süreç içerisinde kazanıldığını göstermektedir.

### Hikâye Anlama

Hikâye kitapları, olay örgüsü, hikâye kahramanları ve bu kahramanların arasındaki etkileşimden oluşmaktadır. Ayrıca, hikâye kitapları çocuklara hikâyede yer alan karakterlerin davranışlarını ve karakterlerin bu davranışlarını şekillendiren duygularını ve düşüncelerini aktarmayı da sağlamaktadır (Dyer, Shatz ve Wellman, 2000). Hikâye anlama becerisi birçok alt beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler, hikâyedeki temel fikri bulabilme, olaylar arasındaki neden sonuç ilişkisini belirleyebilme, olay örgüsünü doğru şekilde sıralayabilme, metinde geçen bağlantıları bulabilme ve bu bağlantıları kendi yorumuyla ilişkilendirebilme ve hikâyede geçen olayları özetleyebilme şeklinde sıralanabilir (Morrow, 1985; Paris ve Paris, 2003; Sipe, 2008; Stein, 1978).

Çocukların hikâyedeki olay örgüsü üzerinden anlam çıkarma ve değerlendirme yapabilme becerileri, onların hem karakterin hem yazarın hem de okuyucunun bakış açısından düşünebilme ve konuşabilme yetenekleriyle ilişkilidir (Pelletier ve Astington, 2004). Fernández'e (2013) göre, çocukların hikâye anlama becerilerinin gelişiminin bir göstergesi de çocukların hikâyedeki olay örgüsüne ve temaya kendilerini dâhil edebilme yeteneğidir. Sulzby (1985) okuma deneyimi açısından daha az deneyime sahip çocukların hikâye kitaplarındaki görsellere odaklanmakta olduğunu ve sadece resimlerde gördüğü kadarına yorum yapabildiğini belirtmiştir. Çocukların okuma deneyimi

arttıkça hikâyenin içyapısına aşına olmaya başlamaktadırlar. Örneğin; çocuklar çok sevdikleri bir hikâye kitabının genellikle defalarca okunmasını istemektedirler. Kitabı tekrar tekrar okudukça sözel metni içselleştirmektedirler. Bu sayede çocuklar hikâyenin içyapısını anlamaya ve yorumlamaya başlamaktadırlar.

Çocukların hikâyede yer alan karakterlerin davranışlarının altında yatan niyetlerini ve düşüncelerini gelişimsel bir süreç içinde anlamaya başladıkları düşünülmektedir. Astington (1990) çocukların dört yaşına gelene kadar hikâye anlatımlarının değerlendirilemeyeceğini savunmaktadır. Bunun nedeni olarak da, çocukların hikâyedeki zihinsel durumları anlamak için gerekli olan bilişsel becerilerinin henüz yeterli düzeyde gelişmediğini ifade etmektedir. Astington'a (1990) göre, çocuklar hikâyelerin ilişkili (*referential*) ve değerlendirci (*evaluative*) içeriğini anlamaya yönelik tam bir kavrayışa sahip değildir (Akt. Pelletier ve Astington, 2004). Okul öncesi dönem çocukları hikâye anlatımında genellikle hikâyenin olay örgüsünü sırayla anlatmaya odaklanmaktadır. Çocukların olay örgüsünü hikâyedeki karakterlerin duygu ve düşünceleriyle ilişkilendirebilmesi onların zihinsel durumları anlama ve ifade edebilme becerilerine sahip oldukları zaman mümkün olmaktadır (Pelletier ve Astington, 2004). Gamannossi ve Pinto (2014) çocukların hikâye anlatımında zihinsel durumları ifade eden dil kullanımı ile çocukların zihinsel durumları anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, hikâye anlama becerisi ile hikâye anlatımında zihinsel durumları ifade eden dil kullanımı arasında güçlü bir ilişkinin ( $r = .79$ ) olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalar Zihin Kuramı becerilerinin çocukların hikâye anlama düzeyine genel kelime bilgisinden daha fazla katkı sağladığını da göstermektedir (Pelletier ve Beaty, 2015).

Alanyazında yer alan araştırmalar ışığında; dil gelişiminde sadece kelime bilgisi, hikâye anlama becerisi gibi dil becerilerinin değil aynı zamanda çocuğun zihinsel durumları anlayabilme düzeyini gösteren bilişsel becerilerin de önemli olduğu görülmektedir. Günümüzde çocukların zihinsel durumları anlayabilme becerisini araştıran birçok çalışmada Zihin Kuramı'nın ele alındığı görülmektedir (Charman, Baron-Cohen, Swettenham, Baird, Cox ve Drew, 2000; Grazzani, Ornaghi, Conte, Pepe ve Caprin, 2018; Milligan, Astington ve Dack, 2007). 1980'li yıllardan önce çocukların zihinsel gelişimlerini inceleyen araştırmalar meta-bilişsel kuramı ya da Piaget'in bilişsel gelişim kuramını temel alarak yürütülmekteydi. 1980'li yılların ortalarından itibaren bilişsel gelişimi araştıran çalışmalarda Zihin Kuramı'nın da kullanıldığı görülmektedir (Flavell, 2000).

### Zihin Kuramı

Zihin Kuramı (Theory of Mind) becerileri, en temel tanımıyla başkalarının duygularını, niyetlerini ve arzularını anlayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Milligan vd., 2007; Wellman ve Liu, 2004). Zihin Kuramı, dil gelişimi gibi gelişimsel bir süreci takip etmektedir. Bebekler doğdukları

andan itibaren çevresinde yer alan insanlarla etkileşim halindedirler. Çocuklar iki yaşına geldiğinde istek ve duyguları hakkında konuşmaya başlamaktadırlar. Çocuklar üç-dört yaşına geldikten sonra düşüncelerini de dile getirmeye başlarlar. Bu yaşta çocuklar karşısındaki kişinin sadece inanışlarına göre hareket etmediğini aynı zamanda hatalı veya yanlış inanışlara göre de hareket edebileceklerini anlamaktadırlar. Ayrıca, görünüşle gerçeklik arasındaki farkı ayırt edebilmektedirler (Wellman, 2014). Zihin Kuramı, farklı alt becerilerin kazanımı ile değerlendirilmektedir. Bu beceriler (a) *Farklı İstekler*: İnsanların aynı şeye karşı farklı arzularının olabileceğini anlayabilme, (b) *Farklı İnanışlar*: İnsanların aynı durum karşısında farklı inanışları olabileceğini anlayabilme, (c) *Bilgi Erişimi*: Bazı durumlar doğru olabilir fakat başkasının bu durumla ilgili bilgi eksikliği olabileceğini anlama, (c) *Yanlış İnanış*: Bazı durumlar doğru olabilir fakat başkasının bu durumla ilgili farklı inanışa sahip olabileceğini anlama, (d) *Saklı Duygu*: Bazı insanlar bir duyguyu hissedebilir fakat insanların hissettiğinden farklı bir duyguyu da yansıtabileceğini anlama şeklinde kısaca açıklanabilir. Bu beceriler sırasıyla basitten zora doğru bir gelişim göstermektedir. *Farklı İstekleri* anlama becerisi en kolay düzeydeki beceri iken *Saklı Duyguyu* anlama Zihin Kuramı becerilerinin en zor seviyesidir (Wellman, 2014). Keçeli-Kaysılı ve Acarlar (2011) Türk çocuklarının Zihin Kuramı becerilerini kazanımlarını gelişimsel olarak incelemişlerdir. Türk çocuklarının Zihin Kuramı Ölçeği'nin alt boyutlarından *İçerik Yanlış İnanış* değerlendirme becerisini ortalama 4 yaş 6 ay civarında kazandıklarını tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçları, Türk çocuklarının da alanyazında tespit edilen Zihin Kuramı gelişim sırasına benzer bir sıra ile bu becerileri kazandıklarını göstermektedir.

Alanyazında yer alan araştırmalar Zihin Kuramı'nın dil gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Astington ve Jenkins, 1999; Atkinson, Slade, Powell ve Levy, 2017; Charman ve Shmueli-Goetz, 1998; Milligan vd., 2007; Wellman, 2014). Ayrıca, bazı araştırmalarda da çocukların Zihin Kuramı ve hikâye anlama becerileri arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Adrian, Clemente, Villanueva ve Rieffe, 2005; Guajardo ve Watson, 2002; Pelletier ve Beaty, 2015; Peskin ve Astington, 2004; Ruffman, Slade ve Crowe, 2002). Pelletier ve Beaty (2015) okul öncesi dönem çocuklarının fablları anlama düzeyleriyle Zihin Kuramı becerileri arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır. Fernández (2013) tarafından yapılan başka bir araştırma ise, gelişmiş Zihin Kuramı becerilerine sahip çocukların hikâyedeki karakterin zihinsel durumlarını anlamlandırma becerisinde daha üst düzey başarı gösterdiklerini belirtmektedir. Bu çalışma sonuçları, hikâyelerde sadece olay örgüsünün hatırlanmasının önemli olmadığını aynı zamanda hikâyede yer alan karakterin olaylara bakış açısı ve olaylardan çıkardığı anlamın da önemli olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırmalar Zihin Kuramı ile hikâye anlama becerileri arasında ilişki olduğu göstermektedir. Bununla birlikte, hikâyeye anlama becerisini Zihin Kuramı alt becerilerine göre inceleyen ilişkiel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu da görülmektedir. Ülkemizde bu alanda yapılan

## **Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Hikâye Anlama ile Zihin Kuramı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ve Zihin Kuramı becerilerini ele alan basılı bir araştırmaya araştırmacılar tarafından ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının hikâye anlama ile Zihin Kuramı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma kapsamında aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Okul öncesi dönem çocuklarının Zihin Kuramı Ölçeği puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Okul öncesi dönem çocuklarının Zihin Kuramı ile hikâye anlama puanları arasındaki ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Okul öncesi dönem çocuklarının Zihin Kuramı ve hikâye anlama becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasında var olan ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini herhangi bir değişkene müdahalede bulunmadan incelemeyi amaçlamaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

#### **Araştırma grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırşehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı dört bağımsız anaokulunda eğitimine devam eden 133 çocuk (67 kız, 66 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubu, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Fraenkel vd., 2012). Çalışma için gerekli etik ve uygulama izinleri alındıktan sonra, ebeveynlere çalışmaya ilişkin bilgilendirme ve veli onay formu gönderilmiştir. Ebeveynlere gönderilen 200 veli onay formundan 138 tanesi çalışmaya çocuklarının katılmasına izin vermiştir. Çocuklardan 5 tanesi gelişimsel ve öğrenme problemleri nedeniyle çalışma dışında bırakılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan çocukların %50.40'u (n=67) kız; %49.60'ı (n=66) ise erkektir. Çocukların yaş ortalamaları 61.80 aydır (dağılım: 58-69 ay).

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri *Zihin Kuramı Ölçeği* ve *Hikâye Anlama Soruları* kullanılarak toplanmıştır. Çalışma kapsamında "*Frederick*" ve "*Ağustos Böceği ile Karınca*" isimli iki hikâye çocuklara okunmuştur.

*Zihin Kuramı Ölçeği:* Wellman ve Liu (2004) tarafından çocukların bir başkasının zihinsel durumlarını (duygu, düşünce, istek, niyet vb.) anlama düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Zihin Kuramı Ölçeği, Gözün Kahraman (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve güvenirlik katsayısı KR-20 değeri .50 ve test tekrar test güvenirliğine ilişkin Korelasyon katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Türkçeye uyarlanan Zihin Kuramları Ölçeği beş görevden oluşmaktadır. Bu görevler sırasıyla şunlardır: “Farklı İstek”, “Farklı İnanış”, “Bilgi Erişimi”, “İçerik Yanlış İnanış”, ve “Saklı Duygu”. Ölçekte yer alan bu beş göreve ilişkin senaryolar, görseller kullanılarak PowerPoint sunusu şeklinde hazırlanmıştır. Dizüstü bilgisayar kullanılarak ölçek çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Ölçeğin puanlaması her bir görev için doğru cevaba “1”, yanlış cevaba “0” verilerek yapılmaktadır. Çocukların ölçekten alabilecekleri puanlar 0 ile 5 puan arasında değişmektedir.

*Hikâye Anlama Soruları:* Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama düzeylerini belirlemek amacıyla Paris ve Paris (2003) tarafından geliştirilen sorular kullanılmıştır. Hikâyeler için oluşturulan sorular, “karakter”, “sahne”, “başlangıç olayı”, “problem” ve “sonuç-çözüm” gibi beş başlık altında çocukların hikâye öğelerine ilişkin anlama düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Çocukların sorulara verdikleri cevaplar yanlışsa “0”, kısmi doğruysa “1” ve doğruysa “2” olarak puanlanmaktadır. Örneğin: *Ağustos Böceği ile Karınca* hikâyesi için çocuk hikâyede yer alan kahramanlar ile ilgili cevap vermezse ya da yanlış cevap verirse “0”, sadece ağustos böceği ya da karıncadan birini söylese “1” ve her iki kahramanın da adını söylese “2” puan almaktadır. Çocukların hikâye anlama sorularından alabilecekleri puanlar 0 ile 10 puan arasında değişmektedir.

#### *Hikâye Kitapları:*

*Frederick:* Leo Lionni tarafından yazılmış ve resimlenmiştir. *Frederick* 1968 yılında Caldecott Onur ödülünü kazanmıştır. Kitap, Kemal Atakay tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Hikâye, kardeşleri kışa hazırlık yapmak için harıl harıl yiyecek toplarken, oturup etrafı izleyen tarla faresi *Frederick*'i anlatmaktadır. *Ağustos Böceği ve Karınca* hikâyesinin tersine, bu hikâyede kış gelince kardeşleri *Frederick* ile yiyeceklerini paylaşmaktalar ve *Frederick*'in sanatsal becerilerini takdir etmektedirler.

*Ağustos Böceği ile Karınca:* Lesley Sims tarafından yeniden kaleme alınan hikâye İlke Afacan tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu hikâyenin farklı uyarlamaları incelenmiş ve Ağustos Böceği'nin donarak ölme sahnesine yer veren kitaplar elenmiştir. Bu hikâyenin sonu *Karınca, Ağustos Böceği*'ne yardım etmemiş şeklinde değiştirilerek çocuklara okunmuştur.

Araştırmada bu iki kitabın kullanılma sebeplerinden biri, iki kitabın benzer bir temayı farklı bakış açılarıyla çocuklara aktarmasıdır. Ayrıca iki kitapta da var olan tema havyanlar aracılığıyla çocuklara sunulmaktadır. Bazı bağlamlarda, insan olmayan karakterlerin kullanımı, okuyucunun/ dinleyenin duygularını çağrıştırmak ve geniş kitlelere hitap etmek için kullanıldığı bilinmektedir



## Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Hikâye Anlama ile Zihin Kuramı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

(Pelletier ve Beatty, 2015). Bu sebeple benzer olaya farklı bakış açıları sunduğu ve çocukların duygularını çağırabileceği düşünülen bu iki kitap araştırmada kullanılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, okul öncesi dönem çocuklarının dikkat süreleri göz önünde bulundurularak üç oturumda toplanmıştır. İlk oturumda çocuklara birebir Zihin Kuramı Ölçeği uygulanmıştır. Çocukların birbirleri ile olan etkileşimlerini önlemek amacıyla ölçek uygulamaları sınıf ortamı dışında yapılmıştır. Ölçeğin uygulama süresi 15 ile 25 dakika arasında değişmektedir. İkinci ve üçüncü oturumlarda *Frederick* ve *Ağustos Böceği ile Karınca* hikâyeleri çocuklara okunmuştur. Sıra etkisini önlemek amacıyla çocuklara kitaplar tesadüfi sıra ile okunmuştur. Hikâye okuma sonrası çocuklara hikâye anlama soruları bireysel olarak sorulmuştur. Çocukların cevapları ses kaydına alınmıştır. Çocukların hikâye anlama sorularını cevap süreleri 10 ile 20 dakika arasında değişmektedir. Tablo 1’de araştırmanın uygulama süreci detaylı olarak sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın Uygulama Süreci

	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum
Ön değerlendirme	Zihin Kuramı Ölçeği ( $n_{\text{çocuk}}=133$ )		
Uygulama		Hikâyenin okunması <i>Frederick</i>	Hikâyenin okunması <i>Ağustos Böceği ile Karınca</i>
	( $n_{\text{çocuk}}=67$ )		
	( $n_{\text{çocuk}}=66$ )	<i>Ağustos Böceği ile Karınca</i>	<i>Frederick</i>
Son Değerlendirme		Hikâye Anlama Soruları	Hikâye Anlama Soruları

### Verilerin Analizi

Çocukların hikâye anlama sorularına verdikleri cevaplar transkript edilip araştırmacılar tarafından bağımsız puanlanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılığı test etmek için Pearson Momentler Çarpımı *Korelasyon* katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon güvenirlik katsayısı *Frederick* için .92 ve *Ağustos Böceği ve Karınca* için .96 olarak bulunmuştur. Zihin Kuramı puanları ve hikâye anlama puanları SPSS paket programına aktarılarak analizler yapılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde öncelikle Zihin Kuramı ve hikâye anlama puanlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları sunulmuştur. Daha sonra çalışmada toplanan veriler, bağımsız gruplar t-testi ve Pearson

Korelasyon testleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın analizlerine başlamadan önce ilk olarak, Zihin Kuramı ve hikâye anlama puanlarının normal dağılım durumlarına ilişkin çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerlerine bakılmış ve değerlerin +2, -2 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu değer aralığıyla puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve belirtilen analizler yürütülmüştür (Field, 2009). Tablo 2’de Zihin Kuramı ve hikâye anlama puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları sunulmaktadır.

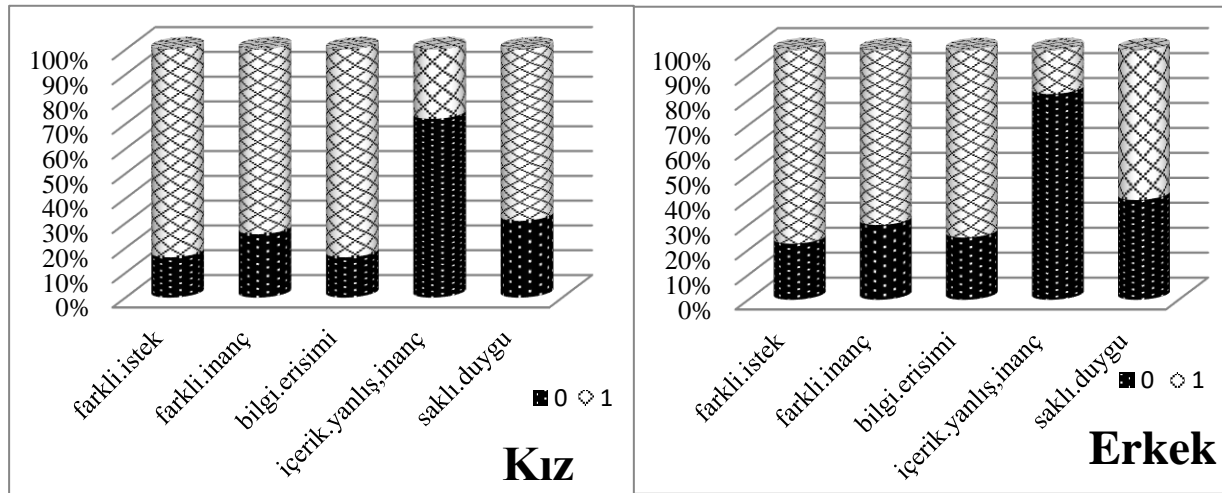
Tablo 2. Zihin Kuramı ve Hikâye Anlama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	<i>n</i>	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Zihin Kuramı	133	0	5.00	3.08	1.24
Hikâye Anlama	133	0	20	9.68	3.02

Tablo 2’de görüldüğü üzere, okul öncesi dönem çocuklarının Zihin Kuramı Ölçeği’nden aldıkları puanlar 0 ile 5 arasında değişmektedir. Araştırma kapsamına alınan çocukların Zihin Kuramı puan ortalamasının 3.08 (SS = 1.24) olduğu görülmektedir. Çocukların iki hikâyeden aldıkları toplam hikâye anlama puanları 0 ile 20 puan arasında değişmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, çocukların hikâye anlama puan ortalamasının 9.68 (SS = 3.02) olduğu görülmektedir.

#### Zihin Kuramı Ölçeği’ne İlişkin Bulgular

Çocukların, Zihin Kuramı Ölçeği alt maddelerine göre doğru cevap dağılımları Şekil 1’de sunulmuştur. Çocuklarının Zihin Kuramı Ölçeği’nden aldıkları puanların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde *Farklı İstek* görevi hem kız (%90) hem erkek (%78) çocuklar tarafından en çok doğru yapılan görev iken, *İçerik Yanlış İnanç* görevi çocuklar (kız: %30, erkek= %18) tarafından en az doğru yapılan görev olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 1. Çocuklarının Zihin Kuramı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Dağılımları

## Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Hikâye Anlama ile Zihin Kuramı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

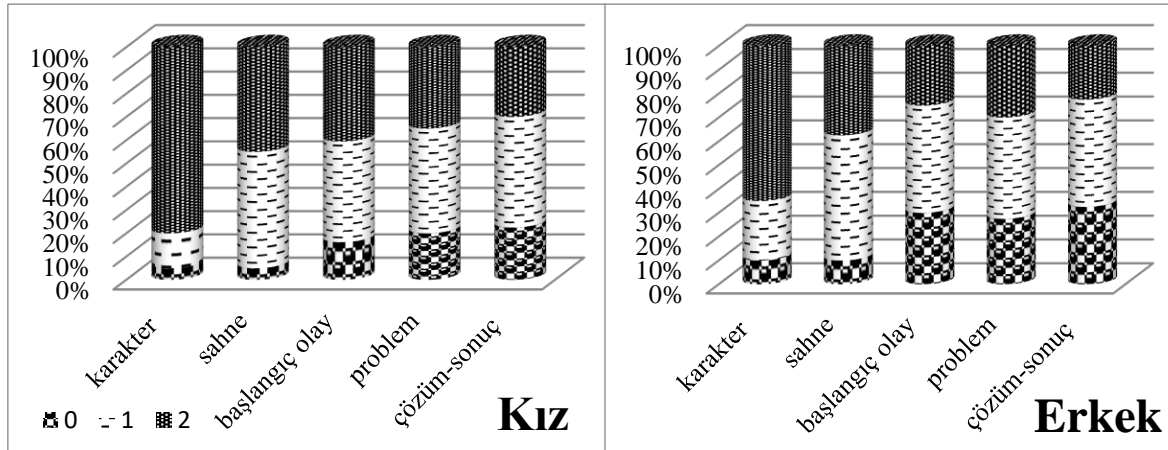
Okul öncesi dönem çocuklarının Zihin Kuramı puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan çocukların Zihin Kuramı puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t(131) = 2.279, p < .05$ ). Kız ( $\bar{X}=3.14, SS= 1.11$ ) ve erkek ( $\bar{X}=3.01, SS= 1.37$ ) çocukların puanları arasında bulunan anlamlı farkın etki değeri ( $\eta^2$ ) hesaplanmıştır. Hesaplanan eta kare değeri incelendiğinde ( $\eta^2 = .03$ ) gruplar arasında bulunan farka ilişkin etki değerinin küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Zihin Kuramı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Zihin Kuramı	n	$\bar{X}$	SS	t	p	$\eta^2$
Kız	67	3.14	1.11	2.279	.024	.03
Erkek	66	3.01	1.37			

### Hikâye Anlama Sorularına İlişkin Bulgular

Hikâye anlama sorularından alınan puanların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, kız ve erkek çocukların en çok hikâyede geçen *karakterlere* yönelik sorulara doğru cevap verdikleri tespit edilmiştir. Şekil 2 incelendiğinde, çocukların en az puanı *çözüm-sonuç* sorularından aldıkları görülmektedir.



Şekil 2. Hikâye Anlama Sorularından Alınan Puanların Cinsiyete Göre Dağılımları

Çocukların hikâye anlama sorularından aldıkları puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde; araştırma kapsamına alınan çocukların hikâye anlama puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t(131) = 2.946, p < .05$ ). Kız ( $\bar{X}=10.43, SS= 2.40$ ) ve erkek ( $\bar{X}=8.93, SS= 3.39$ ) çocukların puanları arasında bulunan anlamlı farkın etki değeri ( $\eta^2$ )

hesaplanmıştır. Hesaplanan eta kare değeri incelendiğinde ( $\eta^2 = .06$ ) gruplar arasında bulunan farka ilişkin etki değerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Hikâye Anlama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Hikâye Anlama	n	$\bar{X}$	SS	t	p	$\eta^2$
Kız	67	10.43	2.40	2.946	.004	.06
Erkek	66	8.93	3.39			

#### Zihin Kuramı ile Hikâye Anlama Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Zihin Kuramı ile Hikâye Anlama Puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Analiz öncesinde veri setinde uç değer olup olmadığı dağılım grafikleri (scatterplot) kontrol edilmiş ve uç değer bulunmadığı gözlenmiştir. Tablo 5'te Zihin Kuramı ile hikâye anlama puanları arasındaki Korelasyon analizi sonuçlarını sunulmuştur.

Tablo 5. Zihin Kuramı ile Hikâye Anlama Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Hikâye Anlama Toplam Puan
1. Farklı İstek	.168*
2. Farklı İnanış	.219*
3. Bilgi Erişimi	.242*
4. İçerik yanlış inanç	.431**
5. Saklı Duygular	.361**
6. Zihin Kuramı Toplam Puan	.468**

\*p <.05 \*\*p <.01

Tablo 5'te görüldüğü üzere, Pearson Korelasyon analiz sonuçlarına göre hikâye anlama toplam puanları ile Zihin Kuramı ölçek toplam puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ( $r=.46$ ,  $p<.01$ ). Tablo 5 incelendiğinde, Zihin Kuramı ölçeği alt görevleri ile hikâye anlama toplam puan arasında en yüksek ilişkinin *İçerik Yanlış İnanç* görevi ( $r=.43$ ,  $p<.01$ ) ile en düşük ilişkinin *Farklı İstek* görevi ( $r=.16$ ,  $p<.01$ ) ile olduğu görülmektedir.

#### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının Zihin Kuramı ile hikâye anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca, çalışma kapsamında çocukların cinsiyet değişkenine göre hikâye anlama ve Zihin Kuramı puanlarında farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, Zihin Kuramı puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Okul öncesi dönem Zihin Kuramı gelişiminde bireysel farklılıkları inceleyen araştırmaların çoğunun cinsiyet konusunu ele almadığı görülmektedir. Bunun bir sebebi, Zihin Kuramı'na göre cinsiyete yönelik farkın yaş ilerledikçe ortaya çıktığı düşüncesinin hâkim olması

olabilir (Calero, Salles, Semelman ve Sigman, 2013). Cinsiyet değişkenini ele alan araştırmalar arasında cinsiyet değişkeni açısından fark bulamayan araştırmalar da alan yazında mevcuttur (Pelletier ve Beatty, 2015; Walker, 2005). Bununla birlikte, okul öncesi dönemdeki Zihin Kuramı'na ilişkin *saklı duyguyu* anlamaları ve *yanlış inanış* yönergesi performansına ilişkin kızların az bir farkla da olsa daha yüksek performans gösterdikleri gözlemlenmiştir (Banerjee, 1997; Calero vd., 2013; Charman, Ruffman ve Clements, 2002). Calero vd., (2013) tarafından 6-8 yaş arası çocuklarda Zihin Kuramı'nın yaş ve cinsiyete bağlı gelişiminin incelendiği araştırmada kızların tüm Zihin Kuramı yönergelerinde erkeklerden çok daha iyi performans gösterdiği bulunmuştur.

Çocukların ebeveynleriyle kurduğu iletişimin ve diyalogların içeriği zihinsel durumlarını anlama becerilerini etkilediği görülmektedir. Üç-dört yaş çocukların anneleriyle kurdukları iletişimde zihinsel durumlara ilişkin dil kullanım sıklığının çocukların yanlış inanış yönergesine verdikleri cevapla pozitif yönde ilişkilidir (Adrian vd., 2005; Ruffman, Slade & Crowe, 2002). Ruffman, Slade ve Crowe (2002) anne-çocuk kitap okuma sürecindeki konuşmalardaki zihinsel durum öğelerini ve öğelerin Zihin Kuramı ile arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Anne ve çocuğun konuşmalarında annenin kullandığı zihinsel duruma ilişkin kelimelerin sıklığının çocukların Zihin Kuramı becerileri üzerinde pozitif etki yarattığı görülmektedir. Ayrıca bu durumun daha ileri düzeydeki Zihin Kuramı becerileriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durumun açıklaması olarak, ebeveynler (özellikle anneler) ve çocuklar arasında gerçekleşen diyalogların sıklığı ve içeriği bireysel farklılıklara neden olabilmektedir. Annelerin bebeklik döneminden itibaren kız çocuklarıyla erkek çocuklarından daha fazla konuştuğu tespit edilmiştir (Leaper, Anderson ve Saunders, 1998). Ayrıca, annelerin iki yaşından sonra kız çocuklarıyla duygulara yönelik olarak daha çok konuştuğu ve bunun da çocuğun ileride duygu içerikli konuşma durumuna olumlu yönde katkı sağladığı düşünülmektedir (Fivush, Brotman, Buckner ve Goodman, 2000).

Araştırmaya katılan hem kız hem de erkek çocukların büyük çoğunluğunun hikâyeye ilişkin *karakter* ve *sahneye* yönelik sorulara doğru cevap verdikleri görülmüştür. Yapılan çalışmalar benzer şekilde çocukların *karakter* ve *sahne* gibi hikâye yapısıyla ilgili yüzeysel bilgi içeren sorulara daha yüksek oranda doğru cevap verdiklerini göstermektedir (Altun, 2018; Paris ve Paris, 2003). Bununla birlikte, çocukların toplam hikâye anlama puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma bulguları, kızların yapı ve karmaşıklık açısından erkeklere göre daha detaylı hikâyeler anlattığını ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Gardner-Neblett ve Sideris, 2017; Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin ve Zhang, 2004; Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White ve Lorch, 2008). Gardner-Neblett ve Sideris (2017) tarafından yürütülen araştırmanın sonucu Afro-Amerikan erkek ve kızların, okula başlamadan önce hikâye anlatma becerilerinin farklılaştığını göstermektedir. Bu araştırmada yapılan analizlerin sonucunda,

okul öncesi dönemde kızların hikâye anlatımlarının erkeklerin hikâye anlatımlarına kıyasla daha tutarlı ve düzenli olduğu ortaya konmuştur. Kız çocuklarının, hikâye anlatımlarını hikâye öğelerine ve bu öğeler arasındaki nedensel ilişkiler çerçevesinde yapılandığı görülmektedir. Lynch vd. (2008) tarafından yürütülen araştırma bulguları ise, okul öncesi dönem çocuklarının uzun ve karmaşık hikâyelerde olaylar arasındaki nedensel ilişkilere karşı duyarlı olduklarını göstermektedir. Çocukların yaşı ilerledikçe daha fazla soruya doğru cevap verdiği, aynı zamanda anlatıların nedensel yapısına daha duyarlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca kızların her yaş grubunda erkeklerden daha fazla hikâyeyi hatırladıkları görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre hikâye anlama puanları ile Zihin Kuramı Ölçek puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın bu sonucu Zihin Kuramı ve hikâye anlatımı arasında pozitif yönlü ilişki bulan araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Gamannossi ve Pinto, 2014; Guajardo ve Watson, 2002; Mar, Tackett ve Moore, 2010; Sarı, 2018). Gamannossi ve Pinto (2014) tarafından yürütülen araştırmada çocukların hikâye anlatımında kullandıkları zihinsel durumları ifade eden dil becerisi ile çocukların zihinsel durumları anlama düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, hikâye anlama becerisi ile hikâye anlatımında zihinsel durumları ifade eden dil arasında güçlü bir ilişki ( $r = .79$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Sarı (2018) okul öncesi dönem çocuklarının hikâye tekrarda kullandıkları içerik kelime düzeyi ( $r=.31$ ) ve hikâyedeki örtük olayları anlama becerisi ( $r=.25$ ) ile Zihin Kuramı puanları arasındaki pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulmuştur. Zihin Kuramı ve hikâye anlama arasındaki pozitif ilişkinin derecesi araştırmalara göre değişse de Zihin Kuramı becerisinin çocukların hikâye anlama becerisine katkıda bulunduğu görülmektedir (Mar vd., 2010; Guajardo ve Watson, 2002). Mar vd. (2010) tarafından yürütülen bir araştırmada farklı türde hikâye anlatımı biçimlerinin çocukların Zihin Kuramı gelişimine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada hikâye kitabı okumanın, film ve televizyon izlemenin çocukların Zihin Kuramı becerilerine etkisi ayrı olarak test edilmiştir. Araştırma sonucunda yaş, cinsiyet, kelime bilgisi ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri kontrol edildiğinde çocuklara hikâye kitabı okumanın çocukların zihinsel becerilerini yordadığı görülmüştür. Guajardo ve Watson (2002) hikâye anlatma sürecinde kullanılan zihinsel duruma ilişkin kavramların kullanımının Zihin Kuramı becerilerini geliştirip geliştirmediğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda kurum temelli hikâye anlatma grubunda yer alan çocukların *yanlış inanış* yönergesinde daha iyi performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Ayrıca, sohbete katılan çocuklar katılmayan çocuklara göre Zihin Kuramı becerilerinde daha yüksek performans göstermişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ve anne-babaların hikâye anlatımı sürecinde, hikâyede yer alan karakterlerin duygu durumlarına ilişkin dil kullanımı ve sohbet esnasında çocukları bu dili kullanması için yönlendirmesi önemlidir. Çocuklar bu sayede zamanla farklı bakış açılarıyla düşünebilme ve

## Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Hikâye Anlama ile Zihin Kuramı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

muhakeme yapabilme becerilerini geliştirebilmektedirler. İleride yapılacak olan çalışmalarda okul öncesi dönem çocuklarıyla yürütülecek etkileşimli hikâye okuma etkinliklerinin çocukların Zihin Kuramı becerileri üzerindeki etkileri incelenerek bu alanda yapılan araştırmalar genişletilebilir.

### Kaynaklar

- Adrian, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32(3), 673-686.
- Altun, D. (2018). The efficacy of multimedia stories in preschoolers' explicit and implicit story comprehension. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 629-642. doi:10.1007/s10643-018-0916-8
- Astington, J. W. (1990). Narrative and the child's theory of mind. In B. Britton & A. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language* (ss. 151-171). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.
- Atkinson, L., Slade, L., Powell, D., & Levy, J. P. (2017). Theory of mind in emerging reading comprehension: A longitudinal study of early indirect and direct effects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 164, 225-238.
- Banerjee, M. (1997). Hidden emotions: Preschoolers' knowledge of appearance-reality and emotion display rules. *Social Cognition*, 15(2), 107-132. doi:10.1521/soco.1997.15.2.107
- Başal, H. A. (2012). *Gelişim ve psikoloji: Nasıl mutlu ve başarılı bir çocuk yetiştirebilirim?* Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Calero, C. I., Salles, A., Semelman, M., & Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of Theory of Mind in 6- to 8-years old children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 281. doi:10.3389/fnhum.2013.00281
- Charman, T., & Shmueli-Goetz, Y. (1998). The relationship between theory of mind, language and narrative discourse: an experimental study. *Current Psychology of Cognition*, 17(2), 245-271.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as fancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15(4), 481-498.
- Charman, T., Ruffman, T., & Clements, W. (2002). Is there a gender difference in false belief development?. *Social Development*, 11(1), 1-10.
- Demir-Lira, Ö. E. (2016). Okulöncesi dönemde ve okul çağında okuma yazma ve matematik gelişimi. *Akılın çocuk hali: Zihin gelişimi araştırmaları* (Der. Aydın, Ç., Aydın, C., Göksun, T., Goksun, T., Kuntay, A. C., Tahiroğlu, D., & Tahiroglu, D.). ( ss. 319-342). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848-856.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15 (1), 17-37 doi:10.1016/S0885-2014(00)00017-4
- Fernández, C. (2013). Mindful storytellers: Emerging pragmatics and theory of mind development. *First Language*, 33(1), 20-46. doi: 10.1177/0142723711422633

- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(6), 1301-1318.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles, 42*(3-4), 233-253.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development, 24*(1), 15-23. doi: 10.1080/016502500383421
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gamannossi, B. A., & Pinto, G. (2014). Theory of mind and language of mind in narratives: Developmental trends from kindergarten to primary school. *First Language, 34*(3), 262-272.
- Gardner-Neblett, N., & Sideris, J. (2017). Different tales: The role of gender in the oral narrative-reading link among African American children. *Child Development, 89*(4), 1328-1342. doi: 10.1111/cdev.12803.
- Gözün- Kahraman, Ö. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Conte, E., Pepe, A., & Caprin, C. (2018). The Relation between Emotion Understanding and Theory of Mind in Children Aged 3 to 8: The Key Role of Language. *Frontiers in Psychology, 9*:724. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00724
- Guajardo, N. R., & Watson, A. C. (2002). Narrative discourse and theory of mind development. *The Journal of Genetic Psychology, 163*(3), 305-325.
- Karaağaç, G. (2010). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: Bayrak Matbaacılık.
- Keçeli-Kaysılı, B., & Acarlar, F. (2011). Zihin Kuramının 3-5 yaşları arasındaki çocuklarda gelişiminin yanlış inanç performansına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(4), 1809-1826.
- Leaper, C., Anderson, K. J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: a meta-analysis. *Developmental Psychology, 34*(1), 3.
- Lynch, J. S., van Den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology, 29*(4), 327-365.
- Mar, R. A., Tackett, J. L., & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development, 25*(1), 69-78.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and Theory of Mind: meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development, 78*(2), 622-646. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x
- Minai, U., Gustafson, K., Fiorentino, R., Jongman, A., & Sereno, J. (2017). Fetal rhythm-based language discrimination: A biomagnetometry study. *NeuroReport, 28* (10), 561-564. doi: 10.1097/WNR.0000000000000794
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal, 85*, 646-661
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly, 38*(1), 36-76.



## Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Hikâye Anlama ile Zihin Kuramı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

- Pelletier, J., & Astington, J. W. (2004). Action, consciousness and Theory of Mind: Children's ability to coordinate story characters' actions and thoughts. *Early Education and Development, 15*(1), 5-22 doi:10.1207/s15566935eed1501\_1
- Pelletier, J., & Beatty, R. (2015). Children's understanding of Aesop's fables: relations to reading comprehension and theory of mind. *Frontiers in Psychology, 6*, 1448.
- Peskin, J., & Astington, J. W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive Development, 19*(2), 253-273.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development, 73*(3), 734-751.
- Ruffman, T., Slade, L., Rowlandson, K., Rumsey, C., & Garnham, A. (2003). How language relates to belief, desire, and emotion understanding. *Cognitive Development, 18*(2), 139-158 doi:10.1016/S0885-2014(03)00002-9
- Sakai, K. L. (2005). Language acquisition and brain development. *Science, 310*(5749), 815-819.
- Sarı, B. (2018). *Elektronik Hikâye Kitaplarının Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyden Gelen 4-6 Yaş Çocukların Anlamalı Kelime Edinimleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Stein, N. L. (1978). How children understand stories: A developmental analysis. *Center for the Study of Reading Technical Report*. 22 Ocak 2017 tarihinde [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17672/ctrstreadtechrepv01978i00069\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17672/ctrstreadtechrepv01978i00069_opt.pdf?sequence=1) adresinden alınmıştır.
- Su, M., Peyre, H., Song, S., McBride, C., Tardif, T., Li, H., ... & Shu, H. (2017). The influence of early linguistic skills and family factors on literacy acquisition in Chinese children: Follow-up from age 3 to age 11. *Learning and Instruction, 49*, 54-63.
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development, 47*, 82-95.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly, 45*(8), 458-481.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of genetic psychology, 166*(3), 297-312.
- Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How Theory of Mind develops*. Oxford: Oxford University Press.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind tasks. *Child Development, 75*(2), 523-541 doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x
- Yılmaz, Z. A. (2009). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma-yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

### Araştırma Kapsamında Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları

- Lionni, L. (2016). *Frederick*. Ankara: Elma Yayınları.
- Sims, L. (2016). *Ağustos böceği ile karınca*. Ankara: 1001 Çiçek Kitaplar.

### Extended Abstract

#### Introduction

Talking with children about mental states of the storybook characters during the storybook reading activities improve children's reasoning skills and help them to think from the point of view of the main character/author/reader (Pelletier & Astington, 2004). It is observed that the Theory of Mind skills of young

children are associated with their general language skills (Adrian et al., 2005; Ruffman, Slade, & Crowe, 2002) and story comprehension skills (Gamannossi & Pinto, 2014; Pelletier & Beaty, 2015). Pelletier and Beaty (2015) conducted a correlational study between children's abilities to understand Aesop's Fables and the Theory of Mind and found a positive correlation between the story comprehension levels of preschool children and the Theory of Mind skills. Based on this fact, this study aims to reveal the relationship between the Theory of Mind and story comprehension skills of Turkish preschool children at the ages of 5-6.

### Method

This study examines the correlation between the Theory of Mind and story comprehension skills of Turkish preschoolers. The study group consists of 133 (67 girls and 66 boys) children studying at four public kindergartens that are located in the central district of Kırşehir, Turkey in the Fall semester of the 2017-2018 academic year. The study group was formed through convenience sampling, which is a non-random sampling method (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). After the necessary ethical and application permissions were obtained for the study, information and parent permission forms were sent to parents.

The study data were collected, using the *Theory of Mind Scale* and *Story Comprehension Questions*. Two stories, titled *Frederick* and *Ağustos Böceği ile Karınca [The Ant and the Grasshopper]* were read to the children during the study.

The study data were collected in three sessions, taking into account the attention span of the preschool children. The Theory of Mind Scale was applied to the children one by one in the first session. The scale was applied outside the classroom in order to prevent the children from interacting with each other. *Frederick* and *Ağustos Böceği ile Karınca [The Ant and the Grasshopper]* stories were read to the children in the second and third sessions. The books were read randomly to the children in order to prevent the order effect. The story comprehension questions were asked to the children individually after the story reading activity.

### Result & Discussion

An independent samples t-test was conducted to determine whether the Theory of Mind scores of the preschool children differed by gender. A significant difference in favor of the girls was found in the Theory of Mind scores in terms of gender ( $t(131) = 2.279, p < .05$ ). The effect value ( $\eta^2$ ) of the significant difference found between the girls ( $\bar{X} = 3.14, SD = 1.11$ ) and boys ( $\bar{X} = 3.01, SD = 1.37$ ) was calculated.

An independent samples t-test was conducted to determine whether the scores obtained by the children from the story comprehension questions differed by gender. A significant difference in favor of the girls was found between the story comprehension scores of the children included in the study in terms of gender ( $t(131) = 2.946, p < .05$ ). The effect value ( $\eta^2$ ) of the significant difference found between the girls ( $\bar{X} = 10.43, SD = 2.40$ ) and boys ( $\bar{X} = 8.93, SD = 3.39$ ) was calculated.

Pearson's correlation test was conducted in order to examine the relationship between the Theory of Mind and the story comprehension scores. According to the results of the correlation analysis, there is a moderate positive correlation between the story comprehension and Theory of Mind ( $r = .46, p < .01$ ). The highest correlation between the subtasks of the Theory of Mind Scale and story comprehension was in the *contents false belief* task ( $r = .43, p < .01$ ), while the lowest correlation was in the *Diverse Desires* task ( $r = .16, p < .01$ ). This result of the study supports the results of studies showing a positive correlation between the Theory of Mind and story comprehension (Gamannossi & Pinto, 2014; Guajardo & Watson, 2002; Mar, Tackett & Moore, 2010; Sari, 2018).



## **Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinin Metinsellik Ölçütleri Açısından İncelenmesi**

*Tuncay TÜRK BEN\**

### **Öz**

Türkçe öğretiminde, temel dil becerilerin ve üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılmasında metinlerden yararlanır. Bu nedenle, Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin, çocuğa göre olması ve bu becerileri kazandıracak nitelikleri taşıması önemlidir. Öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan metinlerin işlevsel olarak kullanılabilmesi için metinleri inceleme alanına alan metindilbilimin verilerinden de yararlanmak gerekmektedir. Ders kitabına seçilecek metinlerin metinsellik ölçütlerine uygun olarak seçilmesi gerekir. Bu çalışmada da 5. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinler, metinsellik ölçütleri yönüyle incelenmeye çalışılmıştır. Metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunluklarını tespit etmek amacıyla da İseri'nin (2014) belirlediği metinsellik ölçütleri kullanılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki bazı metinlerin metinsellik ölçütlerini tam olarak karşılamadıkları, metinlerin metinsellik ölçütleri doğrultusunda oluşturulmadıkları ve seçilmedikleri anlaşılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, Türkçe ders kitabı, metindilbilim, metinsellik ölçütleri, inceleme.

### **Examining the Texts in the Fifth Grade Turkish Coursebook in Terms of Textuality Standards**

### **Abstract**

Texts are used in teaching basic language skills and higher-level cognitive skills in Turkish language teaching. For this reason, texts which will be included in the Turkish coursebooks should be chosen in accordance with the "child-appropriateness" principle. To use texts which are included in the teaching and learning processes in a functional way, it is necessary to benefit from the data of text linguistics. Texts to be included in the coursebooks should be selected in line with the textuality standards. In this study, texts in the 5<sup>th</sup> Grade Turkish coursebooks were examined in terms of textuality standards. To determine the conformity of the texts with the textuality characteristics, the Textuality Standards, which were defined by İseri (2014), were applied. As an important result of this research, it has been found out that some of the texts in the 5<sup>th</sup> grade Turkish coursebook do not fully meet the standards of textuality and that the texts are neither formed nor selected by taking the textuality standards into consideration.

**Keywords:** Turkish education, Turkish coursebook, text linguistics, textuality standards, examination.

\*Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Aksaray, tuncayturkben57@gmail.com

## Giriş

Yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanmış olan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerde dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerileri ile zihinsel ve üst düzey bilişsel düşünme becerilerini geliştirmenin amaçlandığı, metin aracılığı ile öğrenme aşamasında öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, sorgulama, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2018: 8).

Türkçe Dersi Öğretimi Programında (2018), öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılmak üzere metin türleri hikâye edici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin büyük bir kısmı ders kitabına seçilecek bu metin türleri aracılığıyla sağlanmaya çalışılmaktadır. "Türkçe derslerinde yapılan farklı türlere dayalı okuma eğitimi etkinlikleri ile öğrencilerin söz varlığı, dili kullanma becerileri, metin kavrama stratejileri ve teknikleri edinmeleri sağlanır, ayrıca okuma alışkanlıkları ve ilgileri de geliştirilmeye çalışılır. Öğrencilerin tartışmacı ve ikna edici, doğrudan bilgi verici metinleri kavrama becerilerini geliştirmek için öğretici/bilgilendirici metinlerin yanında, onların etkin dili kullanabilme gücünü geliştirmek için çok anlamlı yapıları içeren şiir, öykü, masal, fıkra gibi yazınsal/edebi metinlerden de yararlanılır" (Karatay, 2014b: 234-235). Ders kitabına metin seçimi yapılırken çocukların ilgileri, gereksinimleri de dikkate alınmalıdır. Seçilen metinler onların duygu ve düşünce dünyalarını olumlu bir şekilde etkilemeli, gelişimlerini sağlamalıdır (Sever, 2013: 20).

Metin, "kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünlüğü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü bir dilsel ürün" dır (Onursal, 2003: 124). Aksan (1993: 257) da metni "bir iletişim sırasında gerçekleşen, birbirleriyle ve dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözcükler bütünü" olarak tanımlamaktadır. Aktaş'a göre ise metin, "çok farklı düzeylerde, dille iletişimde bulunmak amacıyla oluşturulan anlatma ve anlaşma aracıdır" (Aktaş, 2015: 15). Hartman ve Allison (1996: 111) metni, "bir fikrin veya tecrübenin yazılı olarak ifade edilmesi" şeklinde tanımlamıştır. Günay'a (2013: 45) göre ise metin, "başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı" olarak tanımlanabilir. Alanyazında "metin" tanımlarına bakıldığında iletişim kurma işlevinin ön planda olduğu görülmektedir. Ayrıca metin olma özelliğini sağlayabilmesi için birtakım ölçütleri de taşımaları gerektiği de görülmektedir.

Türkçe öğretiminde temel araç olarak kullanılan metinlerin, yapılan tanımlarda belirtildiği gibi, bir düzen içinde oluşturulması veya seçilmesi gerekmektedir. Metinlerin metinsellik ölçütlerine de uygun olması gerekir. Nitelikli bir Türkçe öğretimi için metin seçiminde metinleri inceleyen bilim alanı olan metindilbilimin ilke ve verilerinden yararlanmak gerekir. Metindilbilim "bir metni meydana getiren

tüm unsurların belirli metotlarla dilbilimsel olarak analizini yapan dilbilim sahasıdır.” (Demirci, 2017: 243). Metindilbilim, çağdaş dilbilim araştırmaları sonucu dil çalışmalarında tümcenin ötesine geçilmesini olanaklaştıran ve metin yapısını temel alarak metin- içi anlam üretimini inceleyen bir disiplin olarak gelişmiştir (Dilidüzgün, 2017: 5). Metindilbilimi bir metnin yapısını, düzenlenişini ve işleyişini incelerken tümceler arasındaki göndermeleri, bağlantı ögelerini, dil içi ve dil dışı bağıntıları ele alır (Korkut ve Ayırır, 2016: 173). Metni oluşturan ögeler arasındaki bağlar, ilişkiler ve metnin bütün olarak yapısı ve işlevini inceleme konusu yapan metindilbilim, üretilen metinlerin daha işlevsel olmasına, alımlanmasına ve yorumlanmasına katkı sağlamaktadır. Metindilbilim çalışmalarının en önemli amaçlarından biri, metin olan ile olmayanın ayırt edilmesini sağlayan ölçütler geliştirmektir. Metindilbilim, bu ölçütleri geliştirebilmek için metinlerin yapılarını ve iletişimsel işlevlerini irdeler, böylece metni oluşturan genel kural ve koşulları belirler. Bir metin bilimi, metinler ve metin türlerine özgü ortak ve farklı özellikleri saptayarak bunları betimleyip açıklayabilmelidir (Beaugrande ve Dressler, 1981: 3).

Öğrencilerin metinleri anlayabilmeleri ve metin üretebilmeleri, kısaca doğru iletişimde bulunabilmeleri için gerekli donanımları edinmeleri, iyi metin örnekleriyle karşılaştırılmalarına bağlıdır. Öğrencilerin karşılaştıkları metinlerin metinsellik özelliklerini de taşımaları gerekir. Metinsellik, “bir metni, metin olmayan tümce ya da sözce topluluğundan ayırmak için başvurulan ölçütler ya da bir metnin oluşması için gerekli koşullar olarak düşünülür” (Toklu, 2009: 127). Beaugrande ve Dressler (1981) metni iletişimsel bir olgu olarak ele alırlar, kelime ve cümleler dizisinin metin olarak değerlendirilebilmesi için yedi özelliğe sahip olması gerektiğini savunurlar. Bu özellikler, “bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinlerarasılık” olarak saptanmıştır. Metne ait bu özellikler kaynaklarda metinsellik (textuality) ölçütleri olarak ifade edilmektedir. Metinsellik ölçütleri değişik kaynaklarda farklı ad ve sınıflandırmalarla tanımlanmaya çalışılmış, metinde işlenen anlamdan hareketle iki türlü sınıflandırmanın yaygın olduğu belirlenmiştir:

- ❖ Metin merkezli ölçütlere göre yapılan sınıflandırmalar şunlardır: Bağdaşıklık, tutarlılık.
- ❖ Kullanıcı merkezli ölçütler açısından yapılan sınıflandırmalar: Amaçlılık, durumsallık, bilgi vericilik, kabul edilebilirlik, metinler arasılık (Beaugrande & Dressler, 1981).

*Bağdaşıklık (Cohesion):* Metnin yüzey yapısındaki ögelerin birbiriyle olan ilişkiler ağıdır (Kerimoğlu, 2016: 237). Günay’a (2013: 72) göre bağdaşıklık, bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkileri kuran dile ait özelliklerin tümüdür. Halliday ve Hasan’a (1976) göre, metinde beş temel bağdaşıklık ögesi vardır:

1. *Gönderim (reference):* Dilin yeterli, etkili ve akıcı biçimde kullanılmasını sağlamak, metindeki konuları alıcının beyninde aktif tutmak ve metinde konu bütünlüğünü oluşturmak için metindeki bazı

sözcük, kavram ya da düşünceler metin boyunca farklı dilsel ögelerle yinelenir ve bu dilsel ögeler gönderim ögeleri olarak ifade edilir.

2. *Değiş tirim (substitution)*: Dilbilgisel bağlaşıklık düzeneklerinden bir diğ eri de metin içinde yer alan bir ad, eylem ya da tümce gibi herhangi bir ögenin yerine başka bir ögenin kullanılmasıdır.

3. *Eksilt ili yapı (ellipsis)*: Eksilti, metin içindeki bir olguyu metinde anlam kaybına yol açmayacak şekilde atarak yinelemedir.

4. *Bağ laç lar (conjunctions)*: Bağ layıcı alt türü olarak bağ laç lar, metin küçük ölçekli yapısında ardış ık sözceler arasındaki anlamsal ilişkilerin metin alıcısı tarafından açık olarak algılanmasını sağlayan belirginleştirici ögelerdir.

5. *Sözcüksel Bağ daşıklık (lexical cohesion)*: Metnin küçük ölçekli yapısı bağ lamında daha çok görevsel dilsel birimlere işleyen dilbilgisel bağlaşıklığın yanı sıra sözlüksel birimlerin kullanımını içeren sözcüksel bağlaşıklık, büyük ölçekli yapıyı oluşturmada dilsel düzenlemelere olanak sağ lar (Dilidüzgün, 2017: 51- 63).

*Tutarlılık*: Tutarlılık, metindeki mantıksal bağlantı olarak da ifade edilir. Tutarlılık, “metinde işlenen konu ve okura iletilmek istenen ana düşüncenin anlam ve mantıksal bütünlük sağlayacak şekilde işlenmesidir.” (Karatay, 2014a: 75).

*Amaçlılık (intentionality)*: Amaçlılık, metin üretici ve onun niyetiyle ilgilidir. Her metnin bir amacı vardır. Bilgi verme, estetik haz uyandırma vb. metnin amacı okurla kurduğ u ilişkide aranır (Kerimoğ lu, 2016, s. 238).

*Kabul edilebilirlik (acceptability)*: Kabul edilebilirlik, metnin okuyucu tarafından çözümlenebilme durumu ile ilgilidir. Kabul edilebilirlik, metin aracılığ ıyla herhangi bir konuda yazar ile okuyucusu arasındaki bilgi paylaşımıdır. Metnin yazarı ile okuyucu arasında işbirliğ i kurulamıyor, metin okuyucu tarafından rasyonel olarak anlamlandırılmıyorsa, kabul edilebilirliğ i yok demektir. Metin amaçlılığ ının; bağ daşıklık ve tutarlılık özelliklerine sahip olmasının da temel nedeni onu kabul edilebilir kılmaktır (Karatay, 2014a).

*Bilgi Vericilik (informativity)*: Bilgilendiricilik, metnin, bilgi taşıma özelliğ iğ idir. Halliday ve Hasan’a (1976, s. 326) göre her bilgi birimi iki parçadan oluşur. Dinleyici ve okuyucuların başka kaynaklardan ulaşabileceğ i “eski bilgi” ve diğ er kaynaklardan ulaş ilamayacak “yeni bilgi”.

*Durumsallık (situationality)*: Durumsallık, metnin bulunduğ u çevre ve dili kullanan insanların ona yükledikleri anlamla ilgilidir. Metin, içinde gerçekleş tiğ i fiziksel çevreye karşı duyarlı olduğ undan durumsallık özelliğ i taşı r ve durum metnin anlamını değ işt irebilir (Karatay, 2014a).

*Metinler Arasılık (intertextuality):* Metinler arasılık kavramı, bir metnin diğer metinlerle kurduğu ilişkiyle ilgili bir ölçüttür (Kerimoğlu, 2016: 238).

Alanyazın tarandığında Türkçe ders kitabındaki metinlere yönelik farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yılmaz ve Topal (2010) “Türkçe öğretiminde metindilbilimsel çözümleme yönteminin uygulanması” adlı çalışmada anlatı metinlerin anlaşılmasında ve öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde metindilbilimsel çözümleme yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Mert (2011) tarafından da 8.sınıf Türkçe ders kitabı metinleri metinsellik ölçütleri yönüyle incelenmiş ve metinlerin metinsellik ölçütleriyle uyumsuz olduğu görülmüştür. Benzer çalışmalar Aydın ve Yangil (2013), Güven, Bal ve Halat (2014a), Güven, Bal ve Halat (2014b) ve Onan ve Arısoy (2013) tarafından da gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalarda da metinlerin büyük çoğunluğunun metinsellik ölçütlerini tam olarak karşılamadıkları görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı da 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bilgilendirici, şiir ve hikâye edici metinlerin metinsellik ölçütleriyle uyumlu olup olmadığını incelemektir. Bu çalışmadan elde edilecek bulgular, bundan sonra hazırlanacak kitaplara seçilecek metinler için yol gösterici olacaktır. Bu açıdan yapılan çalışma önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici metinler metinsellik ölçütleriyle uyum göstermekte midir?
2. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bilgilendirici metinler metinsellik ölçütleriyle uyum göstermekte midir?
3. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan şiir metinleri metinsellik ölçütleriyle uyum göstermekte midir?
4. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik puanları (OP) ve okunabilirlik düzeyleri nedir?

## Yöntem

### Evren ve Örneklem

Bu betimsel çalışma ortaokul 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri metinsellik ölçütleri yönüyle uyumlu olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2017–2018 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarının 5. sınıflar için 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen ve “MEB” yayınevince hazırlanan Türkçe ders kitaplarında bulunan toplam 40 metin oluşturmaktadır. Her temadan ikişer metin seçilerek

de araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur. Örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 136) kullanılmıştır. Örneklem yönteminin sonucunda 2018 yılı Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen metin tür ayrımı göz önünde bulundurularak metin seçimi yapılmıştır. Her temadan iki metin olmak üzere toplam 16 adet metin araştırmanın inceleme kapsamına alınmıştır.

### Veri Toplama

Araştırmanın verileri, doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Araştırmada veri toplama aracı olarak MEB yayınevinde 2017- 2018 eğitim öğretim yılı için hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabı kullanılmıştır. Belirlenen maksimum örneklem yöntemi sonucunda 6 tane hikâye edici (Oyuncak, Bilmeyen Var mı?, Karagöz Hacivat- İncelik, Forsa, Kar Tanesinin Serüveni, Püf Noktası), 5 tane bilgilendirici (Uzayda Bir Gün, Bir Dâhiyle Konuşmak, Okuma Kitaplarım, Anadolu'nun Cirit Oyunları, Reçete) ve 5 tane de şiir (Çocukluk, Mustafa Kemal'in Kağnısı, Anadolu Sevgisi, Kitabın Serüveni, Cazgır) olmak üzere toplam 16 metin, metinsellik ölçütleri bakımından incelenmiştir.

### Veri Analizi

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerinin metinsellik ölçütleriyle uyumluluğunu incelemek amacıyla İşeri'nin (2014) çalışmasında belirlenen metinsellik ölçütleri kullanılmıştır. İşeri (2014) metinsellik ölçütlerini üç başlık altında incelemiştir. Bunlar metin merkezli, okur merkezli ve diğer özellikler şeklindedir. Metin merkezli ölçütler başlığı altında metinler "gönderimsel, değiştirmeye dayalı, bağlaçlara dayalı, eksiltiye dayalı, yinelemeye dayalı, eşdizimliliğe dayalı bağdaşıklık", "konu birliği/sürekliliği", "başlık ve içerik açısından uyum" ve "paragraflar/ bölümler arası uyum" ölçütleri açısından incelenmiştir. Okur merkezli ölçütler başlığı altında da metinler "amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik ilkesine uygunluk", "belirgin bir ileti taşıma", "iletinin öğrencilerin artalan bilgileri bakımından anlaşılır olma", "sınıf düzeyine uygun bir dil kullanma" ve "okunabilirlik" ilkesi açısından değerlendirilmiştir. Diğer özellikler başlığı altında da metinler "yazım ve noktalama", "ilgi çekme", "Türk Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygunluğu", "Milli, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlara yer vermeme", "Türk toplumunun kültürünü yansıtırma", "Türkçe programında belirtilen kazanımları kazandıracak nitelikleri taşıma" ve "görsel öğeler" yönüyle değerlendirilmiştir. Bu çalışmada da ders kitabındaki metinler, türlerine göre ayrıştırılarak, ölçütleri karşılama durumlarına göre incelenmiştir. Her bir ölçütün karşısındaki kutucuğa, ölçütleri karşılama durumlarına göre var /uygun, kısmen, yok / uygun değil seçeneklerine işaret konmuştur. Tespit edilenler örneklendirilerek yorumlanmıştır.



Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin hesaplanmasında ise Çetinkaya (2010) tarafından oluşturulan okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Çetinkaya'nın okunabilirlik formülünde iki ölçüm kullanılmaktadır: (1) Ortalama sözcük uzunluğu, (2) Ortalama tümce uzunluğu. Metinlerin okunabilirliklerini hesaplarken sözcüklerin, tümcelerin ve hecelerin sayılması gerekmektedir. Ortalama tümce uzunluğunu bulmak için toplam sözcük sayısı, toplam tümce sayısına bölünür; ortalama sözcük uzunluğunu bulmak için ise toplam hece sayısı toplam sözcük sayısına bölünür. Aşağıda yer alan okunabilirlik formülü denklemi içindeki yerlerine elde edilen veriler girilerek metnin okunabilirlik düzeyi ortaya çıkarılmış olur.

Metinlerin okunabilirlik düzeyini belirleyen formül denklemi şu şekildedir:

$$OP= 118,823- 25,987 \times OSU- 0,971 \times OTU$$

OP= Okunabilirlik Puanı

OTU= Ortalama tümce uzunluğu

OSU= Ortalama sözcük uzunluğu

Çetinkaya'nın (2010) önerdiği bu formüle göre okunabilirlik puanları ve düzeyleri şu şekildedir:

Tablo 1. Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması

Puan	Okuma Düzeyi	Sınıf Seviyesi
51+	Bağımsız Okuma	5., 6. ve 7. Sınıf
35- 50	Eğitsel Okuma	8.ve 9. Sınıf
0-34	Engelli Düzey	10., 11., 12 sınıf

#### Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Nitel veri analizlerinde araştırmacı araştırmanın geçerliliğini sağlamak için veri toplama ve analizini nasıl gerçekleştirdiğini açıklamaları gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 292). Bu çalışmada da, araştırma sonuçlarına ulaşılırken alanyazın taranmış, ilgili konu ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiş, çalışmalardan elde edilen bulgularla karşılaştırılarak sonuçlar yorumlanmıştır. Dış geçerliliğini sağlamak için araştırmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak adına veri kaynakları, çalışmanın kapsamına giren metinler belirtilmiş, hangi ölçütlere göre değerlendirildiği ve hangi okunabilirlik formülünün kullanıldığı belirtilmiştir. Ölçme sonuçlarının güvenirliliğini sağlamak için kullanılan yöntemlerden bir tanesi de değerlendirmeciler arası tutarlılıktır (Büyüköztürk vd., 2015: 114). Bu doğrultuda çalışmanın güvenirliliğini sağlamak adına rastgele seçilen 6 metin diğer bir alan uzmanı tarafından çözümlenmiş, elde edilen bulgular, Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından ortaya konulan aşağıdaki formülle karşılaştırılarak hesaplanmıştır.

$$\text{Güvenirlik: Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$$

Yapılan hesaplama neticesinde araştırmanın güvenirliği .94 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonucun .70'in üzerinde çıkması bu çalışmanın güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

### Bulgular

#### Hikâye Edici Metinlerin Metinsellik zellikleri Açısından İncelenmesi

Tablo 2. İncelenen hikâye edici metinlerin metinsellik ölçütleriyle uyumu / uyumsuzluğu: Metin Merkezli zellikler

ltler (Hikâye Edici Metinler)	Oyuncak	Bilmeyen Var mı?	Karagöz Hacivat- İncelik	Forsa	Püf Noktası	Kar Tanesinin Serüveni
Metinler gönderimsel bağdaşıklık taşımaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler değiştirmeye dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.	✓	✓	✓	-	-	✓
Metinler bağlaçlara dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler eksiltiye dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler yinelemeye dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler eşdizimliliğe dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler konu birliği/sürekliliğe taşımaktadır.	✓	✓	-	✓	✓	✓
Metinler başlık ve içerik açısından uyumludur.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler paragraflar/bölümler arası uyum taşımaktadır.	✓	✓	-	✓	✓	✓

Tablo 2'deki bulgulara göre araştırmaya dâhil olan bütün hikâye edici metinlerde gönderimsel bağdaşıklık ögesine yer verildiği tespit edilmiştir. İlgili metinlerde yer alan bazı gönderim ögelerinin kullanıldığı yerleri şöyle gösterebiliriz:

*"Kızım la iki torunumun evden çıkmasını bekliyorum. Pencereden dışarı bakıyorum, onlar gözden kayboluncaya kadar."* (Artgönderim. Oyuncak, s. 10).

*"İlk iki kıtada sorun yok. Onları zaten biliyorum."* (Artgönderim. Bilmeyen Var mı?, s. 40)

*"Hazır elimde para varken doğru oduncuya gittim. Beş on çeki odun aldım. Oradan kmrcye gittim. Beş on çuval da kömür aldım. Odunları odunluğa, kömürleri de kömürlüğe yerleştirdim."* (Artgönderim. Hacivat Karagöz- İncelik, s. 79).

*“Ünlü Türk kaptanı Kara Memiş esir düşmüştü. Onu, kırk yıl forsa olarak çalıştırdılar.”* (Artgönderim. Forsa, s. 138).

*“Böylece çırak da bu sanatın püf denilen noktasını öğrenmiş olur.”*(Gösterme sıfatı ile artgönderim, Püf Noktası, s. 88).

*“Yerde bir karıştan fazla kar birikmişti. Birden iri bir kar tanesinin pencerenin önünden aşağı doğru savrulduğunu gördüm. Camı açıp avucumu uzattım. Avucuma yavaşça kondu. Bembeyaz, tertemizdi. Ağırılığı yok gibiydi.*

*Neden onu avucuma almıştım? Onunla tanışabilecek miydim? Bana başından geçenleri anlatabilir miydi?”* (Artgönderim. Kar Tanesinin Serüveni, s. 234).

Tablo 2’deki bulgulara baktığımız zaman “Forsa” ve “Püf Noktası” metinlerinde değiştirmeye dayalı bağdaşık ögesine rastlanılmamıştır. Diğer metinlerdeki değiştirmeye dayalı bağdaşık ögelere ise şöyle örnekler verebiliriz:

*“En sevdiğim, elektrikli tren. Özene bezene rayları yerleştiriyorum; lokomotif, vagonları koyuyorum rayların üstüne; basıyorum düğmeye. Sahici lokomotif gibi... Çuf çuf çuf! Uzaniyorum yere; trenin gidişini, istasyonda duruşunu, sonra yeniden hareket edişini, arada bir lokomotiften “düt” diye düdük sesi çıkarmasını seyretmek o kadar hoş oluyor ki... Çuf çuf çuf!. Bayılıyorum torunlarımın oyuncak trenleri ile oynamaya. Altmış yaşını çoktan geçmiş birinin, oyuncaklarla böyle oynaması garip gelebilir çoğu kişiye. Belki de gerçekten öyle.”* (Oyuncak, s.10).

*“Karagöz: Sabah sabah seni görenin günü nasıl aydın olur?*

*Hacivat: Efendim, öyle demezler.”* (Karagöz ile Hacivat- İncelik, s.78-79).

*“Yükseldikçe aşağıda kalan her şey küçülüyordu. Evler, ağaçlar, kayalar, yollar... Her şey, ama her şey küçücük kalıyordu. Milyonlarca damlacık buhar olmuş, denizden ayrılmış, gökyüzüne tırmanıyorlardı. Büyük bir değişme... Sizce de öyle değil mi?”* (Kar Tanesinin Serüveni, s. 235).

Tablo 2’deki bulgulara göre bütün metinlerin bağlaçlara dayalı bağdaşıklık ögesini taşıdığı görülmektedir. Metinlerden alıntı yoluyla şöyle örneklendirilebilir.

*“Bu yaşta olmama rağmen ben de seviyorum oyuncaklarla oynamayı!”* (Oyuncak, s. 10).

*“En başta sorduğum sorumu geri alıyorum ve düzeltiyorum.”* (Bilmeyen Var mı?, s. 43).

*“Gel aşağıya da biraz konuşalım.”* (Karagöz ile Hacivat- İncelik, s. 78).

*“Hayır, ben de beraber cenge çıkacağım.”* (Forsa, 140).

*“Böylece çırak da bu sanatın püf denilen noktasını öğrenmiş olur.”* (Püf Noktası, s. 88).

“Hazar Denizi’nden buhar olup uçtuğumu biliyordum. **Ama** şimdi neredeydik?” (Kar Tanesinin Serüveni, s. 235).

Tablo 2’deki bulgulara göre, bütün metinlerin eksiltiye dayalı bağdaşıklık taşıdığı görülmektedir. Öykülerde eksilti yapılan öğelerin çoğunlukla özne görevinde olan kişi adları olduğu gözlemlenmektedir. Eksiltiye dayalı bağdaşıklığa şu örnekleri verebiliriz:

“**(Ben)** Kızım ile iki torunumun evden çıkmasını bekliyorum.” (Oyuncak, s. 10).

“Alicığım **(senin)** neyin var?” (Bilmeyen Var mı? s. 40).

“Neyse Karagöz’üm, sonunda benim suçum olmadığı anlaşıldı, **(beni)** bıraktılar.” (Karagöz ile Hacivat-İncelik, s. 81).

“**(onlar)** İhtiyarın kollarına girdiler.” (Forsa, s. 140).

“Nihayet ustasına gider ve **(ona)** durumu anlatır.” (Püf Noktası, 88)

“**(Biz)** Biliyorduk, gökyüzü bizi taşımayacaktı.” (Kar Tanesinin Serüveni, s. 236).

Tablo 2’ye bakıldığında bütün metinlerde yinelemeye dayalı bağdaşıklığın görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu durumu şöyle örneklendirmek mümkündür:

“Bayılıyorum torunlarımın **oyuncak** trenleri ile oynamaya. Altmış yaşını çoktan geçmiş birinin, **oyuncaklarla** böyle oynaması garip gelebilir çoğu kişiye. Belki de gerçekten öyle. **Oyuncaklarla** oynamak aslında çocukların hakkı.” (Oyuncak, s. 10).

“Açarız her akşam biz bu **perdeyi**,

Neşeyle izleyin siz bu **perdeyi**.” (Karagöz ile Hacivat-İncelik, s.78).

“Bir değil, iki değil, dile kolay, tam on **kıta!** (...) İstiklal Marşı’nın on **kıtasını** ezberlemem gerek. (...) İlk iki **kıtada** sorun yok... (Bilmeyen Var mı?, s. 40).

“**İhtiyarlayınca** çiftçi onu azat etti. (...) **İhtiyar** durmadı. (...) **İhtiyar**, Türklerin yanına varınca önüne ilk geleni tutup öpmeye başladı. (Forsa, s. 138- 139).

“Sana demedim mi evladım; sen bu işin **püf noktasını** henüz öğrenmedin, bu sanatın bir **püf noktası** vardır... Ben de sana **püf noktasını** göstereyim” (Püf Noktası, s.88).

“**Kar taneleri** havada uçuşuyor, sallanıyor, titreyerek yere iniyorlardı. (...) Birden iri bir **kar tanesinin** pencerenin önünden aşağı doğru savrulduğunu gördüm. (...) **Kar tanesi** sözünü tamamlayamadı, sustu.” (Kar Tanesinin Serüveni, s.234- 236).

Tablo 2’ye bakıldığında bütün metinlerde eşdizimliliğe dayalı bağdaşıklığa rastlanıldığı görülmektedir. Bu durumu şöyle örneklendirmek mümkündür:

“Çuf çuf çuf... oyuncak trenleri... istasyon... ray...” (Oyuncak, s.10)

“Öğrencilik... ödev... ezberlemek... İstiklal Marşı... öğretmen...” (Bilmeyen Var mı?, s. 40).

“Oyunları oyunluğa, kömürleri de kömürlüğe yerleştirdim.” (Karagöz ile Hacivat- İncelik, s. 79).

“Forsa... kadirga... yelken... donanma... gemi...” (Forsa, 138).

“Usta... kalfa... testi... küp... vazo... tezgah...” (Püf Noktası, s.88).

“Gökyüzü... bulut... kar tanesi... kar... kış... su...” (Kar Tanesinin Serüveni, s. 234).

Metin merkezli ölçütler içerisinde yer alan konu birliği/sürekliliği ve paragraflar / bölümler arası uyum “Karagöz- Hacivat metni dışında diğer metinlerde bir sürekliliğin ve uyumun olduğu görülmektedir. Bir tiyatro metni olan “Karagöz ile Hacivat- İncelik” metninde konunun sürekli değiştiği ve bölümler arası uyumun da olmadığı görülmektedir. Bütün metinlerde başlık ve içerik arasında uyum olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. İncelenen hikâye edici metinlerin metinsellik ölçütleriyle uyumu / uyumsuzluğu: Okur Merkezli Özellikler

Ölçütler (Hikâye Edici Metinler)	Oyuncak	Bilmeyen Var mı?	Karagöz ile Hacivat-İncelik	Forsa	Püf Noktası	Kar Tanesinin Serüveni
Metinler amaçlılık ilkesine uygundur.	✓	✓	–	✓	✓	✓
Metinler kabul edilebilirlik ilkesine uygundur.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler bilgisellik ilkesine uygundur. (Öğrenci açısından yeni bilgi sunmaktadır)	✓	K	–	✓	✓	✓
Metinler belirgin bir ileti taşımaktadır.	✓	✓	–	✓	✓	✓
Metinlerin iletisi öğrencilerin artalan bilgileri bakımından anlaşılabilir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Metinlerde sınıf düzeyine uygun dil kullanılmıştır.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler, okunabilirlik ilkelerine göre tam iletişim kurulabilir niteliktedir.	–	✓	✓	–	–	–

Amaçlılık, okuma sürecinin sonunda metindeki ayrıntılar atıldıktan –silme ve genelleme yapıldıktan sonra geriye kalan (özet) kısım, yazarın metni oluşturmasına kaynaklık eden amacı, ana düşüncesi, temel iletisi, izleğidir (Karatay, 2014a, s. 77). Bu açıdan metinler incelendiğinde “Karagöz ile Hacivat- İncelik” amaçlılık ilkesine uygun değildir. Diğer metinler belirgin bir ileti taşıdığı için hem

amaçlılık ilkesi hem de belirgin bir ileti taşıma ölçütünü sağlamaktadırlar. “Oyuncak” metninde her yaşta oyuncaklarla oyunlar oynanabileceği, “Bilmeyen Var mı?” metninde herkesin İstiklal Marşı’nı ezbere bildiği, “Forsa”da esaret altında yaşayan yaşlı bir Osmanlı gemicisinin yıllar sonra özgürlüğüne kavuşması, vatan ve bayrak sevgisi ele alınırken, “Püf Noktası” metninde her işin bir inceliği olduğu, sabırlı hareket etmek gerektiği, “Kar Tanesinin Serüveni” metninde ise karın nasıl oluştuğu ele alınmaktadır. “Bilmeyen Var mı?” metni yeni bilgi sunma açısından pek zengin değildir. Bu nedenle “K” harfi ile işaretlenmiştir. “Karagöz ile Hacivat- İncelik” metni ise yeni bilgi sunma açısından tamamen yetersizdir. Metinler öğrencilerin artalan bilgileri ve dilin sınıf düzeyine uygun olarak kullanımı açısından uygundur. Metinlerin okunabilirlik puanları ise Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Hikâye edici metinlerin okunabilirlik düzeyleri

METİNLER	OSU	OTU	OP	OD
Oyuncak	2,690	6,675	42,449	Eğitsel Okuma
Bilmeyen Var mı?	2,316	5,698	53,098	Bağımsız Okuma
Karagöz Hacivat- İncelik	2,383	6,180	50,885	Bağımsız Okuma
Forsa	2,635	4,952	45,538	Eğitsel Okuma
Kar Tanesinin Serüveni	2,720	5,024	43,256	Eğitsel Okuma
Püf Noktası	2,344	15,000	43,355	Eğitsel Okuma

İncelenen hikâye edici metinlerin okunabilirlik puanlarına bakıldığında “Bilmeyen Var mı?” ve “Karagöz ile Hacivat- İncelik” metinlerin beşinci sınıf düzeyi olan “Bağımsız Okuma” olarak tespit edilmiş, diğer metinlerin okunabilirlik seviyeleri “Eğitsel Okuma” olarak belirlenmiştir, bu metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenci seviyelerine uygun olmadıkları görülmüştür.

Tablo 5. İncelenen hikâye edici metinlerin metinsellik ölçütleriyle uyumu / uyumsuzluğu: Diğer Özellikler

Ölçütler (Hikâye Edici Metinler)	Oyuncak	Bilmeyen Var mı?	Karagöz Hacivat - İncelik	Forsa	Püf Noktası	Kar Tanesinin Serüveni
Ders kitaplarına seçilen metinler yazım ve noktalama açısından uygundur.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler öğrencinin ilgisini çekebilecek niteliktedir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Seçilen metinler Türk Milli Eğitiminin amaçlarına temel ilkelerine uygundur.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Seçilen metinler Milli, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlara yer verilmemiştir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓

## Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinin Metinsellik Ölçütleri Açısından İncelenmesi

Seçilen metinler Türk toplumunun kültürünü yansıtan özellikler göstermektedir.	✓	✓	✓	✓	✓	-
Metinler, Türkçe programında belirtilen kazanımları edindirecek nitelikleri taşımaktadır.	K	K	K	K	K	K
Metinler görsel öğelerle desteklenmiştir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓

İncelenen beşinci sınıf hikâye edici metinlerin tamamı yazım ve noktalama bakımından uyumludur. Metinlerin ise öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte olduğu görülmektedir. Seçilen metinler Türk Milli eğitiminin amaçlarına ve temel ilkeleriyle uyumludur. İncelenen metinlerde milli, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlara yer verilmediği görülmüştür. Seçilen metinler arasında “Kar Tanesinin Serüveni” metni hariç diğer metinlerde Türk toplumunun kültürünü yansıtan özellikler bulunmaktadır. “Oyuncak” metninde oynanan oyunlar, “Bilmeyen Var mı?” metninde insanların İstiklal Marşı ile ilgili tutumları, “Karagöz ile Hacivat- İncelik” metnindeki yaşanan durumlar karşısında neler söyleneceği, “Forsa” vatan ve bayrak uğruna şehit olma, “Püf Noktası” metninde usta çırak ilişkisi, testinin yapımı gibi Türk toplumunu yansıtan özellikler bulunmaktadır. Metinler, Türkçe Öğretimi Programındaki kazanımların hepsini kazandıracak nitelikte olmadıkları için “K” işareti ile işaretlenmiştir. İncelenen metinler görsel öğelerle de desteklenmiştir.

### Bilgilendirici Metinlerin Metinsellik Özellikleri Açısından İncelenmesi

Tablo 6. İncelenen bilgilendirici metinlerin metinsellik ölçütleriyle uyumu / uyumsuzluğu: Metin Merkezli Özellikler

Ölçütler (Bilgilendirici Metinler)	Uzayda Bir Gün	Bir Dâhiyle Konuşmak	Okuma Kitaplarım	Anadolu'nun Cirit Oyunları	Reçete
Metinler gönderimsel bağdaşıklık taşımaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler değiştirmeye dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.	✓	✓	-	-	-
Metinler bağlaçlara dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler eksiltiye dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler yinelemeye dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler eşdizimliliğe dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓

Metinler konu birliği/sürekliliği taşımaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler başlık ve içerik açısından uyumludur.	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler paragraflar/bölümler arası uyum taşımaktadır.	K	✓	✓	✓	✓

Tablo 6'daki bulgulara göre bütün metinlerin gönderimsel bağdaşıklık taşıdıkları görülmektedir.

Bu durumu şöyle örneklendirmek mümkündür:

*“Uluslararası Uzay İstasyonu’na hepimiz hoş geldiniz! **Burası**, yeryüzünden 400 kilometre yüksekte, Dünya’nın yörüngesinde dolanan bir araştırma merkezi.”* (Artgönderim. Uzayda Bir Gün, s. 104).

*“...**Sinanoğlu**, defalarca televizyonlara çıkmış, gazete ve dergi yazılarıyla gündeme gelmişti. Ve ben ne yazık ki **ondan** haberdar **değildim**...”* (Artgönderim: Bir Dahiyle Konuşmak, s.118).

*“**Okuma kitaplarımızı**, en sevdiğimiz dostlar gibi hiçbir zaman unutamayız. Sevgili okuma kitaplarımız! **O kitaplar**, aylara bölünmüştü.”* (Artgönderim. Okuma Kitaplarım, s. 164).

*“Aramızda **bir anlaşmazlık** oldu, yiğitlerimiz **bunu** bir onur meselesi yaptılar.”* (Artgönderim. Anadolu’nun Cirit Oyunları, s.195).

*“İlk mektepte okuduk, biliyoruz. Her mevsim geldiğinde **onunla** ilgili “hazırlıklar” yapılır: “**Sonbahar hazırlıkları, kış hazırlıkları**” gibi.”* (Öngönderim. Reçete, s.228).

Bilgilendirici metinler arasında sadece “Uzayda Bir Gün” ve “Bir Dâhiyle Konuşmak” adlı metinlerde değiştirmeye dayalı bağdaşıklık ögesi tespit edilmiştir. Diğer metinlerde bu ögeye rastlanılmamıştır. Bu durumu şöyle örneklendirmek mümkündür:

*“**Yiyeceklerin her biri**, birer porsiyonluk küçük paketler hâlinde yeryüzünde hazırlanıyor. Uzun süre dayanmaları için **bunlardan bazılarının** suyu alınmış, bazıları da dondurulmuş oluyor.”* (Uzayda Bir Gün, s. 105).

*“Düşünüyorum, **öyleyse** varım.”* (Bir Dâhiyle Konuşmak, s.119).

Tablo 6’ya göre araştırma kapsamındaki bilgilendirici metinlerin tamamı bağlaçlara dayalı bağdaşıklık taşıdıkları görülmektedir. Bu durumu şöyle örneklendirmek mümkündür:

*“Duş almak yerine de bedenlerini ıslak ve sabunlu bir havluyla silip kurulanıyorlar. Dişlerini de yutulabilen bir diş macunuyla fırçalıyorlar. **Çünkü**, banyodan çevreye saçılan su damlaları uzay aracının sistemlerine zarar verebilir.”* (Uzayda Bir Gün, s. 106).

*“... ben ne yazık ki **ondan** haberdar **değildim**...”* (Bir Dâhiyle Konuşmak, s. 118).

*“Bu unutmadığım eski okuma kitaplarından bugün bir tanesi bile bende yok... **Bu yüzden** yangında yanmış kitaplar gibi sayfalarının çoğu eksik.”* (Okuma Kitaplarım, 165).



“Güreş gibi, cirit **de** millî ve geleneksel bir “ata sporu” sayılır.” (Anadolu’nun Cirit Oyunları, s. 194).

Tablo 6’daki bulgulara göre bütün metinlerin eksiltiye dayalı bağdaşıklık taşıdığı görülmektedir. Bu durumu şöyle örneklendirmek mümkündür:

“(Onlar) Hızla temizlenip kahvaltı ettikten sonra, yeryüzündeki görev kontrol ekibiyle yapacakları günlük toplantıları için hazırlanırlar.” (Uzayda Bir Gün, s. 104).

“(Ben) Yanılmamıştım.” (Bir Dâhiyle Konuşmak, s.118).

“Sevgili (benim) okuma kitaplarım!” (Okuma Kitaplarım, s. 164).

“Karşı obanın ileri gelen yaşlılarıyla konuşur, (onlarla) anlaşılır...” (Anadolu’nun Cirit Oyunları, s. 194).

“(Biz) İlk mektepte okuduk (biz) biliyoruz.” (Reçete, s. 228).

Tablo 5’e göre bütün metinlerin yinelemeye dayalı bağdaşıklık taşıdıkları görülmektedir. Bu durumu şöyle örneklendirmek mümkündür:

“Uzay İstasyonu’nun içinde, tüm aygıtların ve mobilyaların önünde tutamaklar olur. (...) Uzay İstasyonu’nda hiçbir şey ortada bırakılmaz! (...) Uzay İstasyonu’nda banyo yapmak yok! (Uzayda Bir Gün, s. 106).

“Bilim dünyasına değerli bilim adamları yetiştiriyor. Bilimsel alanda yaptığı son derece önemli işler dışında hayatını eğitimin Türkçe yapılmasının önemine ve Türk kimliğinin hak ettiği yere gelmesine adıyor.” (Bir Dâhiyle Konuşmak, s.119).

“Okuma kitaplarımızı, en sevdiğimiz dostlar gibi hiçbir zaman unutamayız. Sevgili okuma kitaplarım! (...) Okuma kitaplarımdaki son parçalara baktıkça bunları düşünüyorum.” (Okuma Kitaplarım, s. 164-165).

“Anadolu’nun geleneksel seyirlik oyunları arasında cirit oyunlarının yeri büyüktür. Cirit oyunları, bir eğlence, bir yiğitlik ve çeviklik gösterisi, aynı zamanda bir atlı spordur. Cirit oyunlarının tarihi çok eskilere gider.” (Anadolu’nun Cirit Oyunları, s.194).

“Hatta bununla da yetinmeyip, o katmerli güllerden edinip, bir güzel gül reçeli kaynatınız. Gülün ayrıca şurubu da olur bilirsiniz. Kızılıktan, kuşburnudan, nardan, gülden şurup-şerbet yapılır, hepsi de aromasız, katkısız şifa niyetine içilir, bir kenara not ediniz.” (Reçete, s.229).

Tablo 6’ya göre metinlerin tümü eşdizimliliğe dayalı bağdaşıklığı taşımaktadır. Bunu şöyle örneklendirmek mümkündür:

“Uluslararası Uzay İstasyonu... Dünya... yörünge... astronot... deney... uzay araçları...” (Uzayda Bir Gün, s. 104).

“Bilim adamı... teori... kuram... üniversite...” (Bir Dâhiyle Konuşmak, s. 118).

“Ağaç... dal... tomurcuk... çiçek...” (Okuma Kitaplarım, s. 164).

“Geleneksel... cirit oyunları... güreş... seyirlik oyunları... ata sporu...” (Anadolu’nun Cirit Oyunları, s. 194).

“Kırlar... bahar... kuzukulağı... yemlik... madımak...” (Reçete, s.228).

Tablo 6’daki bulgulara göre metinlerin tümü konu birliği / sürekliliği taşımakta ve metinler başlık ve içerik açısından uyum göstermektedir. Paragraflar / bölümler arası uyum açısından bakıldığında ise “Uzayda Bir Gün” hariç diğer metinlerde uyumun sağlandığı görülmektedir. “Uzayda Bir Gün” metninin bazı paragrafları arasında uyumun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle kısmen (K) imi konulmuştur.

Tablo 7. İncelenen bilgilendirici metinlerin metinsellik ölçütleriyle uyumu / uyumsuzluğu: Okur Merkezli Özellikler

Ölçütler (Bilgilendirici Metinler)	Uzayda Bir Gün	Bir Dâhiyle Konuşmak	Okuma Kitaplarım	Anadolu’nun Cirit Oyunları	Reçete
Metinler amaçlılık ilkesine uygundur.	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler kabul edilebilirlik ilkesine uygundur.	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler bilgisellik ilkesine uygundur. (Öğrenci açısından yeni bilgi sunmaktadır)	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler belirgin bir ileti taşımaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓
Metinlerin iletisi öğrencilerin artalan bilgileri bakımından anlaşılırdır.	K	✓	✓	✓	✓
Metinlerde sınıf düzeyine uygun dil kullanılmıştır.	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler, okunabilirlik ilkelerine göre tam iletişim kurulabilir niteliktedir.	-	-	-	-	-

Tablo 7’deki bulgulara göre metinlerin tümü belirgin bir ileti taşımaktadırlar. Bu nedenle metinlerin tamamı aynı zamanda amaçlılık ilkesine uygundur. Metinler öğrencilere yeni bilgiler sunmaktadır. Metinler öğrenciler tarafından benimsenecek nitelikleri taşıdığı için kabul edilebilirlik ilkesine de uygundur. “Uzayda Bir Gün” uzayda yaşam ile ilgili bilgileri içermektedir. Öğrencilerin tamamının uzay ile ilgili yeterli bilgisi olmayabilir. Bu nedenle kısmen işareti “K” ile işaretlenmiştir. Diğer metinler öğrencilerin art alanları bakımından anlaşılırdır. Metinlerde sürükleyici bir dil kullanılmıştır. Kullanılan dil sınıf düzeyleri açısından uygundur. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ise Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Bilgilendirici metinlerin okunabilirlik düzeyleri

METİNLER	OSU	OTU	OP	OD
Uzayda Bir Gün	2,937	9,925	32,856	Engelli Düzey
Bir Dâhiyle Konuşmak	2,726	16,036	32,410	Engelli Düzey
Okuma Kitaplarım	2,872	8,000	36,428	Eğitsel Okuma
Anadolu'nun Cirit oyunları	2,692	10,704	38,472	Eğitsel Okuma
Reçete	2,773	8,929	38,083	Eğitsel Okuma

Tabloya bakıldığında incelenen metinlerin okunabilirlik ilkesi açısından çocukların düzeyine uygun olmadıkları görülmektedir.

Tablo 9. İncelenen bilgilendirici metinlerin metinsellik ölçütleriyle uyumu / uyumsuzluğu: Diğer Özellikler

Ölçütler (Bilgilendirici Metinler)	Uzayda Bir Gün	Bir Dâhiyle Konuşmak	Okuma Kitaplarım	Anadolu'nun Cirit Oyunları	Reçete
Ders kitaplarına seçilen metinler yazım ve noktalama açısından uygundur.	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler öğrencinin ilgisini çekebilecek niteliktedir.	✓	✓	✓	✓	✓
Seçilen metinler Türk Milli Eğitiminin amaçlarına temel ilkelerine uygundur.	✓	✓	✓	✓	✓
Seçilen metinler Milli, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlara yer verilmemiştir.	✓	✓	✓	✓	✓
Seçilen metinler Türk toplumunun kültürünü yansıtan özellikler göstermektedir.	–	✓	✓	✓	✓
Metinler, Türkçe programında belirtilen kazanımları edindirecek nitelikleri taşımaktadır.	K	K	K	K	K
Metinler görsel öğelerle desteklenmiştir.	✓	✓	✓	✓	✓

Tabloya bakıldığında bilgilendirici metinlerin yazım ve noktalama açısından uygun oldukları, öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikleri taşıdıkları görülmektedir. Metinlerin Türk Milli Eğitimin amaçlarına uygun oldukları; milli, kültürel ve ahlaki değerlere aykırı unsurları içermedikleri görülmektedir. “Uzayda Bir Gün” metni hariç diğer metinlerde Türk toplumuna ait özelliklerin olduğu görülmektedir. Metinlerin programda belirtilen kazanımların hepsini kazandırma olasılığı az olduğu için kısmen (K) imi ile belirtilmiştir. Metinler görsel öğelerle desteklenmiştir.

## Şiir Metinlerinin Metinsellik Özellikleri Açısından İncelenmesi

Tablo 10. İncelenen şiir metinlerinin metinsellik ölçütleriyle uyumu / uyumsuzluğu: Metin Merkezli Özellikler

	Ölçütler (Şiir Metinleri)	Çocukluk	Mustafa Kemal'in Kağnısı	Anadolu Sevgisi	Kitabın Serüveni	Cazgır
Metin Merkezli Özellikler	Metinler gönderimsel bağdaşıklık taşımaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓
	Metinler değiştirmeye dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.	-	-	-	-	-
	Metinler bağlaçlara dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓
	Metinler eksiltiye dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.	✓	✓	✓	✓	✓
	Metinler yinelemeye dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.	-	✓	✓	-	✓
	Metinler eşdizimliliğe dayalı bağdaşıklık taşımaktadır.	-	-	✓	-	✓
	Metinler konu birliği/sürekliliği taşımaktadır.	-	✓	-	✓	-
	Metinler başlık ve içerik açısından uyumludur.	✓	✓	✓	✓	✓
	Metinler paragraflar/bölümler arası uyum taşımaktadır.	-	✓	-	✓	-

Tablo 10'daki bulgulara göre şiir metinlerinin tümü gönderimsel bağdaşıklık taşımaktadır. Bu durumu şöyle örneklendirmek mümkündür:

*"Uçurtmam bulutlardan yüce,*

*Zıpızplarım pırıl pırıldır.*

*Ne güzel dönüyor çemberim;*

*Hiç bitmese horoz şekerim!"* (İyelik ekleriyle art gönderim yapılmış. (Çocukluk, s.16)

*"Öküzleriyle kardeş gibiydi Elif.*

*Yemezdi, içmezdi, yemeden içmeden onlar,"* (Art gönderim. Mustafa Kemal'in Kağnısı, s. 48).

*"Sen bizim köyleri görmedin ki hiç,*

*Yolları toz, çamur, evleri kerpiç.*

*O kirli kabukta, o en temiz iç;*

*Hele bir yakından bakılsın da gör."* (Artgönderim. Anadolu Sevgisi, s. 134).

*“Bir dere boyunda ben*

*Upuzun bir kavaktım.*

*Ta dipten doruğa dek*

*Işıl ışıl yapraktım.”* (Artgönderim. Kitabın Serüveni, s.172).

*“Hey mübarek! Er meydanı bu meydandır.”* (Cazgır, s. 208).

Tablo 10'daki bulgulara göre şiir metinlerinde değiştirmeye bağlı bağdaşıklık ögesine rastlanılmamıştır. Bağlaçlara dayalı bağdaşıklık ögesinin ise tüm metinlerde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu şöyle örneklendirmek mümkündür:

*“Artık **ne** yaşım var, **ne** adım;”* (Çocukluk, s. 16)

*“**Sankim** elif elif uzuyordu, **inceliyordu.**”* (Mustafa Kemal'in Kağnısı, s.48).

*“Hele boz dumanlar çekilsin **de** gör.”* (Anadolu Sevgisi, s. 134).

*“Beni **de** serdi yere.”* (Kitabın Serüveni, s. 172).

*“Hoy senin pehlivan dediğin şahan olup da uçandır.”* (Cazgır, s. 208).

Tablo 10'daki bulgulara göre şiir metinlerinin tümünde eksiltiyeye dayalı bağdaşıklık bulunmaktadır. Bu durumu şöyle örneklendirmek mümkündür:

*“**(Benim)** Uçurtmam bulutlardan yüce,”* (Çocukluk, s.16).

*“Koma yollarda beni, **(ben)** kulun köpeğin olayım.”* (Mustafa Kemal'in Kağnısı, s. 48).

*“**(Sen)** Bilmezsin ovalar nasıldır bizde;”* (Anadolu Sevgisi, s. 134).

*“Çok şey geçti **(benim)** başımdan...”* (Kitabın Serüveni, s. 172).

*“Ateş alsın büklüm büklüm **(senin)** pazındaki kudret.”* (Cazgır, 208).

Tablo 10'daki bulgulara göre “Çocukluk” ve “Kitabın Serüveni” metinlerinde yinelemeye dayalı bağdaşıklık ögesi tespit edilememiştir. Diğer metinlerdeki yinelemeye dayalı bağdaşık ögeleri ise şöyle gösterilebilir:

*“**Kocabaş**, çok yaşlıydı, çok zayıftı,*

....

*Aman **Kocabaş**, ayağını öpeyim **Kocabaş**,”* (Mustafa Kemal'in Kağnısı, s. 48- 49).

*“Sen bizim dağları **bilmezsin***

....

**Bilmezsin ovalar nasıldır bizde;**” (Anadolu Sevgisi, s. 134)

“... **de gör**” (Dörtlüklerin sonunda tekrar etmektedir. Anadolu Sevgisi, s. 134)

“**Vur ha vur, vur davul, baş pehlivan havası.**

.....

**Vur ha vur, vur davul, gürlemenin sırası.**

.....

**Vur ha vur, vur davul, dağları taşları titret.**

.....

**Vur ha vur davul, gök yerinden kaymalı**” (Cazgır, s.208).

Tabloya bakıldığında sadece “Anadolu Sevgisi” ve “Cazgır” metinlerinde eşdizimliliğe dayalı bağdaşıklık tespit edilmiştir. Bunu şöyle örneklendirmek mümkündür:

“Dağ... duman... yayla... yonca...” (Anadolu Sevgisi, s.134).

“Davul... pehlivan... pazı... güreş... peşrev...” (Cazgır, s.208).

Tablo 10’deki bulgulara göre “Mustafa Kemal’in Kağnısı” ve “Kitabın Serüveni” metinlerinde konu birliği / sürekliliği ve bölümler arasında uyum açısından uyum gözükürken diğer metinlerde uyum gözükmemektedir. Bütün metinlerin başlık ve içerik açısından uyumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 11. İncelenen şiir metinlerinin metinsellik ölçütleriyle uyumu / uyumsuzluğu: Okur Merkezli Özellikler

	Ölçütler (Şiir Metinleri)	Çocukluk	Mustafa Kemal’in Kağnısı	Anadolu Sevgisi	Kitabın Serüveni	Cazgır
Okur merkezli	Metinler amaçlılık ilkesine uygundur.	✓	✓	✓	✓	✓
	Metinler kabul edilebilirlik ilkesine uygundur.	✓	✓	✓	✓	✓
	Metinler bilgisellik ilkesine uygundur. (Öğrenci açısından yeni bilgi sunmaktadır)	-	-	-	-	-
	Metinler belirgin bir ileti taşımaktadır.	K	✓	✓	✓	✓
	Metinlerin iletisi öğrencilerin artalan bilgileri bakımından anlaşılırdır.	✓	✓	✓	✓	✓

## Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinin Metinsellik Ölçütleri Açısından İncelenmesi

Metinlerde sınıf düzeyine uygun dil kullanılmıştır.	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler, okunabilirlik ilkelerine göre tam iletişim kurulabilir niteliktedir.	-	-	-	-	-

Tablo 11'deki bulgulara göre metinlerin tamamı amaçlılık ve kabul edilebilirlik ilkesi açısından uygun düzeydedir. Şiir metinlerinde şair imgelem, düş gücünü kullanır. Şiir metinleri bilgi verme amacıyla yazılmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında şiir metinleri, yeni bilgi verme açısından yetersizdir. "Çocukluk" metninde tam bir belirgin ileti taşımamaktadır. Bu nedenle kısmen işareti "K" ile işaretlenmiştir. Diğer metinlerde belirgin bir ileti bulunmaktadır. Metinlerin tamamında kullanılan dil öğrencilerin düzeyine uygun, iletisi ise öğrencilerin artalan bilgileri bakımından anlaşılırdır. Şiir metinleri, diğer türlere oranla farklı bir şekilde yapılmış dil dokusu nedeniyle ayrı bir estetik yapı arz etmektedir. Bu nedenle şiir metinlerinin okunabilirlik puanları hesaplanmamıştır.

Tablo 12. İncelenen şiir metinlerinin metinsellik ölçütleriyle uyumu / uyumsuzluğu: Diğer Özellikler

Ölçütler (Şiir Metinleri)	Çocukluk	Mustafa Kemal'in Kağnısı	Anadolu Sevgisi	Kitabın Serüveni	Cazgr
Ders kitaplarına seçilen metinler yazım ve noktalama açısından uygundur.	✓	✓	✓	✓	✓
Metinler öğrencinin ilgisini çekebilecek niteliktedir.	K	✓	✓	✓	✓
Seçilen metinler Türk Milli Eğitiminin amaçlarına temel ilkelerine uygundur.	✓	✓	✓	✓	✓
Seçilen metinler Milli, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlara yer verilmemiştir.	✓	✓	✓	✓	✓
Seçilen metinler Türk toplumunun kültürünü yansıtan özellikler göstermektedir.	✓	✓	✓	-	✓
Metinler, Türkçe programında belirtilen kazanımları edindirecek nitelikleri taşımaktadır.	K	K	K	K	K
Metinler görsel öğelerle desteklenmiştir.	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 12'deki bulgulara göre incelenen şiir metinlerinin tamamı yazım ve noktalama açısından uygundur. "Çocukluk" metni çocukların ilgisini kısmen çekebilir. Günümüzde çocuklar çember

döndürme oyununu neredeyse hiç oynamıyorlar, horoz şekerini de yine çok az tüketiyorlar. Çocukların beslenme ve ilgi alanları eskiye göre değişmiş durumdadır. Uçurtma uçurma ve zıp zıp çocukların ilgisini çekebilir. Bu nedenle kısmen işaretli konmuştur. Diğer metinler ise öğrencilerin ilgisini çekebilecek özellikleri taşımaktadırlar. “Mustafa Kemal’in Kağnısı” Milli Mücadele yıllarını konu edinmesi, “Anadolu Sevgisi” şiirinin Anadolu’nun farklı yönlerini ele alması, “Kitabın Serüveni” metninin kitabın oluşum aşamalarını ele alması ve “Cazgır” metninde ise ata sporumuz güreşi konu edinmesi yönüyle öğrencilerin ilgisini çekebilecek özellikleri taşımaktadırlar. Seçilen metinlerin Türk Milli Eğitiminin amaçlarına temel ilkelerine ve milli, kültürel ve ahlaki değerlerine uygun olduğu, metinlerde milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlara yer verilmediği tespit edilmiştir. Metinler Türkçe Öğretimi Programındaki kazanımların hepsini kazandıramayacakları için kısmen işaretli ile işaretlenmiştir. Metinler görsel öğelerle de desteklenmiştir. “Kitabın Serüveni” şiiri dışındaki diğer metinlerde Türk toplumunun kültürünü yansıtan özellikler bulunmaktadır. Türk kültürünü yansıtan örnekleri şöyle göstermek mümkündür:

“Ne güzel dönüyor **çemberim**;

Hiç bitmese **horoz şekerim!**” (Çocukluk, s. 16).

“Mustafa Kemal’in kağnısı derdi, kağnısına,

Mermi taşırdı öte, dağ taş aşardı.

Çabuk giderdi, çok götürürdü Elifçik,” (Mustafa Kemal’in Kağnısı, s. 48).

“Anlamaz, bilmezsin sen bizim halkı,

Sevgiyi bulasın, yakına gel ki...

Kalıplar gerçeği göstermez belki

Gönül perdeleri sökülsün de gör.” (Anadolu Sevgisi, s.134).

“Vur ha vur, vur davul, baş pehlivan havası.

Çıksın Bekir, Osman, Mestanoğlu, Dülger Ahmet.

Vur ha vur, vur davul, gürlenmenin sırası.

Davran bre pehlivan ha ömrüne bereket.” (Cazgır, s. 208).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen öğrenme alanlarındaki becerilerin ve üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılmasında Türkçe ders kitabındaki metinlerin işlevi büyüktür. Öğrencilere kazandırılmak istenilen beceriler metinlerle birlikte oluşturulan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya



çalışılmaktadır. Bu nedenle Türkçe ders kitabına seçilecek metinlerin çocuğa görelilik ilkesi doğrultusunda seçilmesi gerekmektedir. Metinlerin onların anlam evrenlerine uygun, duygu ve düşünce dünyalarını devindirebilmeleri önem taşımaktadır. Metinler, Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtan sanatçı duyarlılığıyla yazılmış eserlerden seçilmelidir. Bu eserler dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerini yansıtmalıdır. Metinler, öğrencinin kişilik gelişimine ve estetik duyarlılığına katkı sağlamalı, onlara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırabilmelidir.

Türkçe dersi metinler aracılığıyla işlendiği için Türkçenin işlevsel öğretimine katkıda bulunmak amacıyla metinleri inceleyen metindilbilimi alanının verilerinden de yararlanmak gerekir. Ders kitabına seçilecek metinler de metinsellik ölçütleri açısından uygun olmalıdır. Bu çalışmada da beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunluğu değerlendirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Metin merkezli ölçütler açısından incelenen hikâye edici, bilgilendirici ve şiir metinlerinin tamamında gönderimsel bağdaşıklık ögesinin varlığı görülmektedir. İnceleme kapsamında hikâye edici metinlerden 4'ü (Oyuncak, Karagöz ile Hacivat- İncelik, Kar Tanesinin Serüveni, Bilmeyen Var mı?) ve bilgilendirici metinlerin 2'sinde (Uzayda Bir Gün, Bir Dâhiyle Konuşmak) değiştirmeye dayalı bağdaşıklık ögesi tespit edilebilmiştir. Şiir metinlerinde ise değiştirmeye dayalı bağdaşıklık ögesi tespit edilememiştir. Bütün metinlerin (16) eksiltiyeye ve bağlaçlara dayalı bağdaşıklık taşıdığı görülmektedir. Şiir metinlerinden "Çocukluk" ve "Kitabın Serüveni" hariç diğer metinlerde yinelemeye dayalı bağdaşıklık ögesi bulunmaktadır. Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin tamamı eşdizimliliğe bağlı bağdaşıklık taşıırken şiir metinlerinden "Çocukluk", "Mustafa Kemal'in Kağnısı" ve "Kitabın Serüveni"nde eşdizimliliğe dayalı bağdaşıklığa rastlanılmamıştır. Metin türlerinin tamamında ise başlık ve içerik açısından uyum görülmektedir. Bilgilendirici metinlerin tamamında konu birliği / sürekliliği bulunurken, hikâye edici metinlerden "Karagöz ile Hacivat" ile şiir metinlerinden "Çocukluk", "Anadolu Sevgisi" ve "Cazgır"da konu birliği / sürekliliği görülmemektedir. Paragraflar / bölümler arası uyum açısından bakıldığında ise "Karagöz ile Hacivat- İncelik", "Çocukluk", "Anadolu Sevgisi" ve "Cazgır" metinlerinde bir uyum görülmezken, "Uzayda Bir Gün" metninde ise kısmen bir uyumun olduğu görülmektedir.

Bu konuda Mert (2011) bir çalışma yapmıştır. 8.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öğretici ve kurgusal metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunluğunu değerlendirmiştir. Yaptığı çalışmada incelediği 19 metinden yalnızca birinde belirlenen metinsellik ölçütleriyle birebir bir uyum tespit etmiştir. Diğer tüm metinlerde ölçütlerle uyumsuzluk belirlenmiştir. Güven, Bal ve Halat (2014b)'in yapmış olduğu ortaokul 6. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütleri açısından incelendiği çalışmada ise yalnızca bir metin ölçütlerin tamamıyla uyumlu bulunmuştur. Güven, Bal ve Halat (2014a)'ın yapmış olduğu diğer bir çalışmada ise 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ise hiçbirinin metinsellik

ölçütleriyle uyumlu olmadıkları görülmüştür. Güven, Bal ve Halat (2014a)'ın yapmış olduğu çalışmada incelenen kitap 2006 Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan bir kitaptır. Bizim çalışmamızda incelenen kitap ise 2017 yılı Türkçe Öğretimi Programı doğrultusunda hazırlanmıştır. Çalışmada değişen programla birlikte yeni hazırlanan ders kitabı inceleme konusu yapılmıştır. Yalnız bu çalışmamızda incelenen metinlerin de metinsellik ölçütleri açısından birebir uyum göstermediği görülmektedir. Demir'in (2012) yapmış olduğu "İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye metinlerinde yer alan değer unsurlarının eşdizimsel örüntülemeler açısından incelenmesi" çalışmasında metinsellik ölçütlerinden bir tanesi olan eşdizimliliğe göre yeterli düzeyde olduğu belirtilmektedir. Çalışmamızda ise üç şiir metninde eşdizimliliğe dayalı bağdaşıklık görülmemektedir.

Metinler, okur merkezli ölçütler açısından incelendiğinde 16 metinden 1 tanesi amaçlılık ilkesi açısından uyumsuzdur. İncelenen metin türlerinin tamamı kabul edilebilirlik ilkesi açısından uygundur. İncelenen 16 metinden 5'i şiir, 1 tanesi de hikâye edici metin olmak üzere toplam 6 metin bilgisellik ilkesi açısından uyumsuzken, hikâye edici metinlerden 1 tanesi ise kısmen uyumlu bulunmuştur. Metinlerden bir tanesi belirgin bir ileti taşımazken, bir tanesi ise kısmen belirgin bir ileti taşımaktadır. Artalan bilgileri açısından bir tanesi kısmen anlaşılır bulunmuş, diğerleri öğrencilerin artalanları bakımından anlaşılır bulunmuştur. Metinlerde kullanılan dilin sürükleyici, çocukların düzeyine uygun olduğu görülmüştür. Metinlerin okunabilirlik düzeylerine bakıldığında ise 16 metinden sadece 2'si öğrencilerin seviyesine uygun bulunmuş, diğerlerinin çocukların seviyesine uygun olmadıkları tespit edilmiştir.

Diğer ölçütlere bakıldığında ise metinlerin yazım ve noktalama açısından uygun oldukları; Türk Milli Eğitimin amaçlarına, temel ilkelerine uygun oldukları; metinlerde milli, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlara yer verilmediği görülmektedir. İncelenen 16 metinden 3'ünde Türk toplumunu yansıtan özelliklere rastlanılmamış, bir tanesinin ise kısmen öğrencilerin ilgisini çekebileceği düşünülmüştür. Metinlerin tamamı görsellerle desteklenmiştir.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarının metinsellik ve okunabilirlik düzeylerinin incelendiği bu çalışmada, bazı metinlerin metinsellik ölçütleriyle uyumlu olmadıkları görülmüştür. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri iki metin hariç diğerlerinin çocukların düzeyine uygun olmadığı tespit edilmiştir. Derslerde öğrenciye kazandırılmak istenilen beceri, kazanımlar ve değerlerin aktarımında bir materyal olarak kullanılan metinlerin özenle seçilmesi gerekmektedir. Seçilecek metinlerin çocukta dil bilinci ve duyarlılığı oluşturmaya, eleştirel düşünme becerilerini kazandırmasına, kişilik gelişimine katkı sağlamasına, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmasına olanak tanınması gerekmektedir.

**Kaynaklar**

- Aktaş, Ş. (2015). *Anlatma esasına bağlı edebî metinlerin tahlili* (2. Baskı). Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.
- Aksan, D. (1993). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Be-Ta Basım Yayım.
- Aydın, İ. S. & Yangil, M. K. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin Edimsel Sınıflandırılması. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1):829-841.
- Beaugrande, R. A. D. & Dressier W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman Group Company.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Özcan E. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- Demir, T. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye metinlerinde yer alan değer unsurlarının eşdizimsel örüntülemeler açısından görünüşleri. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2):1063-1078.
- Demirci, K. (2017). *Türkoloji için dilbilim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi Uygulamalı Bir Yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Günay, V. D. (2013). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Güven, A. Z., Bal, M. & Halat, S. (2014a). "Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Metinsellik Ölçütleri Açısından Uygunluklarının İncelenmesi", *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, C.10, s. 3, s. 739-763.
- Güven, A. Z. & Bal, M. & Halat, S. (2014b). "Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Metinsellik Ölçütleri Açısından Uygunluklarının İncelenmesi", *International Journal of Language Academy*, s. 208-231.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. New York: Longman Group UK Limited.
- Hartman, D. K., & Allison, J. (1996). Promoting inquiry oriented discussions using multiple texts (pp. 106-133). In L. B. Gambrell & J. F. Almasi's (Eds.) *Lively Discussions: Fostering Engaged Reading*. Newark DE: International Reading Association.
- İşeri, K. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri* (s. 91-110). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2014a). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2014b). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 221-264). Ankara: Pegem Akademi.
- Kerimoğlu, C. (2016). *Genel dilbilime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkut, E. & Ayırır, İ. O. (2016). *Dil bilimleri ve dil öğretimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- MEB (2018). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mert, E. L. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları, *Dil Dergisi*, 153: 7-23.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Sever, S. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Onan, B. ve Arısoy, M.A. (2013). Türkçe öğretiminde epistemolojik bir yaklaşım. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 77-91.

- Onursal, İ. (2003). "Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık". *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*. İstanbul: Multilingual Yayınları, s. 121- 132.
- Toklu, O. (2009). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. & Topal, Z. (2010). Türkçe öğretiminde metinbilimsel çözümleme yönteminin uygulanması. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 15(27).

### İncelenen Ders Kitabı

Haykır, H. A. Vd. (2017). *Ortaokul Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

### Extended Abstract

#### Introduction

Texts in the coursebooks should meet textuality standards such as codependency, coherency, conformity with purposes, validity, situationality, and intertextuality. The purpose of this study is "to evaluate the conformity of the informative, poetic, and narrative texts in the 5<sup>th</sup> Grade Turkish coursebooks with the textuality standards"; and the problem sentence of the study is defined as "are the texts in the 5<sup>th</sup> Grade Turkish coursebooks compatible with the textuality standards?". This study is important in that it provides feedback on how to determine the textuality of the texts which are included in the Turkish coursebooks.

#### Method

The study group included 40 texts in the Turkish coursebooks which were prepared by Ministry of Education for Primary Schools in 2017-2018 Academic Year and which were accepted as the official coursebooks for 5<sup>th</sup> Grades. The sampling of the study was determined by selecting two texts from each theme. The Maximum Diversity Sampling Method was used in the selection of the sample. A total of 16 texts, which included 2 texts from each theme, were included in the study. Document Review was used as the data collection tool in the present study.

#### Result, Discussion

In this study, the suitability of the texts of the 5<sup>th</sup> Grade Turkish coursebooks to the textuality standards was evaluated. The results of the analyses can be stated as follows. The *Referential Coherency* item appears in all narrative, informative and poetic texts examined in terms of the text-based standards. **In the context of the present study, it was determined that there was *Coherency Item Based on Changing* in 4 of the storytelling texts and one of the informative texts. In the poetry texts, however, there was no evidence of *Coherency Item Based on Changing*. It was observed that all the texts (16) had *Coherency based on Conjunctions and Ellipsis*. There are *Coherency Item Based on Repetition* elements in the narrative texts "Karagöz and Hacivat-İncelik"; and in the poetic texts excluding "Childhood" and "Book's Adventure". All of the informative texts had *Coherency Item Based on Co-Occurrence*. However, it did not occur in "Karagöz and Hacivat-İncelik", which was a storytelling text and "Childhood", "Mustafa Kemal'in Kağnısı" and "Book's Adventure", which were poetic texts. Coherence was determined in all texts in terms of titles and contents. Theme unity/continuity in "Karagöz and Hacivat" which was a storytelling text, and in "Childhood", "Love of Anatolia" and "Cazgir" which were poetry texts was not encountered while it was encountered in all informative texts. When the agreement between the paragraphs/chapters were considered, it was figured out that while there was no agreement in the texts of "Karagöz and Hacivat-İncelik", "Childhood", "Love of Anatolia" and "Cazgir"; there was a partial agreement in the "One Day in Space" text. When the texts were examined in terms of reader-centered standard, 1 out of the 16 texts were determined to be incompatible in terms of the "*Purposefulness Principle*". All the texts were compatible with "*Acceptability Principle*". Six of the 16 texts, five of which were poetic texts and one of which was narrative were incompatible with the principle of "*Informativity*", while one narrative text was found to be partially incompatible. One of the texts had no specific message, while one text had a partially distinct message.**

In terms of the background information, one was found to be partly comprehensible, while the others were found to be comprehensible in terms of the students' background knowledge. The language of the texts was found to be fluent and suitable for children. When the readability levels of the texts were examined, only two of the 16 texts were found to be appropriate for students. When the other standards were taken into consideration, it could be claimed that the texts were suitable in terms of spelling and punctuation; and they were in line with the basic principles of the Turkish National Education. It was observed that the texts did not include elements that contradicted with national, cultural and moral values, and to the "indivisible unity" of the nation. In three of the 16 texts, no characteristics that reflected the Turkish society were found, and one of them was found to attract the interest of students partly. All the texts were supported by images.



## **Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi\***

*Mehmet ÇOŞKUN\*\**  
*Seher ÇETİNKAYA\*\*\**

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı, müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek ve bunun yanı sıra bu sınıflarda görev yapmış ya da yapan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini değerlendirmektir. Çalışmada öğrencilerden veri toplamak amacıyla Okuduğunu Anlama Becerisi testi kullanılmış, öğretmenlere ise araştırmacılar tarafından araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney U testi, aritmetik ortalama kullanılırken; nitel verilerin çözümlenmesinde kategorisel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıflarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyi anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmen görüşlerine göre birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyi daha düşüktür. Genel olarak öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda daha çok güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuduğunu anlama becerisi, birleştirilmiş sınıf, müstakil sınıf

### **The Evaluation of the Reading Comprehension Skills of First Grade Students Attending Multi-grade Classes and Single-grade Classes**

### **Abstract**

The aims of this research are to investigate whether there is a meaningful difference at the reading comprehension skill levels of first grade students in single-grade classes and multi-grade classes and to evaluate the opinions of teachers who have taught or are teaching in such classes. In the study, the Reading Comprehension Test was used to collect data from the students and the semi-structured teacher interview form developed by the researchers was administered to the teachers. The Mann-Whitney U test and arithmetical mean were used to analyze the quantitative data and the categorical analysis method was used in the analysis of the qualitative data. The research results show that there is no significant difference between the reading comprehension skill levels of elementary school students in single-grade and multi-grade classrooms. However, based on teachers' opinions, the reading comprehension skills of the students in multi-grade classes are lower. The teachers reported that in general they experienced more difficulty in multi-grade classes.

**Keywords:** Reading Comprehension Skill, multi-grade class, single-grade class

\* Bu çalışma Ordu Üniversitesinde Dr. Öğretim Üyesi Seher ÇETİNKAYA danışmanlığında yürütülen "Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

\*\* Yüksek Lisans, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ordu, mhmtcskn1907@hotmail.com.

\*\*\*Dr. Öğretim Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ordu, sbayat\_cetinkaya@hotmail.com.

## Giriş

Birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup oluşturulmak kaydı ile bir öğretmen tarafından yetiştirilmesine birleştirilmiş sınıfta öğretim denir (Akbaşlı ve Pilten, 1999). Bir başka deyişle birleştirilmiş sınıflarda öğretim, farklı yaş, sınıf ve özellikteki öğrencilerin aynı grup içinde öğrenim görmeleridir (Little, 1994).

Ülkemizde öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısı ve derslik sayısının yetersizliği gibi nedenlerden dolayı birleştirilmiş sınıflı öğretim uygulaması yapılmaktadır. Bu sebeplerin yanı sıra ülkemizin farklı sosyal, ekonomik ve coğrafi nedenleri birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu hale getirmektedir (Erdem, 2015). Birleştirilmiş sınıf uygulaması dünyanın birçok ülkesinde başvurulan bir öğretim şeklidir. AB ülkelerinin hemen hemen hepsinde, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede de birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır (Erdem, 2015; Fidan ve Baykul, 1997). Ayrıca birleştirilmiş sınıf uygulaması belirli bölgelerle sınırlı kalmayıp ülkemizin her bölgesinde bulunmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda yapılan öğretim ile müstakil sınıflarda yapılan öğretim birbirinden farklılık göstermektedir. Birleştirilmiş sınıflarda sistem, aynı ders saati içinde, bir grup öğretmenle ders işlerken, diğer gruba da ödevlendirme yapılarak grubun kendi başlarına çalışmalarını sağlamak üzere kurulmaktadır. Sınıfta öğretmen ayrı bir konu anlatırken diğer öğrenciler ayrı bir konu çalışmaktadır. Sadece mihver (eksen) dersler olan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Teknoloji dersleri ortak işlenmektedir (Palavan, 2012).

Farklı yaş seviyelerinde ve özelliklerde bulunan öğrencilerin bir arada eğitim aldıkları bu sınıflarda öğrenciler, sosyal gelişim ve bireysel öğrenme becerileri alanlarında bağımsız sınıflardaki öğrencilere göre nispeten kendilerini daha fazla geliştirme imkânı bulabilirken, birleştirilmiş sınıfların ekonomik ve fiziksel koşulları ise bu sınıfları tercih edilmeyen sınıflar haline getirmiştir (Bayar, 2009). Yöneticiler, öğretmenler ve aileler birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrenci başarılarını olumsuz yönde etkilediğini düşünmelerine rağmen Miller müstakil sınıflar ve birleştirilmiş sınıflar arasındaki başarıyla ilgili 13 deneysel çalışmayı incelemiş ve sınıf türleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığını ortaya çıkarmıştır. Çok az sayıda veri, bağımsız sınıflarla birleştirilmiş sınıflar arasında, bağımsız sınıflar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar da okul yaşamının karmaşık ve değişken doğasından kaynaklanmaktadır (Miller, 1991 Akt; Bayar, 2009).

Akademik hayatın ilk başarı ya da başarısızlık durumu ilkokuma yazma öğrenme döneminde yaşanır. Akademik hayatın yanı sıra Çelenk' e (2007) göre uygar toplumlarda bireyin kendi çabaladığı alanda ilerlemesi, önemli işlere imza atması, okuma yazma becerisine gelişmiş bir şekilde sahip olmasıyla mümkündür. Çünkü çağın gerektirdiği yeniliklere ayak uyduran insan etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bir bilgi birikimine sahip olamaz. "Okuma ve okunandan

## **Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi**

anlam çıkarma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır” (Akyol, 2010: 33).

İlkokuma yazma öğretiminin amacı sadece okuryazar yetiştirmek değil; doğru, akıcı, hızlı, anlamlı bir okuma gerçekleştirmek ayrıca okuduğunu anlama, anladığını anlatma, anlattığına yorum katma amacı doğrultusunda okuma yazmayı bilen nesiller yetiştirmektir (Demirel, 1998). Bireyin eğitim hayatında oldukça önemli bir yere sahip olan okuduğunu anlama becerisine öğrenim görüldüğü sınıf türü de etki edebilir. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerinin karşılaştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri ile müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri nedir?
2. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri ile müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmen görüşlerine göre;
  - a) Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırılırken karşılaşılan güçlükler nedir?
  - b) Birleştirilmiş sınıf türünün 1. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında müstakil sınıf türüne göre üstün yanları nedir?
  - c) Birinci sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf türüne göre okuduğunu anlama beceri durumları arasında fark var mıdır?
  - d) Hangi sınıf türünde okuma becerisini kazandırmada daha çok güçlük çekilmektedir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek ve bunun yanı sıra bu sınıflarda görev yapmış öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini değerlendirmek amaçlandığından; nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modellerinden açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Açıklayıcı karma yöntem araştırmalarında nicel veriler toplanıp daha sonra nicel verileri açıklamak amacıyla nitel veriler toplanır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu araştırmada ilk aşamada öğrencilerden nicel veriler toplanıp analiz edilmiş, sonraki aşamada öğretmenlerden nitel veriler toplanarak analiz edilmiş ve son olarak da sonuçlar birlikte yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu; ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıfta ve müstakil sınıfta öğrenim görme durumlarına göre okuduğunu anlamaya ilişkin beceri düzeylerini tespit etmeye yönelik olduğundan tarama modeline göre desenlenmiştir.

Öğretmenlerin; müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ilişkin düşünceleri ve görüşlerinin belirlenmesi araştırmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada; birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerinin ve bu öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma, öğretmenlerin birleştirilmiş ve müstakil sınıfların yararları, sınırlılıkları bu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin başarıları vb. görüşler açısından derinlemesine incelendiğinden dolayı araçsal durum çalışması olarak tanımlanabilir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ağrı il merkezi ve köylerinde MEB' e bağlı 150 ilkokulda öğrenim gören toplam 3501 adet birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu okulların 61' i birleştirilmiş sınıf, 89' u ise müstakil sınıflardan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için de bu okullardan tesadüfî (random) örnekleme yöntemiyle 36 adet birleştirilmiş sınıflı, 14 adet müstakil sınıflı olmak üzere toplam 50 okul seçilmiştir. Bu seçilen okulların birleştirilmiş sınıflarından 185, müstakil sınıflarından 185 olmak üzere toplamada 370 adet 1. sınıf öğrencisi çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada öğretmenleri belirlemek için ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenleri belirlemede kullanılan ölçüt, birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil sınıflarda görev yapmış olan öğretmenler olarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırmaya 20 sınıf öğretmeni katılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

#### **Öğretmen Görüşme Formu**

Öğretmen görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken; öncelikle konuyla ilgili literatür incelenmiş, üç eğitim uzmanının (program geliştirme uzmanı, Türkçe dil eğitim uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanı) görüş ve önerileri doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İki bölümden oluşan görüşme formunda birinci bölümde öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler yer almakta; ikinci bölümde ise birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik 4 açık uçlu soru yer almaktadır.



## Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi

### Okuduğunu Anlama Becerisi Testi

'Okuduğunu Anlama Becerisi Testi' her biri üç seçenekten oluşan 25 maddeden meydana gelmektedir. Bu maddeler öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ilişkin 10 beceriyi ölçmektedir. Bu becerilere ait veriler Tablo 1' de gösterilmiştir (Bayat, 2012, s. 189).

Tablo 1. *Okuduğunu anlama becerileri ve soru sayısı*

Okuduğunu Anlama Becerileri	Soru Sayısı
1. Okuduğu metne başlık bulma	2
2. Okuduğu metni özetleme	2
3. Okuduğu metnin konusunu belirleme	2
4. Okuduğu metinde ilgili soruları cevaplama	6
5. Okuduğu metinde sebep-sonuç ilişkisini belirleme	3
6. Okuduğu metindeki kişilerin özelliklerini söyleme	2
7. Okuduğu metin ile ilgili duygu ve düşünceleri ifade etme	2
8. Yarım bırakılan bir okuma metnin sonucunu tahmin etme	2
9. Verilen başlığa/görsele göre metnin içeriğini tahmin etme	2
10. Okuduğu metinlerden hareketle bilmediği sözcüklerin anlamını tahmin etme	2
<b>Toplam</b>	<b>25</b>

Üç seçenekli çoktan seçmeli testten oluşan okuduğunu anlama beceri testinde doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 puan ile değerlendirilmiştir. Toplam puanların ortalaması 10 tam puan esasına göre hesaplanmış ve uzman görüşlerine de başvurularak okuduğunu anlama beceri testinden alınan puanlara karşılık gelen düzeyler şu şekilde düzenlenmiştir;

0 – 4. 4 puan arası = Yetersiz

4. 5- 7. 4 puan arası = Kısmen yeterli

7. 5- 10 puan arası = Yeterli

### Ölçme Araçlarının Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

'Okuduğunu Anlama Becerisi Testi' her biri üç seçenekten oluşan 25 maddeden meydana gelmektedir. Bayat (2012) tarafından geliştirilen *Okuduğunu Anlama Becerisi* testinin güvenilirliği KR-20 formülü ile hesaplanarak KR-20= 0.900 olarak hesaplanmış ve araştırmacı bunun yanı sıra testin madde güçlük ve madde ayırt edicilik analizlerini yaparak madde güçlük değerlerinin .47 ile .78 arasında değişmekte olduğunu hesaplamış madde ayırt edicilik değerlerinin ise .40 ile .85 arasında değişmekte olduğunu hesaplayarak maddelerin teste alınabileceğini belirlemiştir. Bu çalışmada da araştırmacı tarafından *Okuduğunu Anlama Becerisi* testinin güvenilirliği KR-20 formülü ile hesaplanarak KR-20= 0.890 olarak hesaplanmıştır.

Bunun yanı sıra görüşme veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı dışında; veriler bir başka eğitim uzmanı tarafından da kodlanmıştır. Her iki araştırmacının yaptığı kodlamalar üzerinde Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü (Miles ve Huberman, 1994; Akt. Merriam, 2009) uygulanmıştır. Yapılan iki kodlamanın uyum yüzdesi %74 olarak hesaplanmıştır.

Uyuşum yüzdesinin %70 veya üzerinde olması veri analizinin güvenilirliği açısından yeterli görülmektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veriler, 'Okuduğunu Anlama Becerisi Testi' nin 2015-2016 eğitim- öğretim yılının 2. döneminde ilkökul 1. sınıf öğrencilerine uygulanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için SPSS 21 veri analizi programı kullanılmıştır. Verilerin analizinin ilk aşamasında öğrencilerin OAB puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Nicel verilerin analizinin ikinci aşamasında bağımlı değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediği Shapiro Wilk (SW) testi ile analiz edilmiş ve puanların normalliğe uygun olmadığı ortaya çıkmıştır (SW= 0. 00). Veriler; normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda kullanılan non- parametrik bir test olan, iki kategorili süreksiz bağımsız değişkenlere ait sıra ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamaya ve ikili grupların karşılaştırmasına imkân veren *Mann Whitney U* testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmada öğretmen görüşme formundan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde ise bir durum analizi yöntemi olan kategorisel analiz yöntemi kullanılmıştır. Kategorisel analiz yönteminde; veriler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yazılı veya sözlü ifadelerden elde edilen veriler kodlanır ve sistematik bir şekilde sınıflandırılır (Marvasti, 2004). Bu bağlamda yazılı olarak elde edilen veriler kodlanarak, anlam benzerliklerine göre alt temalar altında birleştirilmiş, oluşturulan alt temalar ana temaların altında toplanmıştır. Nitel verilerin analizinin son aşamasında verilere göre oluşturulan temalar arasındaki anlamsal ilişkiler tespit edilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

### Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırma sorularının sırasına göre sunulmuştur.

#### *Okuduğunu Anlama Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular*

Öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan beceri testinden elde edilen verilerin birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıf türüne göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerine ilişkin veriler

Sınıf Türü	N	$\bar{X}$	SS
1- Birleştirilmiş sınıf	185	6.61	2.40
2- Müstakil sınıf	185	6.88	2.22

Tabloda görüldüğü üzere birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testinden aldığı puanların ortalaması  $\bar{X}=6.61$  iken, müstakil sınıflarda okuyan 1. sınıf

## Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi

öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X} = 6.88$  olduğu belirlenmiştir. Bu durum birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğunu göstermektedir. Ayrıca her iki gruptaki öğrencilerin testten aldıkları puan ortalamaları değerlendirildiğinde okuduğunu anlama becerisinin kısmen yeterli olduğu görülmektedir.

### Öğrencilerin Testten Aldığı Puanların Farklılaşma Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi testinden aldığı puanların sınıf türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına ait veriler Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3. öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerinin Mann-Whitney U testi sonuçları

Sınıf Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Birleştirilmiş sınıf	185	179.63	33232.00	16027.00	.290
Müstakil sınıf	185	191.37	35403.00		

Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören ve müstakil sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri testinden aldıkları puanlar arasında öğrenim gördüğü sınıf türüne göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıf türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (U= 16027.0, p>.05). Bu durumda ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerinin birleştirilmiş sınıfta ya da müstakil sınıfta öğrenim görmesine bağlı olarak önemli bir farklılık göstermediği söylenebilir.

### Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular alt problemlerin sırasına göre sunulmuştur.

#### a) Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama beceri kazandırılırken karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşleri ana temalar ve alt temalar eşliğinde sırasıyla sunulmaktadır.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda 1. sınıf öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırırken hangi sorunlarla karşılaştıkları ve ne gibi güçlükler yaşadıklarıyla ilgili görüşlerine ilişkin veriler Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırmada yaşadığı güçlüklerle ilişkin görüşleri

Ana tema	Alt Temalar	f
Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan güçlükler	Öğrencilerin dikkatinin dağılması	9
	Zamanın yeterli olmaması	8
	Birebir eğitimin yapılamaması	7
	Öğrencilerin kavramları anlayamaması	4
	Öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yeterli düzeyde olmaması	2
	Öğrencilerin okuma becerilerini geç kazanması	2
	Fazla güçlükle karşılaşılması	2

Tablo 4' te görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu (n= 9) birleştirilmiş sınıflarda öğrencilere okuma becerisi kazandırmadaki sorunun öğrencilerin dikkatinin dağılması olduğunu ve bu durumun da genelde farklı gruptaki öğrencilerin bir arada olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu görüşteki öğretmenlerin bazılarının ifadesi şöyledir;

*“Birleştirilmiş sınıflar öncelikle en büyük sıkıntıyı birinci sınıflarda yaşamakta. Çünkü birinci sınıfların zaten okula uyum konusunda pek çok sorunu oluyor bir de bunun üzerine öğrencilerin okuma yazma öğretirken diğer öğrencilerin onları sözlü ve fiili rahatsız etmesi öğrencilerin dikkatini dağıtıyor” (Ö4).*

*“Birleştirilmiş sınıfta öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri 1, 2, 3 sınıf bir arada olduğu için dikkati dağılma ve diğer 2, 3. sınıfların neler yaptığını merak etme gibi sorunlarla karşı karşıya geliyor. Dolayısıyla dikkatleri toparlamak bir hayli zor oluyor” (Ö18).*

Ayrıca sekiz öğretmen birleştirilmiş sınıflarda öğrencilere mevcut becerileri kazandırmada zamanın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu görüşle ilgili bazı ifadeler şöyledir;

*“Okulda daha çok zaman ayrılamadığı için ve daha çok okuma yapılamadığı için öğrencilerin okuma hızları da beklenen düzeye gelememekte ya da geç gelmektedir” (Ö2)*

*“Birleştirilmiş sınıfta karşılaşılan en büyük sorunlardan birisidir okuduğunu anlamamak. Bütün sınıflarla ilgilenmek gerektiği için kazanımlara yeteri kadar zaman ayırmakta güçlük yaşanıyor” (Ö3).*

Öğretmenlerin yedisi de birleştirilmiş sınıfta birebir eğitimin yapılamadığını ifade etmiştir. Bu ifadelerden bazıları da şöyledir;

*“Sınıf başına düşen zaman yetersizliği, birebir eğitimin çok güç olması ve ödevlendirmede zamanı verimli geçirememeleri” (Ö5).*

*“Kendi başlarına okuma çalışması yapmak için görevlendirildiklerinde ilgileri çabuk dağılıyor ders onlarla ilgili olmasa bile öğretmeni ve sınıfı izliyorlar. Bu durum daha çok başlarda karşılaşılabilen bir problem, daha sonra kendi kendilerine çalışmaya alışıyorlar” (Ö8).*

## Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi

Sonuç olarak öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda 1. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisini kazandırmada karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri; öğrencilerin dikkatinin dağınık olması, zamanın yetersiz olması ve öğrencilerle birebir eğitimin yapılamaması yönünde ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra dört öğretmen okulların bulunduğu sosyoekonomik çevredeki ailelerin sosyokültürel durumlarından dolayı öğrencilerin kavramları anlayamadığını, iki öğretmen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğunu, öğrencilerin okuma becerilerinin geç kazandığını ifade etmiştir. Ayrıca iki öğretmende öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırırken fazla bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

*b) Birleştirilmiş sınıf türünün 1. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırılmasında müstakil sınıf türüne göre üstün yanlarına ilişkin öğretmen görüşleri*

Öğretmenlere birleştirilmiş sınıfın okuma becerisi kazandırmada müstakil sınıfa göre üstün yönlerine ilişkin görüşlerine ait veriler Tablo 5’ de sunulmuştur.

Tablo 5. *Birleştirilmiş sınıf türünün 1. Sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırılmasında müstakil sınıf türüne göre üstün yanlarına ilişkin öğretmen görüşleri*

Ana tema	Alt Temalar	f
Birleştirilmiş sınıfların üstün yanları	Birleştirilmiş sınıfların üstün bir yanı yoktur.	6
	Üst sınıf öğrencilerin yardımcı olması	6
	Gizil öğrenmelerin gerçekleşmesi	4
	Akran eğitiminden yararlanma	3
	Sınıf mevcudunun daha az olması	1
	Bireysel ders çalışma sorumluluğunun kazanılması	1

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin altısı birleştirilmiş sınıflarda okuma becerisinin kazandırılmasına ilişkin müstakil sınıflara göre üstün bir yanının olmadığı görüşündedir (n= 6). Öğretmenlerden bazıları bu görüşleri şöyle ifade etmiştir;

*“Birleştirilmiş sınıfta okuduğunu anlama konusunda müstakil sınıfa göre üstün yanları olduğunu düşünmemekteyim. Öğrencilerle ilgilenme açısından çok fark olduğunu düşünmekteyim. Fakat akran eğitimi konusunda fayda sağlayabileceğini söyleyebilirim. Birleştirilmiş sınıfta 1. sınıf öğrencisi üst sınıftaki öğrencilerden faydalanarak kendini geliştirebilir” (Ö17).*

*“Birleştirilmiş sınıfların 1. sınıf öğrencileri, müstakil sınıflara göre üstün yanı vardır ya da yoktur demek yanlış olur. Bunu söylemek için Birleştirilmiş sınıfın mevcudu, fiziksel durumu, aile, yaşantı vb. gibi dinamiklerin rolü büyüktür. Genel olarak yorumlayacak olursak üstün yanı yoktur” (Ö20).*

Ayrıca öğretmenlerin altısı birleştirilmiş sınıfların üstün yanı olarak üst sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine yardımcı olması olduğunu belirtmiştir. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinin bazıları şöyledir:

*“Birleştirilmiş sınıfta okuduğunu anlama becerisinin kazandırılırken müstakil sınıfa göre avantajı üst sınıf öğrencilerin 1. Sınıf öğrencilerine yardımcı olmasıdır. Bunun da fark yaratacak kadar etki yaptığını düşünmüyorum” (Ö3).*

*“Birleştirilmiş sınıflarda, üst sınıflarda okuyan öğrenciler 1. sınıflara yardımcı olduklarından anlama konusunda daha iyi olabilir” (Ö7).*

Sonuç olarak öğretmenlerin çoğunluğu birleştirilmiş sınıflarda öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında üstün yanının olduğu görüşündedir (n= 13). Araştırmaya katılan öğretmenlerin altısı üst sınıf öğrencilerin birinci sınıflara okuduğunu anlama konusunda yardımcı olması açısından birleştirilmiş sınıfların daha elverişli ve avantajlı olduğunu düşünmektedir. Bu görüşü birleştirilmiş sınıflarda gizil öğrenmelerin gerçekleşmesi (n= 4), akran eğitiminden yararlanma (n= 3), sınıf mevcudunun daha az olması (n= 1) ve bireysel ders çalışma sorumluluğun kazanılması (n=1) görüşleri izlemektedir.

*c) Birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri durumları arasındaki farka ilişkin öğretmen görüşleri*

Öğretmenlere birleştirilmiş sınıflar ile müstakil sınıflarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasında fark olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerine ait veriler Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Arasındaki Farka İlişkin Görüşleri

Ana tema	Alt Temalar	f
Okuduğunu anlama başarıları arasındaki fark	Müstakil sınıf daha başarılı	15
	Başarılar arasında fark yok	3
	Kararsızım	2

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n= 15) müstakil sınıflardaki birinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi konusunda daha başarılı olduğunu düşünmektedir. Müstakil sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama beceri başarısının daha iyi olduğunu belirten sekiz öğretmen, birleştirilmiş sınıflarda birinci sınıf öğrencilerine yeterli zaman ayrılmadığı, altı öğretmen sınıflarda farklı grupların bir arada ders işlemesi gerektiği, üç öğretmen de öğrencilere yeterli ilgi gösterilemediği için bu öğrencilerin müstakil sınıf öğrencilerinden daha düşük düzeyde başarı gösterdikleri görüşündedir. Öğretmenlerin bazıları bu konuyla ilgili şu görüşleri belirtmişlerdir;

*“Müstakil sınıf her zaman birleştirilmiş sınıfa göre daha avantajlıdır. Daha fazla zaman harcanan bir eğitim aynı metotlarla uygulandığında daha verimli olur. Bu yüzden müstakil sınıfların okuduğunu anlama düzeylerinin birleştirilmiş sınıflara göre daha üst düzeyde olacağını düşünüyorum” (Ö1).*

## Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi

*“Okuduğunu anlama durumlarında fark oluyor. Birleştirilmiş sınıflarda birebir ilgilenme süresi daha az olduğu için algılama süresi uzuyor. Müstakil sınıflarda birebir ilgilenme ve aynı konu işlendiğinden dolayı kavrama olayı daha çabuk gerçekleşiyor” (Ö16).*

*“Müstakil sınıflar daha başarılıdır. Aynı konular, aynı etkinliklerle beraber olduğu için başarı artmaktadır. Birleştirilmiş sınıfta okuyan öğrenciler bu konuda oldukça şanssız” (Ö17).*

Okuduğunu anlama başarısı açısından müstakil sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğrencileri arasında fark olmadığına yönelik görüş bildiren bazı öğretmenlerin ifadeleri de şöyledir;

*“Fark görmüyorum, ikisinde de görev yapan biri olarak. Birleştirilmiş sınıfta öğretmenin biraz daha planlama yükü fazla oluyor. İyi planlanmış bir eğitim ortamında birleştirilmiş sınıf daha yararlı bile olabiliyor” (Ö8).*

*“Fark görmüyorum. Her ikisinde de aynı zamanlarda okuma –yazmaya geçiliyor. Birleştirilmiş sınıfta biraz daha yoğun program olduğundan öğretmen daha fazla yoruluyor” (Ö6).*

Sonuç olarak öğretmenlerin çoğu zaman, ilgi ve ders işlenişi açısından müstakil sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının birleştirilmiş sınıftaki öğrencilerden daha iyi düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

d) *Hangi sınıf türünde okuma becerisini kazandırmada daha çok güçlük çektiklerine ilişkin öğretmen görüşleri*

Öğretmenlerin hangi sınıf türünde okuma becerisini kazandırırken daha çok güçlük çektiklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin cevaplarına ait veriler Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7. *Hangi sınıf türünde okuma becerisini kazandırmada daha çok güçlük çektiklerine ilişkin görüşler*

Ana tema	Alt Temalar	f
Hangi sınıf türünde güçlük çektikleri	Birleştirilmiş sınıfta güçlük çektim	12
	Her ikisinde de güçlük çekmedim	7
	Müstakil sınıfta güçlük çektim	1

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n= 12) birleştirilmiş sınıflarda okuma becerisini kazandırmada daha çok güçlük çektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin bazıları bu konuyla ilgili şu görüşleri belirtmişlerdir;

*“Birleştirilmiş sınıfta okuma becerilerini geliştirme daha zordu. Öğrencilere evde yardımcı olunmuyordu, çocuklara ayırdığımız süre kısıtlıydı” (Ö5).*

*“Birleştirilmiş sınıflarda bu zorluğu daha çok çektiğim söylenebilir. Bunu da zamana bağlayabiliriz” (Ö7).*

Okuma becerisini kazandırırken her iki sınıf türünde de güçlük çekmediklerine yönelik görüş bildiren bazı öğretmenlerin ifadeleri de şöyledir;

*“Veli işbirliği çok iyi olduğundan dolayı ikisinde de her hangi bir güçlük çekmedim” (Ö18)*

*“Her iki sınıfta da okuma becerileri kazandırırken güçlükle karşılaşmadım” (Ö14).*

Okuma becerisi kazandırırken müstakil sınıf türünde daha çok güçlük çektiğine yönelik görüş bildiren öğretmenin ifadeleri de şöyledir;

*“Müstakil sınıfta sınıf mevcudunun fazla olmasından ve evde çocukların ödev kontrolünün olmamasından dolayı daha çok güçlük çektiğim söylenebilir” (Ö10).*

Sonuç olarak öğretmenler 1. sınıf öğrencilerine okuma becerisini kazandırırken müstakil sınıfta daha az güçlük çekmelerine rağmen birleştirilmiş sınıfta daha çok güçlük çektikleri yönünde görüş bildirmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre her iki sınıf türünde de öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyi kısmen yeterli düzeydedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerini artırmak için okuma saatlerini artırma, kitap okuma alışkanlığını geliştirici etkinlikler düzenleme, öğrenci aktivitesine dayanan okuduğunu anlama etkinlikleri düzenleme gibi önlemler alınabilir.

Birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelendiği bu çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin okudukları sınıf türüne göre okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde Berry (2001) birleştirilmiş ve bağımsız sınıf öğrencilerinin okumadaki ilerlemelerini karşılaştırdığı çalışmasında Karayipler’deki küçük bir adada, yedisi bağımsız, üçü birleştirilmiş olmak üzere toplam on okulda yürütülmüştür. Veriler, okuma başarısını belirlemeye yönelik olan gözlemsel bir çalışmadan elde edilmiş olup, 1993-1996 yılları arasında üç yıl gibi uzun bir sürede toplanmıştır. Rastgele seçimle deney ve kontrol grubuna yerleşen öğrenciler, başlangıçta bir okuma ön-testine alınarak; düşük, orta ve yüksek başarı seviyeleri oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda özellikle birleştirilmiş sınıftaki düşük başarılı öğrencilerin bağımsız sınıftaki öğrencilerden okumada tüm yıllarda daha iyi ilerlediği sonucuna ulaşırken, orta ve yüksek başarı düzeyindeki 8-9 yaş grubu çocukların başarıları arasında bir fark bulunamamıştır. Bağımsız sınıftaki 9-10 yaş arası orta ve yüksek başarı seviyesindeki çocuklar birleştirilmiş sınıftakilere göre daha iyi okuma başarısı elde etmiştir. 8-10 yaş arası grupta orta seviyedeki çocuklar arasında bir fark yokken, yüksek başarı seviyesindeki çocuklarda birleştirilmiş sınıf lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Araştırmada özellikle çocukların düşük okuma düzeyini geliştirmede birleştirilmiş sınıfların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışmayı da



## **Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi**

Wilkinson ve Hamilton (2003) yürütmüş, birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuma başarılarının farklı olmadığını tespit etmiştir.

Okuma başarısının yanı sıra bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte müstakil ve birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerin genel akademik başarılarının karşılaştırıldığı çalışmalarda (Kadivar, Nejad ve Emamzade, 2005, Quail ve Smyth, 2014; Veenman, 1995; ) da öğrenim görülen sınıf türünün akademik başarıda etkili olmadığı tespit edilmiştir. Ancak literatürde (Bayat ve Çoşkun, 2016; Karaman, 2006; Mason ve Burns 1996; Russell, Rowe ve Hill, 1998) birleştirilmiş sınıflarda öğrenim öğrencilerin müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre akademik başarılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu durumda öğrenim görülen sınıf türünün akademik başarı üzerindeki etkisine ilişkin bir yargıya varmanın güç olduğu söylenebilir. Wilkinson ve Hamilton'a (2003) göre en azından okuma başarısında öğrenim görülen sınıf türü etkili değildir ve akademik başarıda etkili olan sınıf içi öğretimin niteliğidir.

Araştırma sonuçları müstakil sınıf ve birleştirilmiş sınıf öğrencileri arasında okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Ancak öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu okuduğunu anlama becerisi açısından müstakil sınıfların birleştirilmiş sınıflara göre daha başarılı olduğu görüşündedir. Öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda okuduğunu anlama becerisi kazandırmada birleştirilmiş sınıfların doğası onlara yeterli zaman ayıramama, öğrencileri ile birebir ilgilenme fırsatı bulamama, öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyinin düşük olması ve diğer sınıflarla öğretmenli ders yaparken dikkatlerinin dağılması gibi nedenlerle güçlük çektikleri görüşündedirler. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda ders sürecinde daha fazla problemle karşılaşması birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin müstakil sınıflara göre daha başarısız olduğu görüşünün ağırlık kazanmasına neden olduğu söylenebilir. Mason ve Burns (1996) da sınıf türünün akademik başarıda etkisinin çok az olmasına rağmen birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarla ilgili genel görüşleri incelendiğinde birleştirilmiş sınıfların; akran öğretiminden yararlanma, üst sınıfların alt sınıflara yardımcı olması, bireysel çalışma sorumluluğu kazanma gibi üstün yanlarının olmasına rağmen, genel olarak birleştirilmiş sınıf uygulamalarında daha çok güçlükle karşılaştıkları ve başarının müstakil sınıflara oranla düşük olduğu görüşündedirler. Literatürde birleştirilmiş sınıflarla ilgili öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalar bu çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin, Çınar (2003) araştırmasında birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlerin her sınıfa gerektiği kadar zaman ayıramadıkları, okullarda materyal eksikliğinin bulunduğu, velilerin yeteri kadar ilgili olmadıkları, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim veren öğretmenlerin özlük hakları, sosyal ve ekonomik olarak özendirici olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bir başka araştırmada Dursun (2006), birleştirilmiş sınıflarda eğitimin; etkileşim, yardımlaşma ve kaynaşma, akran öğretimi vb. açılardan yararlı olduğunu belirtmiştir. Ancak zamanın yetersizliği, velilerin eğitime olumsuz bakış açısı, materyal eksikliği, köylerde sağlık, ulaşım ve iletişim gibi problemlerin yaşanması gibi pek çok problemin devam ettiği de vurgulamaktadır. Bayar (2009), çalışmasında öğretmenlerin bir sınıfla ilgilenirken diğer öğrencilerin dikkatlerinin dağılması gibi sorunlar yaşamaları, müstakil sınıflara göre sınıf yönetiminde daha çok sorunla karşılaşılması, öğretmenlerin zaman sıkıntısı yaşamaları, öğretmenlerin materyal eksikliği yaşamaları gibi durumların eğitim öğretimi sınırlandırdığını sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda daha çok güçlkle karşılaşmalarına ve müstakil sınıflara göre birleştirilmiş sınıfların dezavantajlarının daha fazla olmasına rağmen akademik başarıda fark tespit edilememesi çarpıcıdır. Bunun nedeni genel olarak birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin mesleğinin ilk yıllarında olmalarından dolayı performanslarının ve iş motivasyonlarının daha yüksek olması olabilir. Bu düşünceden hareketle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonlarının yüksek tutulması ve performanslarının artırılması için eğitim odaklı toplantılar, sosyal etkinlikler, eğitim odaklı geziler düzenlenebilir.

Öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda daha çok güçlkle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. MEB desteği ile birleştirilmiş sınıfların dezavantajlarını en aza indirecek ücretli ek ders saatleri ve bireysel çalışma saatleri düzenlenmesine fırsat verecek önlemler alınabilir.

Bu çalışma Ağrı ile ve birinci sınıflarda okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi ile sınırlıdır. Birleştirilmiş sınıf ve müskakil sınıfların akademik başarısının karşılaştırılacağı daha geniş çaplı araştırmalar yapılabilir. Ayrıca yapılacak araştırmalardan elde edilen bulgulara göre akademik başarı ya da başarısızlığın nedenleri araştırılabilir.

#### **Kaynaklar**

- Akbaşlı, S. & Pilten, Ö. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Mikro Yayıncılık Konya.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayar, S. A. (2009). *Sınıf öğretmenliği eğitimi anabilim dalı 4. sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıflar hakkındaki görüşleri: Gazi Üniversitesi Örneği*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bayat, S. (2012). *Stake'in Uygunluk/Olasılık Modeline Göre İlkokuma Yazma Programının Değerlendirilmesi*. Bolu: AİBÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Bayat, S. & Çoşkun, M. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısının okudukları sınıf türüne göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 60-73.
- Creswell, J. W. & Plano Clark V.L.(2014). *Karma yöntem araştırmaları*. (Trans. Eds. Dede, Y. & Demir S. B.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelenk S.(2001). *İlkokuma – yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.

## **Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi**

- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilkokuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 31-45.
- Demirel, Ö. (1998). *Türkçe program ve öğretimi*. Ankara: USEM.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.
- Erdem, A.R. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (7. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. & Baykul, Y.(1997). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim öğretmen rehberi*. Ankara: MEB ve UNICEF.
- Kadivar, P., Nejad, S. N., & Emamzade, Z. M. (2005). Effectiveness of multi-grade classes: Cooperative learning as a key element of success. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, (8).169-172.
- Karaman, F.( 2006). *Birleştirilmiş sınıflarda matematik dersindeki başarı düzeyi ile normal sınıflardaki başarı düzeyinin karşılaştırılması*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
- Little, A. (1994). Multigrade teaching: A review of practice and research (Vol. Education Research Paper 12, p. 63). London: Overseas Development Administration.
- Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative research in sociology*. London: SAGE Publication.
- Mason, D. A., & Burns, R. B. (1996). "Simply no worse and simply no better" may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational research*, 66(3), 307-322.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Miller, B. A. (1991). A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction. Erişim: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED342563.pdf>. ERIC ED: 342 563
- Quail, A., & Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education*, 43, 80-90.
- Palavan, Ö. (2012). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler kazanımlarına erişim düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2) 281-294
- Russell, V. J., Rowe, K. J., & Hill, P. W. (1998). Effects of Multigrade Classes on Student Progress in Literacy and Numeracy: Quantitative Evidence and Perceptions of Teachers and School Leaders. Erişim: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444122.pdf>, ERIC ED: 444 122
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of educational research*, 65(4), 319-381.
- Wilkinson, I. A., & Hamilton, R. J. (2003). Learning to read in composite (multigrade) classes in New Zealand: teachers make the difference. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 221-235.

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

Combining more than one grade to create a group to be taught by a single teacher is referred to as multi-grade teaching. In our country, multi-grade classroom teaching practice is done due to reasons such as low number of students, low number of teachers and inadequate number of classrooms. Besides these reasons, the different social, economic and geographical reasons of our country necessitate multi-grade class teaching. Teaching in multi-grade classes differs from teaching in single-grade classes. In the multi-grade classroom, the system is set up to allow the group to work on their own, with lessons being taught by a group of teachers. The aim of elementary school teaching is not only to develop literacy (Demirel, 1998), but also to develop a skill in reading comprehension that is accurate, fluent, fast, and meaningful. The type of class in which individuals are taught to read to comprehend has a very important place in their education. For this reason, it is considered that

comparing the reading comprehension skill levels of the first grade students in multi-grade and single-grade classrooms will contribute to the field.

#### **Method**

In this study, the aim was to examine whether there was a meaningful difference between the reading comprehension skill levels of elementary school students in single-grade and multi-grade classrooms and to evaluate the opinions of teachers who taught in such classes. Descriptive mixed method in which qualitative and quantitative research designs are used together was used in this study. Quantitative data from the students were collected and analyzed at the first stage; the qualitative data were collected and analyzed by the researchers at the next stage, and, finally, the results were interpreted altogether.

#### **Results and Discussion**

This study examined the comprehension skills of the students in the multi-grade and the single-grade classes and found that there was no significant difference in the ability of first grade students in understanding what they read based on the class type they attended. The research results showed that there was no significant difference between their comprehension skills. However, the findings of the interviews with teachers showed that the majority of the teachers thought that single-grade classes were more successful than the multi-grade classes in terms of their ability to understand what they read. Teachers experience difficulties in multi-grade classes because they do not have enough time to get involved with all students, the readiness level of the students is low and their attention is disrupted while teaching other classes. It can also be said that as the teachers in multi-grade classes encounter more problems, that causes students in those classes to think that they were less successful than the students in single-grade classes. It is striking that despite the difficulties faced by teachers in multi-grade classes and the disadvantages of multi-grade classes compared to single-grade classes, no significant difference in academic achievement could be determined. This may be due to the fact that teachers who work in multi-grade classes are younger, and, therefore, have higher performance and work motivations.



## **Türk Edebiyatı Öğretiminde Edebiyat Bakalorya Kitapları**

*Mehmet Can DOĞAN\**

### **Öz**

Sözlü ve yazılı sınavlar, öğretimde ölçme ve değerlendirmenin araçlarındandır. Sınavların içeriğini, müfredatta belirlenen konular oluşturur. Bu konular doğrultusunda yazılmış ders kitapları, öğrencilerin öğrenme sürecindeki temel kaynaklarındandır. Aynı zamanda bu kitaplar, sınavlarda sorulan soruların hem bilgisini içerir hem de çerçevesini belirler. Bununla birlikte, öğrencilere sınavlarda yardımcı olmak üzere yazılmış kitaplar da vardır. Ders kitapları, temel kaynak; diğerleri, yardımcı kaynaktır. 1930'lu yılların ilk yarısında basılmış olan "edebiyat bakalorya kitapları", hem dönemin edebiyat öğretimini ve ölçme değerlendirme sistemini yansıtması hem de yardımcı kaynak olarak belirginleşmeleri bakımından dikkat çekicidir. Ayrıca bu kitapların edebiyat el kitabı gibi tasarlanması da onları önemli kılmaktadır. Bu makalede, önce 1930'lu yıllardaki edebiyat öğretiminin çerçevesini belirleyen gelişmeler hakkında bilgi verilecek; ardından da anılan yıllarda yayımlanmış ve bugüne kadar üzerinde durulmamış "edebiyat bakalorya kitapları", Türk edebiyatı öğretimindeki rolleri yönünden değerlendirilecektir. Değerlendirmede kitapların hazırlanış yöntemi, içeriği ve yazarlarının tutumuna yoğunlaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Türk edebiyatı öğretimi, edebiyat bakalorya kitapları, Muvaffak Hüsnü Benderli, Sadeddin Nüzhet Ergun, Yusuf Ziya Ortaç

### **Literary Baccalaureate Books in Teaching Turkish Literature**

#### **Abstract**

Oral and written exams are tools of assessment and evaluation in teaching. The content of the exams is defined in the curriculum. Textbooks written in line with these subjects are the primary sources of learning process of students. These books contain both information and the frame of the questions asked in the exams. However, there are some other printed references to prepare students for the exams, that is supplementary sources. The 'literary baccalaureate books' published in the first half of the 1930s are striking in terms of both reflecting the period's literary teaching and assessment system and becoming a reference or a supplementary book. Moreover, these books were designed as literary handbooks, which also makes them important. This article will firstly give some information about the development that defines the frame of literature teaching in the 1930s, and then the 'literary baccalaureate books' which were published in the mentioned years and which have not been examined so far will be evaluated in terms of their role in the teaching Turkish literature. The evaluation part will focus on the method and content of the books and the attitude of the authors as well.

**Keywords:** Teaching Turkish literature, literary baccalaureate books, Muvaffak Hüsnü Benderli, Sadeddin Nüzhet Ergun, Yusuf Ziya Ortaç

\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü, Ankara, mehmetcandogan@yahoo.com

## Giriş

Cumhuriyet Dönemi'nde dil ve edebiyat öğretimi, 3 Mart 1924'te çıkarılan "Tevhid-i Tedrisat Kanunu"nun belirlediği çerçevede biçimlenir. Bu kanunla eğitim ve öğretim laik bir mahiyet alır ve eğitim birliği sağlanır. Yücel (1938: 15)'e göre, "Cumhuriyet maarifini ilk kuran kanun, tevhidi tedrisat kanunudur". Ortaöğretim kurumlarının müfredatı, bu kanun sonrasında 1924'te düzenlenir.

1340 (1924)'ta yayımlanan *Lise Müfredat Programlarının Esbâb-ı Mûcibe Lâyihası* adlı kitabın "Türkçe Programının Esbâb-ı Mûcibesi" başlıklı bölümünde, Türkçe ve edebiyat derslerinin içeriği ortak olarak belirlenmiştir. Lise adı altında toplanan ortaöğretimin ilk üç yılı ortaokul, sonraki üç yılı ise lise dönemini kapsamaktadır. Mehmet Fuad (Köprülü), Ali Canip (Yöntem) ve Süleyman Şevket (Tanlı) tarafından hazırlanan içerikte, öncelik "kıraat"e (okumaya) verilir; "kıraat"ın önemine dikkat çekilerek, liselerin her sınıfında dil ve sanat eğitimini kıraat merkezinde toplamak gerektiği vurgulanır. "Kıraat"ın ardından "İnşad" dersinin nasıl işleneceği ve öğrenciye kazandıracığı davranışlar açıklandıktan sonra, "İmlâ" ve "Tahrir" (yazma) dersleri üzerinde durulur. Programa (1340a: 45) göre, "Tahrir mevzuları hayattaki ihtiyaçlara tekâbül etmelidir". Edebî bilgiler konusu, "kıraat" ile birlikte değerlendirilir ve edebî bilgiler öğretiminin merkezine çeşitli edebî metinlerin okunması ve çözümlenmesi konulur. Böylece hem bilginin metin üzerinden kazanılması hem de öğrencinin yazıda buluş, düzen, birlik, açıklık, doğallık gibi özellikleri uygulamaya aktarması amaçlanır. Yazı türlerinin de metinler üzerinden somutlaştırılarak öğretilmesi benimsenir. Edebiyat tarihinin okumaya hazırlığın son aşaması olduğu ve "eski edebiyatla beraber yeni sanatın müspet ve maddî malumatı ikmal olunarak" verilmesi gerektiği vurgulanır. Bunun için de hem Doğu edebiyatının özellikleri hem de Batı edebiyatına ait yazı türlerinin öğretilmesi gerektiği belirtilir. Uygulama, "Bu türlü edebî malumat, muharrirler hakkında verilecek izahatla beraber kıraat parçaları etrafına toplanır" (1340a: 47) sözüyle açıklanır. Liselerde "insanî" (hümanist) öğretim vermek amacıyla Avrupa kültürünün temelini oluşturan Yunan ve Latin birikimine dikkat çekilir ve yazı türleri öğretilirken Avrupa edebiyatlarından örnekler verilmesi gerektiği belirtilir. "Türk Edebiyatı Tarihi"nin liselerin son iki sınıfında öğretilmesi; bunun yanı sıra metin tahlili ile Batı edebiyatının bazı büyük yazarlarının hayat ve eserleri hakkında bilgi verilmesi de kabul edilir.

Türkçe programı hazırlanırken gözetilen noktalar hakkındaki açıklamalar, 1340'ta yayımlanan *Lise Birinci Devre Müfredat Programı* ve *Liselerin İkinci Devre Müfredat Programı*'na ilişkindir. "Liseler" sözüyle ortaokul ve lisenin kastedildiği programlar, ortaöğretimin üçer yıllık iki bölüme ayrıldığını göstermektedir. Bu programlardan ilki, ortaokullar; ikincisi, liseler için hazırlanmıştır. Söz konusu programların ilkinde, haftada yedi saat okutulan "Türkçe" derslerinin içeriği "Kıraat" (2 saat), "İnşad" (1 saat), "Sarf ve Nahiv" (2 saat), "İmlâ" (1 saat) ve "Kitâbet" (1 saat) olarak belirlenmiştir (1340b: 5, 9). *Liselerin İkinci Devre Müfredat Programı*'ndaki "Türkçe ve Edebiyat" dersinde ise üç sınıf için konular ayrılmıştır. Buna göre, liselerin dördüncü sınıfında "Türk Lisan ve Edebiyatı" (3 saat), beşinci sınıfında

## Türk Edebiyatı Öğretiminde Edebiyat Bakalorya Kitapları

“Türk Edebiyatı Tarihi” (3 saat) ve altıncı sınıfında “Garp Edebiyatı Dairesinde Türk Edebiyatı” (2 saat) konuları işlenecektir. Programda her bir konunun içeriği de ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Hem Türk edebiyatı ders kitaplarının hem de bizim bu çalışmamızın konusunu oluşturan “edebiyat bakalorya kitapları”nın içeriğini belirlemesi bakımından önemli görünen bu içerik şöyledir:

### *“Türk Lisan ve Edebiyatı*

Bilhassa kıraate müsteniden şu edebî malumat gösterilecektir.

Nesir ve nazım, vezinler, kafiyeler, eski divan edebiyatında nazım şekilleri, mısra, beyit, gazel, kaside, kıt’a, mesnevi, rubâi, murabba, muhammes, müseddes, terci-i bent, terkeb-i bent, terbî’, tahmis, tesdis, taştir, müstezat, tarih, divan, hamse, eski nesir, millî vezin ve millî edebiyat şekilleri: koşma, destan, türkü, tuyuğ, ilh...

Teşbih, istiare, mecaz-ı mürsel, kinaye.

Manaya ait sanatlar: teşhis ve intak, tenasüp (mirâ’ât-i nazîr), rücu, leff ü neşr, hüsn-i talil, mübalağa, tecâhül-i ârif ve emsali.

Lafza ait sanatlar: cinas, seci, tazmin, iktibas ve emsali.

Eski divan edebiyatı vasıfları. Siyasî Tanzimat’ı müteakip başlayan yeni edebiyatta nesir ve nazımın neveleri.

### *Türk Edebiyatı Tarihi*

İslamiyet’ten Evvel Türk Edebiyatı

Kable’l-İslam Türk tarih ve medeniyetine umumi bir nazar – Lisan ve yazı: eski Türk lehçeleri, Yeniseyi ve Orhun Kitabeleri, Orhun yazısı, Uygur yazısı, Türkçede kullanılan sair muhtelif elifbâlar – Millî Türk destanı: Oğuz, Tukyü ve Uygur destanları – İlk şiirler ve ilk şairler: âyinlerde şiir, millî musiki, ilk mevzular, vezin ve kafiye, eski Türk edebiyatına umumi bir nazar.

İslam Medeniyeti Dairesinde Türk Edebiyatı

İslam medeniyeti ve Türkler – İslamî edebiyat: Arap ve Acem edebiyatlarının tarihî inkişafına bir nazar – İslamî edebiyatta tasavvuf tesirâtı ve mahiyeti – İslamî edebiyatta vezin ve şekil.

Moğol istilasına kadar Türk edebiyatı: Karahanîler devrinde Türk lisan ve edebiyatı: Kutadgubilig – Selçukîler devrinde Türk lisan ve edebiyatı – tasavvuf edebiyatının menşei ve inkişafı, Ahmed Yesevî ve muakkipleri – Harzem ve Anadolu’da Türk edebiyatı.

Moğol istilası ve neticeleri – Moğol istilasından sonra Türk lehçeleri: Çağatay lehçesi, Oğuz lehçesi, Oğuz lehçesinin Şarkî ve Garbî iki şubeye ayrılması.

Timur istilasına kadar Türk edebiyatı: Bu devre kadar Çağatay edebiyatının geçirdiği devreler ve bu edebiyatın büyük şahsiyetleri – Anadolu (Garp Türkleri) edebiyatının geçirdiği devreler ve büyük şahsiyetleri [şairler, nasirler, sûfiler, mütercimler, halk şairleri ve hikâyecileri]. Âzerî (Şarkî Oğuz) edebiyatının tesis ve inkişafı.

Onuncu asra kadar Türk edebiyatı: Çağatay, Osmanlı, Âzerî edebiyatlarının bu asra kadar geçirdiği devreler ve büyük şahsiyetleri.

*Altıncı Sınıf:* Üçüncü asırdan Türklerin Garp medeniyeti dairesine girmesine kadar Türk edebiyatı: Çağatay, Osmanlı, Âzerî edebiyatlarının tekâmülü (Onuncu sınıfta takip edilen usul dairesinde devam olunacaktır.).

#### *Garp Medeniyeti Dairesinde Türk Edebiyatı*

Tanzimat devrinde Türk edebiyatı: yeni edebî nevilerin zuhur ve inkişafı ve teceddüt edebiyatının başlıca mümessilleri, eski edebiyatın son mümessilleri, edebiyat ve inkılâp – edebiyatta teceddüt ve irtica mücadelesi – Servet-i Fünûn zümresi ve muakkipleri – Millî Edebiyat cereyanı, esbâb ve avâmili ve başlıca mümessilleri – Türk edebiyatının diğer şubeleri: Garp medeniyeti altında Âzerbaycan, Kırım, Kazan, Türkistan sahalarında Türk lisan ve edebiyatının tekâmülü.” (1340c: 4, 8)

Türkçe ve Edebiyat dersi müfredat programını hazırlayanlardan biri olan Ali Canip, 1340'ta “liselerin ikinci devresinin birinci sınıfına mahsus” olmak üzere ilk edebiyat ders kitabını hazırlar. Kitabın çıktığı yıl, “Orta Dârü'l-Muallimîn Edebiyat Tarihi Muallimi” olan yazarın *Edebiyat* (Ali Canip, 1340) adlı kitabı, Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti Neşriyatı tarafından yayımlanır. Kitap, yukarıda “Türk Lisan ve Edebiyatı” başlığı altında aktarılan konuları içermektedir.

1924'te hazırlanan müfredat programı, 1927'de küçük bazı değişikliklerle yenilenir. *1340 Tarihli Ortamektep ve Lise Müfredat Programlarına Zeyl* adlı kitapçıkta bu değişiklikler ilan edilir. “Edebiyat Tarihindeki Tadilatın Esası” başlığı altındaki açıklamada, lise birinci sınıftaki üç saatlik “Türkçe ve Edebiyat” dersinin bir saatinin kıraate; ikinci sınıfta da aynı dersin bir saatinin “izahlı edebî kıraat”e, bir saatinin de “tedkik ve tahrir” ayrıldığı bildirilir (Kurul, 1927). Bu tadilat, programın içeriğine ilişkin bir düzenlemeyi değil, dersin uygulanmasına ilişkin bir değişikliği haber verir.

Ali Canip, 1927'de yazıp dönemin dergilerinde yayımladığı yazılarla “Türkçe ve Edebiyat” dersi müfredatını eleştirir. Bu yazılar, Hıfzı Tevfik (Gönensay) ve Köprülüzâde Mehmed Fuad (Köprülü)'ün tepkisini çeker. Ali Canip, dersin içeriğinin millî bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti'nin ideallerini yansıtmadığını ve öğrencilere edebî zevk vermediğini belirtir. Yazar, edebiyat tarihi yerine Cumhuriyet'in ideallerini benimsemiş yazarların metinleriyle öğrencilere edebiyat zevki verilmesi



## Türk Edebiyatı Öğretiminde Edebiyat Bakalorya Kitapları

gerektiğini savunur. Hıfzı Tevfik ile Köprülüzâde Mehmed Fuad ise mevcut programın doğru ve yeterli olduğunu ileri sürerek Ali Canip'e karşı çıkar (Ogur, 2009).

3 Kasım 1928'de *Resmî Gazete*'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Türk harflerinin kabul ve tatbiki hakkında kanun"la birlikte bütün ders kitapları Latin alfabesiyle yeniden yayımlanır. 1929'da Türkçe ve edebiyat derslerinin programları da yeniden düzenlenir. Bu düzenlemede, önceki programdaki edebî bilgiler ile edebiyat tarihine ilişkin konular kaldırılmaz ama konuların Cumhuriyet'in ideallerini yansıtacak metinlerle desteklenerek anlatılması ve edebiyat tarihine daha az yer verilmesi benimsenir. 1935'te bazı dersler için kılavuzlar hazırlanırken edebiyat dersinin içeriğine ilişkin olarak da düzenlemeye gidilmesi üzerinde durulur. Hasan Âli Yücel ve Falih Rıfkı Atay başkanlığında oluşturulan iki kurul, edebiyat programları ile edebiyat kitaplarını inceler. Sonuçta, edebiyat kitaplarının değiştirilmemesi ama derslerin işlenişinde yeni bir yöntem geliştirilmesi benimsenir. Buna göre, "aruz tanıtılacak, ama kalıplar okutulmayacak. Teşbih, istiareden başka anlam sanatları gösterilmeyecek. Divan edebiyatı genel nitelikleriyle tanıtılacak; birinci derece kişilerden, dili sade metinler seçilerek okutulacak, öğrenciler kullanılmayan yabancı kelimelerle, tamlamalardan sorumlu tutulmayacaktı[r]" (Göğüş, 1970: 150).

### Edebiyat Bakalorya Kitapları

Yukarıda anlatılan süreç, Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Türkçe ve edebiyat derslerinin sadece birer ders olarak değil, aynı zamanda Cumhuriyet rejiminin beklentilerini temsil eden birer alan olarak düşünüldüğünü de göstermektedir. Hem derslerin müfredatının oluşturulması hem bu müfredat doğrultusunda ders kitaplarının ve yardımcı kaynakların hazırlanması hem de derslerin işlenmesinde Cumhuriyetçi ve laik bir bilinç kazandırma hedeflenmiştir. Sınavlar, dersler için ölçme ve değerlendirme aracı olduğu kadar bu bilincin kazandırılıp kazandırılmadığını da yansıtan bir araç olarak işlev görmüştür. 1930'lu yılların ilk yarısında Kimya, Coğrafya, Tarih dersleri için olduğu gibi Edebiyat dersi için de hazırlanan bakalorya kitapları, rejimin beklentilerini pekiştiren yayınlar olarak belirmiştir.

Bakalorya, "Lise mezunu sayılabilmek için 1926-1935 yılları arasında uygulanan Üniversiteye girme hakkını veren ve Lisenin tüm sınıflarının konularını kapsayan yazılı ve sözlü sınav"dır (Akyüz, 2010: 486). Edebiyat bakalorya kitapları, diğerlerinde olduğu gibi, lisenin tüm sınıflarındaki edebiyat dersi müfredatına göre hazırlanmıştır. Bunlar, birinin adında da işaret edildiği üzere, "el kitabı" olarak düzenlenmiş ve kitaplarda, konular, özet olarak anlatılmıştır.

1933-1935 yılları arasında, adında "bakalorya" sözcüğü bulunan üç kitap yayımlanmıştır. Bunlar; Muvaffak Hüsnü (Benderli)'nin *Edebiyat Bakalorya Elkitabı*, Sadeddin Nüzhet Ergun'un *Edebiyat ve Edebiyat Tarihi Özü – Liseler İçin Edebiyat Bakalorya Kitabı* ve Yusuf Ziya (Ortaç)'nin *Edebiyat Bakalorya Kitabı*'dir. Her kitap, edebiyat dersi müfredatına bağlı kalmakla birlikte, yöntem,

yaklaşım ve anlatım yönünden diğerinden farklılık göstermektedir. Bu nedenle her birinin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekir.

### ***Edebiyat Bakalorya Elkitabı***

İstanbul Erkek ve Fevziye Liselerinde Türkçe ve Edebiyat Muallimi olan Muvaffak Hüsnü'nün *Edebiyat Bakalorya Elkitabı* (1933) adlı çalışması, "Lise I. II. III. Hülâsaları" açıklamasıyla sunulmuştur. Yazar, "Bir İki Söz" başlıklı sunuş yazısında, kitabın "yeniden öğretmekten ziyade, hatırlatmak için" yazıldığını ve bakaloryaya girecek öğrencilere edebiyat el kitabı olarak düzenlendiğini belirtir. Ayrıca bu kitabın Süleyman Şevket, Ali Canip, Agâh Sırrı, İbrahim Necmi, Sadeddin Nüzhet ve Mustafa Nihat'ın kitaplarından çıkarılan özetlerle oluşturulduğunu açıklar (Muvaffak Hüsnü, 1933). Bu kitaba, bir Türkçe ve edebiyat öğretmenin aldığı ders notları denebilir.

*Edebiyat Bakalorya Elkitabı*'nın içeriğini, yukarıda anılan adların çalışmaları; yaklaşımı da özellikle Ali Canip'in *Edebiyat* adlı kitabı belirler. *Edebiyat*'ın Latin harfleriyle ilk baskısı, 1929 yılında, Maarif Vekâleti Millî Talim ve Terbiye Dairesi tarafından ders kitabı olarak yayımlanmıştır. Ali Canip, 1927'de edebiyat müfredatına getirdiği eleştirileri yansıttığı kitabını, edebiyat öğretiminin öğrenciye edebî zevk kazandırması hassasiyetiyle düzenlemiş ve konuları, Cumhuriyet'in ideallerini yansıtan metinler üzerinden anlatmıştır. Lise birinci sınıf için hazırlanan kitapta, yazarın Osmanlı edebiyatına mesafeli duruşu rahatlıkla fark edilir. Örneğin "lafza ait sanatlar"ı anlatırken bunların "lâfız oyuncuğu" olduğunu vurgular ve "artık edebiyatımızda lâfız oyuncakçılığına iltifat eden yoktur" (Ali Canip, 1929: 91) der; Türk edebiyatı Avrupalılaştıkça lafza ait sanatların yavaş yavaş ortadan kalktığını ileri sürer. Cumhuriyet'in idealleri doğrultusunda bir edebiyat kanonu yaratma niyeti taşıyan Ali Canip, hem Osmanlı edebiyatını hem de Servet-i Fünûn Edebiyatı'nı, milliyetçi duygu ve düşünceden uzak bulur. Bu edebiyatları, "zümre edebiyatı" olarak değerlendiren yazar, yeni edebiyatın onların yolundan gitmediğini ve gençlerin de bu söyleme iltifat etmediğini ısrarla vurgular (Ali Canip, 1929).

Muvaffak Hüsnü, Ali Canip'in tutumunu benimsediği gibi, onun bazı yargılarını da kitabına olduğu gibi aktarmıştır. "Divan edebiyatında bugün kıymeti hiç kalmayan bazı oyuncaklar vardı" (Muvaffak Hüsnü, 1933: 22) sözü, edebiyat retoriğinin ideolojik yaklaşım tarafından zedelendiğinin işareti olarak anılabilir. Divan ve Tasavvuf şiirinin "fena yol" olarak kabul edilmesinde de söylem belirleyicidir. "Hitabet nevi"ni tanıtırken yapılan şu yorum da ideolojik tutumu yansıtır: "Hitabet hürriyetin olduğu yerde doğar ve yaşar. Bu imkânı asırlarca bulamayan Osmanlı Türklerinde, hitabetin inkişafını beklemek doğru olmaz." (Muvaffak Hüsnü, 1933: 33) Yazar, hitabetin gelişiminde, Cumhuriyet'le birlikte camilerde Türkçe hutbe verilmesinin ve Halkevlerinin çabalarının önemli olduğunu belirtir.

## Türk Edebiyatı Öğretiminde Edebiyat Bakalorya Kitapları

Muvaffak Hüsnü, bazı yargılarında öznelidir. Bu yaklaşım, “Küçük hikâye tarzı, bugün tamamı ile sahipsizdir. Ercüment Ekrem Bey de artık yazmıyor.” (Muvaffak Hüsnü, 1933: 29) ve “[Fitnat Hanım] biraz daha kadın olsaydı, muhakkak ki edebiyatımızın mühim bir siması olacaktı.” (Muvaffak Hüsnü, 1933: 85) cümlelerinde olduğu gibi, söyleyişe de yansır. Ali Canip’in edebiyat kanonu için ölçüt ve değer olarak öne çıkardığı Abdülhak Hâmid’i, Muvaffak Hüsnü de aynı şekilde sunar; Tevfik Fikret’i de kanonun değerlerinden bir şair olarak belirginleştirir. Yeni edebiyat kanonu, kaynak olarak halk edebiyatını öne çıkarır. Bu, Ali Canip tarafından ısrarla vurgulanmış bir görüştür ve Muvaffak Hüsnü de bu görüşü sahiplenir. Aynı tutum, Osmanlı ve Tasavvuf edebiyatlarının “zümre edebiyatı” olarak benimsenmesini de hazırlamıştır.

Muvaffak Hüsnü, “O edebiyatımızın hassas bir sanatkârı kudretli bir simasıdır.” (Muvaffak Hüsnü, 1933: 72) ve “Temiz ve özlü şiirleri vardır.” cümlelerindeki gibi, kalıplaşmış sözlerle değer bildirmeyen yargılarda bulunur. Bazı şair veya yazarların etnik kökenini öne çıkararak, yargısını bu durum üzerinden geliştirir. Taşlıcalı Yahya Bey için söylenen “Türklük ve Türkçeye karşı iyi duyguları olmayan bu adam, Arnavutlukla övünmüştür.” (Muvaffak Hüsnü, 1933: 75) sözü, bu bağlamda anılabilir.

Muvaffak Hüsnü, bakaloryaya girecek öğrenciler için hazırladığı elkitabında temel bilgileri çok kısa olarak aktarma çabasındadır. Türk edebiyatı birikimini ideolojik bir yaklaşımla Türkçe ve milliyetçilik süzgecinden geçiren yazar, özellikle divan ve tasavvuf edebiyatıyla ilgili bilgi verdiği bölümlerde Sadeddin Nüzhet’in *Tanzimat’a Kadar Muhtasar Türk Edebiyatı Tarihi ve Nümuneleri* (1931) adlı kitabından kaynak belirtmeden alıntılar yapar.

Muvaffak Hüsnü, sınava hazırlık kitabı olan *Edebiyat Bakalorya Elkitabı*’nı, “acele” hazırladığını belirtir. Bu açıklama, mevcut ders kitapları ve yardımcı ders kitaplarından alınan bilgilerle kotarılan kitabı, ticarî kaygının yönlendirdiğini düşündürmektedir. Bu durumu, kitabın sonraki baskısı da doğrular. Muvaffak Hüsnü Benderli, “Garp Edebiyatı” başlıklı bir bölüm de eklediği kitabını, 1937’de *Edebiyat ve Edebiyat Tarihi El Kitabı* adıyla yeniden yayımlamıştır. Bu baskıyı, sınavın adının değişmesi de yönlendirmiştir. “Olgunluk sınavları için lise I. II. III.” açıklaması, bu yönlendirenin göstergesidir.

### **Edebiyat ve Edebiyat Tarihi Özü**

Sadeddin Nüzhet Ergun’un *Edebiyat ve Edebiyat Tarihi Özü* adlı kitabı, ilk sayfasında, *Liseler İçin Edebiyat Bakalorya Kitabı* diye sunulmuştur. Kitabın kapağında, “Lise ikinci devre olgunluk imtihanına girecekler için yardımcı kitap” açıklaması yer almaktadır. Yayın tarihi; kapağında 1935; ilk sayfasında 1934 olarak belirtilen kitabın bakalorya için hazırlandığı bellidir. Ama 1935’ten itibaren bakalorya sözcüğü yerine olgunluk sınavı sözü kullanılmıştır. Bu yüzden 1934’te “bakalorya” için hazırlanan kitabın 1935’te “olgunluk” sınavına gireceklere kaynak olarak sunulduğu anlaşılır.

*Edebiyat ve Edebiyat Tarihi Özü'nün* adındaki “öz” sözcüğü, onun lisenin üç sınıfında görülen edebiyat derslerindeki konuların özetini içerdiğini bildirir. Yukarıda değinildiği gibi, Sadeddin Nüzhet, 1931'de *Tanzimat'a Kadar Muhtasar Türk Edebiyatı Tarihi ve Nümuneleri* adlı bir kitap çıkarmıştır. Adında “ders kitabı” ibaresi bulunmamakla birlikte bu kitap, lise ikinci sınıf müfredat programına göre hazırlanmış bir ders kitabıdır. Bugün bakıldığında lise ikinci sınıf için hayli ayrıntılı ve ağır bir içerik sergilediği görülen bu kitap, referans değerindedir. Yazar, *Edebiyat ve Edebiyat Tarihi Özü'nün* ikinci bölümünde, bu kitabındaki bilgileri özetleyerek kullanmıştır. Kitabın beşte birini kaplayan ilk bölümü, bir hayli yüzeyseldir. Ergun, edebiyat terimlerini tanımlayıp örneklemekle yetinmiştir. Vezin, kafiye, söz ve anlam sanatları ile nazım biçimleri hakkında bilgi verilirken kullanılan örnek metinlerin özgünlüğü dikkati çekmektedir.

Konuların anlatımında nesnel bir yaklaşım sergileyen Sadeddin Nüzhet Ergun, iktidarın söylemini, sadece Gazi Mustafa Kemal'e ve onun *Nutuk'*una göndermelerde bulunarak paylaşır. Kitabın “Edebiyat Tarihi”ne ayrılan ikinci bölümünde, iktidarın söylemi yer yer belirginleşir. Örneğin “İslam'dan önce Türk edebiyatı” anlatılırken bu dönemin Türk toplumunda kadının erkekle eşit olduğu vurgulanır. Üçüncü bölümde “Türkçülüğün İnkişafı” anlatılırken 1934'te yapılan İkinci Türk Dili Kurultayı sonrasındaki “Öz Türkçe” söyleminin, “İşte bu son şuurlu cereyandan sonradır ki özü de sözü de Türk bir edebiyat meydana gelebilecektir.” (Ergun, 1935: 183) sözüyle benimsendiği anlaşılır. Bununla birlikte Ergun'un anlatım tonu, Ali Canip ve Muvaffak Hüsnü'nün bastırıcı egemen tonuyla aynı değildir.

Sadeddin Nüzhet Ergun, Ali Canip gibi, Osmanlı ve Tasavvuf edebiyatlarının “güzideler”in edebiyatı olduğunu belirtir ama bunu, ideolojik bir vurgu ile değil, nesnel bir tutumla ifade eder. Ayrıca bu edebiyatlar hakkında bilgi verirken ideolojik bir süzgeç de kullanmaz. Gerçi o da Osmanlı edebiyatında “kelime oyuncakçılığı”ndan söz eder ama bunu, bütünüyle edebiyata mal etmeyip bazı şairlerin tercihi olarak belirginleştirir.

Ergun, yargılarında basmakalıp ifadelerden uzak durur; analitik bir tavır sergiler ve nesnesi ile kendisini ayırma yetkinliği gösterir. Bu bağlamda, “Şiî ve daha kuvvetli bir ihtimal ile Hurufî olan Habibi, edebiyatımızda Nesimi ile Fuzuli arasında bir haddi vasıl addolunabilir.” ve “Âşıkane, rindane, arifane manzumeler yazan Naili bazı manzumelerinde de tamamen maddî kalmış, o zamanki hayatın korkunç ve çirkin safhalarını terennüm etmiştir.” (Ergun, 1935: 69, 81) cümleleri anılabilir. Yazar, yargılarında bir değer düşüncesi geliştirirken söz konusu şahsiyeti, tarihsellik içinden görür. Bu yönüyle Ergun'un yorumlarında, Fransız tarihçi Hippolyte Taine'in “muhit, ırk, zaman” teorisine bağlı kaldığı söylenebilir. Ergun'un (1935: 97) “Kâtip Çelebi, aynı zamanda bir müteceddittir. Medrese âlimlerinin dar zihniyetlerine hücum eden ve Avrupa'nın o zamanki telakkilerini memlekete getirmek isteyen ilk mütefekkirimiz hiç şüphesiz Kâtip Çelebi olmuştur.” yargısı, bu bağlamda anılabilir.

## Türk Edebiyatı Öğretiminde Edebiyat Bakalorya Kitapları

*Edebiyat ve Edebiyat Tarihi Özü*, yarısından fazlasını oluşturan “Garp Medeniyeti Tesiri Altında Türk Edebiyatı” başlıklı üçüncü bölümüyle dikkati çeker. Bu bölüm, ilk kez yazılmış olmasıyla Sadeddin Nüzhet Ergun’un eserleri arasında da yeniliği ve özgünlüğüyle öne çıkar. Konuya yaklaşımında nesnel tutumdan ayrılmayan yazar, Tanzimat Edebiyatı’ndan 1930’ların ilk yıllarına gelene kadarki şair ve yazarları, tarihsel bir bakışla değerlendirir. Özellikle yakın döneme ilişkin özgün bilgiler içeren bu bölümde, Servet-i Fünûn Edebiyatı’na mensup şair ve yazarların dilini eleştirirken egemen ideolojinin söylemini kullanır ama buradaki ton, yargılayıcı değil, betimleyicidir.

Sadeddin Nüzhet Ergun’un *Edebiyat ve Edebiyat Tarihi Özü* adlı bakalorya kitabı, “Türkçe ve Edebiyat” müfredat programındaki konuların işlenmesinde engin bir bilgi ve birikimi yansıtır. Yazar, tutum olarak da nesnelliliğiyle öne çıkar. Bununla birlikte, kitap üzerine bir yazı yazan Nahid Sırrı Örik, yazarın özellikle üçüncü bölümdeki yargılarını eleştirir. Kitabın ikinci bölümünde bazı bilgi yanlışları bulunduğunu belirten Örik, bunlara değindikten sonra asıl üçüncü bölümdeki tutuma yoğunlaşır. Yakın dönem şair ve yazarı olarak değerlendirilen adlardan bazılarının kitapta yer almaması gerektiğini ileri süren yazara göre, olması gereken adlardan bazıları da kitapta yoktur. Örik’in andığı adlardan biri dikkat çekicidir. Örik, “150’likler” arasına alındıktan sonra Türkiye’den kaçan Refik Halid Karay’a kitapta yer verilmemesini büyük bir eksiklik olarak anar ve bu tutumundan ötürü Ergun’u kınar (Nahid Sırrı, 1935). Örik’in haklı eleştirisinin muhatabının Ergun değil, egemen ideoloji olduğunu belirtmek gerekir.

Nahid Sırrı Örik’in getirdiği eleştirilerden biri de, Ergun’un şair ve yazarları değerlendirirken önemli ile önemsizi gözetmemiş olmasıdır. Yazar, bazı adların kendilerine ayrılan satırları hak etmediğini; bazılarının da hak ettikleri kadar yer verilmediğini ileri sürer. Örik (1935: 328)’e göre, “Eğer bu kitap lise talebesinin eline verilecekse edebiyatı cedide devrinden bugüne kadarki kısmını yani kitabın hemen yarısını koparıp yırtmaktan başka bir çare ve yol yoktur.” Bilgi yanlışlarına ilişkin söyledikleri bir yana, Örik, eleştirilerinde söz konusu kitabın bakalorya (olgunluk) sınavına girecek öğrenciler için hazırlandığını göz ardı etmiş gibidir.

### ***Edebiyat Bakalorya Kitabı***

Yusuf Ziya (Ortaç)’nın *Edebiyat Bakalorya Kitabı*, “Liselerin ikinci devre talebesi için bakalorya kitabı” olarak sunulmuştur. Kitabın birinci bölümünde, diğer bakalorya kitaplarında olduğu gibi, edebî bilgilere yer verilir. Burada, edebiyat terimlerini somutlaştırmak için seçilen örnekler dikkati çeker. Yusuf Ziya, örneklerini ya edebiyat kanonunun ölçüt ve değer diye öne çıkardığı şairler ya da kendi kuşağındaki heccilerden seçer. Tutum ve anlatım tonu olarak da kanonun tavrını benimseyen yazar, “Osmanlıca”yı, “uydurma bir dil” olarak sunar; aruz ölçüsü için de şunları söyler: “Arap ve Acem diline uygun olan bu vezinler, artık öz ve zengin kaynağına dönen güzel Türkçenin asla nazım ölçüsü olamaz.” (Yusuf Ziya, 1935: 6) Yusuf Ziya’ya göre Osmanlı edebiyatı, “medrese tahsili görmüş, zevki, irfanı

Acemleşmiş bir küçük zümreye hitap et[mektedir]”. Özcü bir tutum benimseyen yazar, Türklerin dünyanın “en eski milleti” olduğunu savunur. Kitabın “Edebiyat Tarihi” başlıklı ikinci bölümünde bu tutum daha da belirginleşir. Yazara (1935: 33) göre, “Dünya edebiyatları içinde denilebilir ki Türk edebiyatı kadar geniş ve şumullü bir edebiyat yoktur”.

Yusuf Ziya, yargılarında fevridir. Kişisel beğeniyle değerlendirmelerde bulunan yazar, Fuzulî’nin Türk edebiyatının şüphesiz “en kuvvetli lirik şairi”, Bâki’nin “usta bir kelime “oyuncakçısı”, ifade gücü yönünden Nefî’nin Türklerin “en büyük şairi” olduğunu, Türklerin Nedim derecesinde “ince ve her dem taze” ikinci bir şair yetiştiremediğini söyler. Kanonun benimsediği adları fevri ve abartılı bir biçimde öne çıkaran yazar, kanonun dışladıklarını da aynı tutumla öteler. Örneğin, Sümbülzâde Vehbî’nin *Lûtfiye* adlı eserinin “saçma sapan fikirler” içerdiğini belirtir.

Yusuf Ziya, tarihselliği gözetmediği gibi, analitik de değildir. Analitik düşünen ve tarihselliği gözetken Sadeddin Nüzhet’in yenilikle alakası olmadığını söylediği Âkif Paşa’yı eklektik tutumlu Yusuf Ziya, yeniliğin öncülerinden biri olarak sunar. Kimi yargılarında milliyetçilik kabulünün yönlendirmesiyle şahsiyetlerin özel hayatına ve etnik kökenine dikkat çeker. Örneğin, Ahmet Vefik Paşa’nın “titiz bir Türkçü” olduğunu vurgulamak üzere, Paşa’nın evine Avrupa malı sokmadığını ve kendisinin de ailesinin de Türk malından başka elbise giymediğini; Şemsettin Samî’nin etnik olarak Arnavut olmasına rağmen çalışmalarıyla “öz Türk çocuğu” sayılması gerektiğini söyler. Yazarın kimi yargılarını da kuşak çatışmalarından kalan tortular ve kişisel ilişkilerindeki sorunlar belirlemiş gibidir. Şu cümleleri bu bağlamda anılabilir: “Hüseyin Cahit Beyin üslûbundaki sadelik, bir mektepli kaleminin basitliğinden ileri gidemez.”, “[Ali Ekrem] Namık Kemal’in en zayıf eseridir de diyebiliriz.” (Yusuf Ziya, 1935: 139, 144) Bu ve benzeri yargıların Servet-i Fünûn Edebiyatı’na mensup şair ve yazarlara ilişkin oluşu dikkati çekmektedir.

Yusuf Ziya’nın yaklaşımı gibi söyleyişi de sıkıntılıdır. Abartılı yargılarını sanatlı bir söyleyişle belirginleştirir. “Abdülaziz’in hal’inden sonra, talih ona gülümsedi. Fakat kış güneşi kadar ömürsüz bir tebessümle.” ve “[Tevfik Fikret] Meşrutiyet ilan edilince, gökten yere iner gibi yuvasından şehre indi.” (Yusuf Ziya, 1935: 118, 131) gibi cümleleri, bu yargıyı örnekler.

*Edebiyat Bakalorya Kitabı*, öğretici bir metinden çok edebiyat dünyasında yer alan deneyimli bir yazarın kişisel notları olarak belirginleşir. Kişisel ve ideolojik yönlendirenlerin konulara yaklaşımı ve tutumu belirlediği kitap, pedagojik olarak da bir hayli zayıftır.

### Sonuç

Millî bir devlet olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, doğası gereği, pek çok düzenlemede bulunmuş ve yenilik yapmıştır. Devletin ideallerine ve beklentilerine göre düzenlenen eğitim ve öğretim, yeni kuşaklar yetiştirmeyi ve bu kuşaklarda Cumhuriyet değerlerinin bilince çıkarılmasını

## Türk Edebiyatı Öğretiminde Edebiyat Bakalorya Kitapları

hedeflemiştir. Millî devletin kültürel sacayağını oluşturan dil, edebiyat ve tarih, eğitim ve öğretime ilişkin düzenlemelerde temsil alanı olarak öne çıkmıştır. 1924'te hazırlanan müfredat programında, diğer derslerle birlikte, Türkçe ve Edebiyat derslerinin de çerçevesi ve nasıl işleneceği belirlenmiştir. Türkçe ve Edebiyat dersinin müfredat programını hazırlayanlar arasında bulunan Ali Canip, bu çerçeve doğrultusunda ilk "Edebiyat" ders kitabını da yazmış ve bu kitap, 1924'te Maarif Vekâleti tarafından yayımlanmıştır.

Lise mezunu sayılabilmek ve üniversiteye giriş hakkı kazanabilmek için 1926-1935 yılları arasında ölçme ve değerlendirmede uygulanan "bakalorya" modeli, 1930'ların ilk yarısında sınava hazırlıkta kullanılmak üzere yazılan yardımcı kitapların yayımlanmasını hazırlamıştır. 1933-1935 yılları arasında, yayımlanan üç edebiyat bakalorya kitabı, lisenin üç sınıfında görülen Edebiyat dersinin içeriği gözetilerek düzenlenmiştir. Bununla birlikte, her bir kitap; konulara yaklaşım, bilginin değerlendirilmesi, anlatım ve anlatım tonu yönünden farklılıklar göstermektedir.

Muvaffak Hüsnü (Benderli)'nin edebiyat ve edebiyat tarihi kitaplarından aldığı notlarla oluşturduğu *Edebiyat Bakalorya Elkitabı* adlı çalışması, Ali Canip'in *Edebiyat* kitabındaki ideolojik yaklaşımı yansıtır. Basmakalıp yargılarda bulunan yazar, oluşturulmaya çalışılan edebiyat kanonunu bu kitabıyla benimser ve yazar. Konuların anlatımında ve ifadedeki tonda da nesnel tutumu değil öznel tutumu belirginleştirir. 1931'de *Tanzimat'a Kadar Muhtasar Türk Edebiyatı Tarihi ve Nümuneleri* adlı bir eser de çıkarmış olan Sadeddin Nüzhet Ergun, *Edebiyat ve Edebiyat Tarihi Özü* adlı kitabında, ideolojik yaklaşımdan uzak durur ve nesnelliliğiyle rasyonel bir tutum sergiler. Yazar, yargılarında, analitiktir ve tarihselliği gözetir. Yusuf Ziya (Ortaç), *Edebiyat Bakalorya Kitabı* adlı çalışmasında, ideolojiyi içselleştirmiş bir dil ve ton kullanır; basmakalıp ve fevri yargılarda bulunur. Öznel yaklaşımla edebiyat öğretimini gölgeleyen yazar, konu nesnesini özcü bir tutumla değerlendirir. Söz konusu üç edebiyat bakalorya kitabı, hem bir ders için hazırlanan ilk elkitabı hem de ilk sınava hazırlık kitabı olmasıyla tarihsel bir önem taşımaktadır. Ayrıca bu kitaplar, dönemin ruhunu yansıtmaları bakımından dikkat çekmekte ve edebiyat öğretiminde nasıl bir yol izleneceğini göstermeleriyle de örnek oluşturmaktadır.

### Kaynaklar

Ali Canip (1340). *Edebiyat*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Ali Canip (1929). *Edebiyat*. İstanbul: Maarif Vekâleti Yayınları.

Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2010*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Benderli, M. H. (1937). *Edebiyat ve Edebiyat Tarihi El Kitabı*. İstanbul: Cumhuriyet Kitaphanesi.

Sadeddin Nüzhet (1931). *Tanzimat'a Kadar Muhtasar Türk Edebiyatı Tarihi ve Nümuneleri*. İstanbul: Semih Lütfü Kitabevi.

Ergun, S. N. (1935). *Edebiyat ve Edebiyat Tarihi Özü*. İstanbul: İnkılâb Kitabhanesi.

Göğüş, B. (1970). Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Bir Bakış. *Türk Dili Araştırmalar Yıllığı Belleten*, 124-154.

- Örik, N. S. (1935). "Edebiyat Tarihi Özü". *Varlık dergisi*, 43 (4), 327-328.
- [Kurul] (1340a). *Lise Müfredat Programları Esbâb-ı Mûcibe Lâyihası*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- [Kurul] (1340b). *Lise Birinci Devre Müfredat Programları*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- [Kurul] (1340c). *Liselerin İkinci Devre Müfredat Programları*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- [Kurul] (1927). *1340 Tarihli Ortamektep ve Lise Müfredat Programlarına Zeyl*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Muvaffak Hüsnü (1933). *Edebiyat Bakalorya Elkitabı*. İstanbul: Bürhaneddin Matbaası.
- Ogur, E. (2009). Ali Canip Yöntem'in Eğitim ve Edebiyat Eğitimi Hakkındaki Düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 397-415.
- Yusuf Ziya (1935). *Edebiyat Bakalorya Kitabı*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.
- Yücel, H. A. (1938, 29 Birinci Teşrin). Türk Maarifi. *Cumhuriyet gazetesi*. s. 15.

### Extended Abstract

State of the Republic of Turkey which was established as a national state inherently has made many regulations and innovations. Founded on the ideals and the expectations of the state, education and teaching have aimed at raising new generations and achieving awareness of Republic values. Language, literature and history, which constitute the cultural trivet of the national state, have come into prominence as representations of education and teaching regulations.

Language and literary education in the Republican Era were shaped within the frame of 'the Law on Unification of Education' enacted on March 3, 1924. With this law, education and teaching took on a secular nature and educational uniformity was secured. The curriculum for secondary education institutions was regulated in 1924, after this law. In the High School Curriculum Programs published in 1924, the content of Turkish and literature courses was determined jointly. The secondary education, collected under the name of high school, covered secondary school for the first three years and the next three years were high school. In 1924, *the Secondary Curriculum of High School* described what subjects would be taught in Literature courses in detail. The offered subjects accordingly were 'Turkish Language and Literature' in the first year of high school, 'The History of Turkish Literature' in the second year and 'Turkish Literature within Western Literature' in the third year.

The process described above shows that Turkish and literary education in the Early Republican Era not only constituted some courses but also some areas representing the expectation of the Republican regime. The aim was to raise the Republican and secular awareness and hence the curriculum, textbooks, other supplementary books and teaching methods were all prepared in accordance with this aim. The exams functioned as a means of assessment and evaluation as well as a reflection of whether this awareness was acquired.

In order to be regarded as a high school graduate and in order to gain admission to the university, a 'baccalaureate' model was applied to assessment and evaluation between the years 1926 and 1935. In the first half of the 1930s, baccalaureate books were prepared for Chemistry, Geography, History and Literature courses. These were distinguished as the publications are reinforcing the regime's expectations. Three literary baccalaureate books were published between the years 1933 and 1935. The literary baccalaureate books were organized in accordance with the content of the Literature course for the third year of high school. Also, each book differed from the other in terms of method, approach, narration and tone of expression.

Muvaffak Hüsnü Benderli made his study called *Edebiyat Bakalorya Elkitabı (The Handbook of Literary Baccalaureate)* with notes from literature and literary history books. Benderli has some subjective inferences and this subjectivity can also be seen in his narrative. By highlighting the ethnic origin of some poets and authors, he enhances his interferences. Through this book of him, Benderli embraces and propagates the official literature canon that the Republic tried to construct.

Sadeddin Nüzhet Ergun published his literary baccalaureate book called *Edebiyat ve Edebiyat Tarihi Özü (Literature and The Essentials of Literary History)*. Ergun stands out from ideological approach and exhibits a rational attitude with his objectivity. He states that the Ottoman and Sufi literatures are the literatures of 'eximious ones', but he expresses this with an objective attitude, not with an ideological emphasis. He also does not use an ideological filter while giving information about these literatures. The author infers analytically and regards historicity.

In his *Edebiyat Bakalorya Kitabı (Literary Baccalaureate Book)*, Yusuf Ziya Ortaç embraces the attitude and tone of expression of national literary canon. He presents 'the language of Ottoman Turkish' as a 'make-



## **Türk Edebiyatı Öğretiminde Edebiyat Bakalorya Kitapları**

up/artificial language', externalizes the aruz prosody and features syllabic meter. Ortaç exaggerates the poets and authors whom the canon adopts and in the same manner he externalizes whom the canon exempts. Influenced by the acceptance of nationalism, he draws attention to the private life and ethnic origin of poets and authors in some of his inferences.

The three literary baccalaureate books in question are of historical importance as they are both the first handbooks prepared for a course and the first books to study for the exam. Also, these books attract attention as they reflect the spirit of the period and they set a good example of how to teach literature.



## Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özellikleri Üzerine Bir İnceleme\*

Enes ÇİNPOLAT\*\*

### Öz

Ders kitapları, öğrenme etkinliğindeki temel yapısıyla öğrencilerin gelişim sürecinde önemli bir değişkendir. Türkçe ders kitapları işlevsel bir ortam hazırlayıcı olarak eğitsel sürecin şekillenmesinde başat rol oynar. Gelişim çağında olan ilkokul ve ortaokul öğrencileri, Türkçe ders kitaplarında bulunan öykülerdeki kahramanlar ile özdeşim kurmaya yönelirler. Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerdeki kişilerin taşıdığı karakter özellikleri belirleyici önemdedir. Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 1, 3, 5, 6, 8. sınıf Türkçe ders kitapları ile Dikey Yayıncılık tarafından hazırlanan 2, Doku Yayıncılık tarafından hazırlanan 4, Ez-De Yayıncılık tarafından hazırlanan 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öykülerde bulunan kişilerin Sever (2007) tarafından belirlenen karakter özelliklerine göre incelenmesini içermektedir. Bu araştırma, nitel araştırma geleneğine dayalı bir doküman analizi çalışmasıdır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma sonucunda ilkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan tüm öykülerdeki (52) karakterlere bakıldığında incelenen 260 karakter açıklık ve kapalılık yönünden %13,46'sı açık, devingenlik ve durağanlık yönünden ise %11,53'ü devingen karakter özellikleri gösterdiği tespit edilmiştir. İncelenen 52 öykünün 24'ünde açık karakter özellikleri taşıyan kişiye, 28'inde ise devingen karakter özellikleri taşıyan kişiye yer verilmediği görülmektedir. Bu durum çocuklar için olumsuz sonuçlar oluşturabilecek bir nitelik taşımaktadır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak bir dizi öneri getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** ilkokul, ortaokul, Türkçe ders kitapları, öykü, karakter özellikleri

### An Investigation of the Character Traits of People in the Stories in Turkish Textbooks

#### Abstract

Textbooks constitute an important element in the development process of students because of their fundamental role in learning. Turkish textbooks play a major role in shaping the educational process as an agent that establishes such a functional environment. Elementary school students who are going through the process of growing up tend to identify themselves with the heroes in the stories in Turkish textbooks. Therefore, the character traits of people in the stories in Turkish textbooks are important. This study presents an analysis of the character traits of people in the stories in grades 1, 3, 5, 6, and 8 Turkish textbooks by the Ministry of Education, grade 2 textbook by Dikey Publishing, grade 4 textbook by Doku Publishing and grade 7 textbook by Ez-De Publishing, using the criteria set forth by Sever (2007). The research uses document analysis which is in the qualitative research tradition. Descriptive analysis approach was used to analyze the data. The analysis revealed that in the 52 stories in the above mentioned elementary and secondary school Turkish textbooks, 13,46% of the 260 characters that were analyzed were identified as open in terms of openness and closedness, 11,53% were dynamic in terms of dynamicality and stability. In the stories, open characters were not included in 24 stories and

\* Bu çalışma III. Ines International Education And Social Science Congress'de (28 Nisan-1 Mayıs 2018, Antalya) sözlü bildiri olarak sunulmuştur

\*\* Arş. Gör., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Ordu, enescinpolat@odu.edu.tr

dynamic characters were not included in 28 stories. This may create negative consequences for children. A set of recommendations were given based on the results of the study.

**Keywords:** elementary school, secondary school, Turkish textbooks, story, character traits

### Giriş

Her yazınsal ürün belirli öğelerden oluşan bir dizgedir. Bu yapı olay, kişi, zaman ve uzam değişkenlerini kapsar. Kurgusal anlatının yapı taşlarını devinimsel biçimde birbiriyle karşılıklı olarak ilişki kurmasını sağlayan ana yönlendirici ise kişidir. Kişi, kurgusal bir anlatının belirleyici ve temel öğelerindedir. Kişi yazınsal yapıta ilginin merkezindedir, çünkü diğer öğeler onun için vardır ve söz konusu dünya onunla bir anlam ve işlev kazanmaktadır (Tekin, 2001).

Karakter, “bir edebi eserde kendine has duygu, düşünce ve davranışlarıyla tanıtılan veya canlandırılan kişilik” (Ayverdi, 2011: 626) anlamına gelir. Bir başka anlatımla aksiyonla gelişen, ama bu aksiyona yön veren bir öğedir (Nutku, 2001). Kurgusal metinde okur da karakterler aracılığıyla, onlara karşı ya da onların yanında veya dışında bir taraf belirleyerek metnin dünyasına katılır (Karataş, 2014).

Yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı metinlerindeki karakterler çocuk okur için önemlidir. Çocuklar, kitaptaki kahramanlarla iletişim ve özdeşlik kurarak yapıtın dünyasına dâhil olurlar. Bu amaçlara ulaşabilmek için kahramanların iyi çizilmesi gerekmektedir. Fakat bunlar karakterlerin aşırı idealize edilmesi demek değildir (Şimşek, 2005). Karakterlerin aşırı idealize edilmesiyle didaktik ve yapay karakterler oluşmuştur. Daha insani özellikler gösteren karakterler ile çocuğun özdeşim kurması daha kolaydır. Çünkü çocuk da eserde anlatılanlar gibi gerçek hayatta çelişkiler yaşamakta, hatalar yapmakta ve bunların sonucunda kişilik gelişimine yön vermektedir (Karataş, 2014). Ayrıca, çocuklar kimi zaman kişiliklerine eş yönde kimi zaman zıt yönde, kimi zaman farklı kimi zaman ise benzer beklenti ve yönelimlere sahip karakterlerle karşı karşıya gelirler. Daha kuşatıcı bir anlatımla, yazınsal niteliğe sahip çocuk kitapları içerisinde bulundurduğu olumlu ya da olumsuz karakterler ile çocukların kendilerini ve diğer insanları tanımalarına, farklılıkları görebilmesine, iyiyi tanıyıp istemeleri ve iyi eylemlerde bulunmalarına yardımcı olabilir (Aslan, 2007; Karatay, 2011).

Nitelikli bir edebiyat yapıtı zihni olduğu kadar kalbi de eğiterek merhameti geliştirebilir. Bu, çocukların yeni, daha önce sahip olmadığı fikirler geliştirmesine yardımcı olabilir. [Karakterlere öykünen] çocukların düş gücünü genişletebilir, yeni deneyimler yaratarak, eskilerini zenginleştirebilir. Gerçek, adil ve güzel olana ilişkin bir anlam odağı oluşturabilir (Huck, 1982).

Yazınsal ürünlerde bulunan karakterleri Sever (2007), açık ve kapalı, devingen ve durağan biçiminde sınıflandırır. Açık yahut iyi geliştirilmiş olarak adlandırılan karakterler, okur tarafından iyi tanınmakta ve olaylar içerisinde çeşitli özellikleri okurun belleğine yer etmektedir. Bu karakterlerin duygu ve düşünceleri, neler yapabilecekleri ve başkalarının onlara ilişkin yargıları bilinir. Kapalı

## Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özellikleri Üzerine Bir İnceleme

karakterler olay örgüsünde yüzeysel olarak tanıtılır ve okurlar haklarında çok şey bilmezler. Bu tip karakterler okurun ilgisinin kahramana yönlendirilmesinde rol oynayarak arka planda kalırlar. Kapalı karakterlerin kullanımında temel amaç, çocuklara açık karakterin özellikleri ile kapalı karakterin özellikleri arasında bir karşılaştırma yapmasına imkân sağlamaktır. Devingen karakterler hikâyenin içerisinde değişim göstererek yeni kişisel davranışlar elde eden, yeni değerler geliştiren karakterlerdir. Ayrıca hikâye içerisinde yaşanan değişim çocuk okur tarafından inandırıcı olmalıdır. Çocuk bu değişimlere neden olan olayları algılayabilmeli, bu olaylar arasında nedensellik ilişkisi kurabilmelidir. Aksi takdirde çocuk, hikâyeye olan inancını kaybedebilmektedir. Durağan karakterler ise hikâye içerisinde kayda değer kişilik değişimleri yaşamazlar (Sever, 2007).

Çocuk okur olaya dayalı türlere daha çok ilgi duyar. Bu türler arasında öykü kısa oylumu, kurgusal gerçekçiliği, olay ve karakterleri içine alan devingen yapısıyla (Özdemir, 2007) çocuk okurun dünyasına uygun bir içerik taşır. Kurmaca yazılar arasında öykü türünün ders kitaplarında en çok yer verilen yazınsal tür olduğu araştırmacıların ortak görüşüdür (Baş, 2003; Kolaç, 2009; Solak ve Yaylı, 2009). Buna göre ders kitaplarında yer alan öykülerin yaş grupları, yönelim, bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeyleri, karakter örnekleri dikkate alınarak sunulması önemlidir. Bu nitelikte metinlerin seçilmesi ders kitabı hazırlayıcılarının doğal sorumluluğudur.

Çocuk, kişilik gelişimi sürecinde kendini örnek bir modelle özdeşleştirir. Bu örnekler, başlangıçta ailede ebeveynler iken daha sonra yerini kitaplara ve kurgusal kahramanlara bırakır. Bu bakımdan kurgusal kahramanların sağlıklı olması çocuk okurun bir özdeşim kuramamasına ya da olumsuz bir özdeşim kurmasına yol açabilir. Ders kitaplarındaki öykülerde yer alan karakterler çocuklar için birer öykünme aracı, örnek model olduğu için araştırma ortaya koyacağı sonuçlar bakımından önemli ve gereklidir.

Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında Türkçe ders kitaplarına ilişkin bazı çalışmaların bulunduğu (Akyol, 2001; Çalık, 2001; Baş, 2003; Aslan, 2006; Erdoğan, 2007; Açıköz, 2008; Göçer, 2008; Karagöz, 2009; Solak ve Yaylı, 2009; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Esmer, 2011; Güftâ ve Kan, 2011; Küçük, 2011; Küçükbasmacı ve Öztürk, 2011; Nayır ve Kepenekçi, 2011; Özalp, 2011; Tolğay, 2011; Aydın, 2012; Karatay ve Pektaş, 2012; Öz, 2012; Aydın ve Yangil, 2013; Ceran ve Bozarıslan, 2013; Gür, Coşkun ve Sağlam, 2013; Kıymaz ve Koç, 2013; Okur ve Arı, 2013; Ercan, 2014; Susar Kırmızı, 2014; Temizkan, 2014; Yaylı ve Kitiş Çınar, 2014; Tüm, 2016; Uzuner Yurt, 2017) görülmektedir. Bunun yanında Türkçe ders kitaplarında çocuk edebiyatının yerinin araştırıldığı (Dilidüzgün, 2004; Evren, 2008; Uludoğan, 2008; Işık Demir, 2009; Doğan ve Gülüşen, 2011; Şahbaz ve Çekici, 2012; Bağcı ve Ünal, 2013; Küçükavşar ve Hasırcı, 2013; Okur ve Arı, 2013; Fırat ve Mocan, 2014; Baş ve İnan Yıldız, 2015; Mirzaoğlu ve Akın, 2016) ve Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çalışıldığı araştırmalar da (Demir ve Sinan, 2010; Dilidüzgün, 2010; Çoban ve Tabak, 2011; Mert, 2012;

Çakır, 2013; Kurudayıoğlu, Baş ve Aytan, 2013; Temizkan ve Atasoy, 2014; Özkan, 2015) bulunmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki karakterleri irdeleyen çalışma sayısı ise oldukça az ve sınırlıdır. Karagül ve İnce Samur'un (2017) ders kitaplarındaki karakterler odaklı yaptığı çalışma ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki karakterlerin tespiti niteliğindedir. Buna karşılık alanyazında bütün Türkçe ders kitaplarında (1-8.sınıf) bulunan öykülerdeki kişilerin karakter özelliklerinin incelenmesine yönelik bir araştırmanın bulunmadığı görülmektedir. Karagül ve Samur (2017) çalışmasının öneriler kısmında "çocukların okuma kültürü edinmelerinde karakter özelliklerinden yararlanılarak çeşitli ve zengin örnekler çerçevesinde özdeşim kurması sağlanmalıdır." şeklinde görüş bildirmektedir. Bu görüş doğrultusunda çalışmanın farklı sınıf düzeylerinde ve okul türlerinde de yapılması gerektiği düşünülmüştür. Dolayısıyla bu çalışma güncel ilkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında (1-8.sınıf) yer alan öykülerdeki kişilerin karakter özelliklerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

### Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma modeline dayalı bir doküman analizi çalışmasıdır. Türkçe ders kitaplarında (1-8.) bulunan öykülerdeki karakterlerin özelliklerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, çalışma yapılacak kitapların veri sağlamada temel kaynak olması nedeniyle doküman analizi yöntemi benimsenmiştir. Doküman, araştırma öncesi elde mevcut olan herhangi bir şey demektir (Merriam, 2013). Doküman analizi hem basılı hem de web tabanlı bilgi ve belgelerin sistematik bir şekilde ele alınmasını, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011). İncelenen dokümanlar, resmi ya da özel olabilir (Creswell, 2013). Yaygın dokümanlar; resmi kayıtlar, mektuplar, gazeteler, şiirler, şarkılar, ortak kayıtlar, hükümet dokümanları, tarihsel dokümanlar, günlükler, otobiyografiler (yaşam öyküsü/özgeçmiş) gibi belgelerdir (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin çözümlenmesinde içerik çözümlemesi tekniklerinden biri olan kategorisel çözümlene kullanılmıştır. Kategorisel çözümlene, "belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır (Bilgin, 2000: 15; Tavşancıl ve Aslan, 2001). Çalışmanın verileri çözümlenirken, Sever'in (2007) geliştirdiği kategoriler temel alınmıştır. Çözümlene bu sınıflandırmalara göre yapılmış ve bunlara bağlı olarak karakter özelliklerinin sayısal dağılımları ve yüzdeler oranları saptanmıştır.

## Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özellikleri Üzerine Bir İnceleme

Çalışmada Türkçe ders kitaplarında (1-8.) yer alan toplam 52 öykü incelenmiştir. Bu öykülerde yer alan toplam 260 karakter Sever (2007) tarafından geliştirilen karakter özellikleri ölçütlerine göre değerlendirilmiştir.

Çalışmada 2017–2018 Eğitim-Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkökul ve ortaokullarda okutulan 1.sınıf, 2.sınıf, 3.sınıf, 4.sınıf, 5.sınıf, 6.sınıf, 7.sınıf, 8.sınıf (toplam sekiz kitap) Türkçe ders kitaplarının tamamı veri kaynağı olarak belirlenmiştir.

Ders kitaplarından ulaşılabilenler doğrudan temin edilmiş, ulaşılamayan kitaplar ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) edinilmiştir. Aşağıda çalışma kapsamında incelenen kitaplarla ilgili bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarına ilişkin künye bilgileri

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Kabul Yılı	Basım Yılı	Yasal Geçerlilik
1.Sınıf	MEB Yayınları	2017	2017	2017-2022
2.Sınıf	Dikey Yayıncılık	2016	2017	2017-2022
3.Sınıf	MEB Yayınları	2016	2017	2017-2022
4.Sınıf	Doku Yayıncılık	2012	2017	2013-2018
5.Sınıf	MEB Yayınları	2017	2017	2017-2022
6.Sınıf	MEB Yayınları	2017	2017	2017-2022
7.Sınıf	Ez-De Yayıncılık	2014	2017	2014-2019
8.Sınıf	MEB Yayınları	2013	2017	2014-2019

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe ders kitaplarından elde edilen veriler, tablolaştırılarak bir bütün halinde gösterilmiştir. Karakter özellikleri ile ilgili anlatımlar doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir. Örnek alıntılarda sıklık oranı en fazla ve en düşük olan ifadelere öncelik tanınmıştır.

Tablo 2. 1. Sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular

Öykü Adları	Açık		Kapalı		Devingen		Durağan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Odam Lokanta	-	-	2	10,0	1	5,0	1	5,0
Kanat Çırpan Uçurtma	-	-	2	10,0	-	-	2	10,0
Bir Okul Gezisi	-	-	6	30,0	-	-	6	30,0
23 Nisan Kutlu Olsun	-	-	3	15,0	-	-	3	15,0
Dedemin Madalyası	1	5,0	1	5,0	-	-	2	10,0
Ekranza	-	-	5	25,0	2	10,0	3	15,0
TOPLAM	1	5,0	19	95,0	3	15,0	17	85,0

Tablo 2'ye göre basımı Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından gerçekleştirilen kitapta 6 öykü; 20 karakter bulunmaktadır. Tabloya bakıldığında, öykülerde bulunan 20 karakterin 1'i (%5,0) açık karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda açık karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

“Öykü, dedesinin kıyafetlerini görünce çok şaşırıldı. – Aaa, sen asker mi oldun? – Gençken olmuştum. Öykü, asker kıyafetinin üzerindeki madalyayı göstererek, - Peki, bu nedir dedeciğim, diye sordu. – Bu, vatanımızı düşmanlardan kurtarmak için savaşa katılan askerlere verilir.” (Dedemin Madalyası, s.105)

*Dedemin Madalyası* adlı öyküde dede karakterinin geçmişi ve duygularına ilişkin bilgilere yer verildiği için dede karakteri, açık karakter özellikleri sergilemektedir.

Bulgular incelendiğinde kitaptaki öykü karakterlerinin %95,0’i kapalı karakter özellikleri göstermektedir. Aşağıda kapalı karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

“Zeynep, kocaman bir salıncak ipi getirmiş.” (Bir Okul Gezisi, s.73)

“Bir gün dedeleri hastalanınca köye gittiler. Dedeleri onlara özlemlerle sarıldı.” (Ekranza, s.121)

*Bir Okul Gezisi* ve *Ekranza* adlı öykülerde Zeynep ve dede karakterlerini tanıtıcı bilgilere yer verilmediği için bu kişiler kapalı karakter özelliklerini yansıtmaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öykülerde bulunan 3 karakter (%15,0) devingen karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda devingen karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

“Odama geri döndüm. Bir yerden başlamak lazımdı. Katlanacakları katladım. Oyuncaklar oyuncak sepetine, kirliler kirlili sepetine, kalemler kalemlige. Çok da zor değilmiş hani.” (Odam Lokanta, s.16)

“Elektronik hiçbir aletin olmadığı bu yer sanki başka bir gezegendi. Hiçbir şey ekranda gördüklerine benzemiyordu.” (Ekranza, s.121)

*Odam Lokanta* adlı öyküde çocuk önceleri odasını hep dağınık bırakırken annesinin ev işlerinde ne denli yorulduğunun farkına vararak odasını düzenli tutmaya karar veriyor. *Ekranza* adlı öyküde ise Emre ve Eren karakterleri doğayı ilk defa görerek yaşama bakışları değişiyor. Öykülerde bu şekilde değişimlere giren çocuk, Emre ve Eren karakterleri devingen karakter özelliği göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde kitaptaki öykü karakterlerinin %85,0’i durağan karakter özellikleri göstermektedir. Aşağıda durağan karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

“Tam terliklerimi giyiyordum, annem salona geçti. Ah belim, ah sırtım, diye söyleniyordu. Tüm gün çalışır. Tozları kovalamadan, yerleri parlatmadan, yemekleri pişirmeden asla yatmaz.” (Odam Lokanta, s.16)

“Gezi alanına varınca dedem salıncığımızı kurdu. Biz kızlarla voleybol oynadık, ip atladık.” (Bir Okul Gezisi, s.74)

*Odam Lokanta* ve *Bir Okul Gezisi* adlı öykülerde anne ve dede karakterlerinin öykü içerisinde bir değişime girmedikleri için durağan karakter özellikleri yansıttığı belirtilebilir.

## Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özellikleri Üzerine Bir İnceleme

Tablo 3. 2. Sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular

Öykü Adları	Açık		Kapalı		Devingen		Durağan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Aile Fotoğrafları	-	-	10	34,48	-	-	10	34,48
Gülcan İle Teyzesi	1	3,44	1	3,44	-	-	2	6,89
Anne Kedi ve Yavruları	-	-	3	10,34	-	-	3	10,34
Bayram Armağanı	1	3,44	2	6,89	-	-	3	10,34
Gazi Dede Cumhuriyeti Anlatıyor	1	3,44	2	6,89	-	-	3	10,34
Hastane Günlerim	-	-	3	10,34	1	3,44	2	6,89
Üç Elma, Dört Öğrenci	-	-	5	17,24	3	10,34	2	6,89
TOPLAM	3	10,34	26	89,65	4	13,79	25	86,20

Tablo 3'e göre basımı Dikey Yayıncılık tarafından gerçekleştirilen kitapta 7 öykü; 29 karakter bulunmaktadır. Tabloya bakıldığında, öykülerde bulunan 29 karakterin 3'ü (%10,34) açık karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda açık karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*“Gülcan iyi kalpli ve canlıları çok seven bir çocuktur. Her sabah, teyzesine kır çiçekleri toplamak için evlerinin yakınındaki kırlara giderdi.” (Gülcan İle Teyzesi, s.48)*

*“Küçük bir kasabada yaşayan bir adam varmış. Bu adamın bir oğlundan başka kimsesi yokmuş. Gün gelmiş, adamın oğlu evlenip büyük şehre taşınmış. Adamcağızsa iyice yaşlanmış. Artık gözleri iyi görmüyor, kulakları iyi işitmiyormuş. Kulübesinde bir başına yaşayıp gidiyormuş. İhtiyar adam, oğlunu çok özlemiş. Bayramın gelmesini ipe çekiyormuş.” (Bayram Armağanı, s.46)*

*Gülcan İle Teyzesi* adlı öyküde Gülcan karakterinin kişilik özellikleri ve çiçek toplama rutini ve *Bayram Armağanı* adlı öyküde yaşlı adam karakterinin fiziksel ve ruhsal özellikleri okuyucuya aktarıldığı için bu kişiler açık karakter özelliği göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde kitaptaki öykü karakterlerinin %89,65'i kapalı karakter özellikleri göstermektedir. Aşağıda kapalı karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*“Gün gelmiş, adamın oğlu evlenip büyük şehre taşınmış.” (Bayram Armağanı, s.46)*

*“Doktor Çağrı Bey, Büşra'ya serum bağlamış, serumun bitmesini bekliyorlardı.” (Hastane Günlerim, s.74)*

*Bayram Armağanı* ve *Hastane Günlerim* adlı öykülerde oğul ve Büşra karakterlerini tanıtıcı bilgilere yer verilmediği için bu kişiler kapalı karakter özellikleri sergilememektedir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öykülerde bulunan 4 karakter (%13,79) devingen karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda devingen karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*“Öğretmenlerinin koridorlarda koşmamaları için yaptığı uyarılara aldırış etmediğini düşünüyor ve pişmanlık duyuyordu.” (Hastane Günlerim, s.75)*



“Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.” (Üç Elma, Dört Öğrenci, s.88)

Hastane Günlerim adlı öyküde Büşra karakteri önceleri uyarılara uymamış ve hasta olmuş, bu sebeple daha önce yaptıklarını yapmayacağını ve pişmanlığını aktarmıştır. Üç Elma, Dört Öğrenci adlı öyküde ise öğrenciler sorunların çaba ile aşılabileceğini öğrenmişlerdir. Öykülerde bu şekilde değişimler geçiren Büşra ve öğrenci karakterleri devingen karakter özelliği göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde kitaptaki öykü karakterlerinin %86,20’si durağan karakter özellikleri göstermektedir. Aşağıda durağan karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

“Anneanne hala kentin dışındaki yazlığında oturuyordu.” (Anne Kedi ve Yavruları, s.26)

“Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti.” (Üç Elma, Dört Öğrenci, s.88)

Anne Kedi ve Yavruları ve Üç Elma, Dört Öğrenci adlı öykülerde anneanne ve öğretmen karakterleri öykü içerisinde bir değişime girmedikleri için bu kişiler durağan karakter özellikleri sergilemektedir.

Tablo 4. 3. Sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular

Öykü Adları	Açık		Kapalı		Devingen		Durağan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Dedem Anlatıyor	1	3,57	2	7,14	1	3,57	2	7,14
Uçtu Hamdi Uçtu	-	-	3	10,71	-	-	3	10,71
Kardan Adam	-	-	6	21,42	-	-	6	21,42
Nevruz	1	3,57	7	25,0	-	-	8	28,57
Sihirli Pasta	-	-	4	14,28	2	7,14	2	7,14
Seyfi Dede	1	3,57	3	10,71	1	3,57	3	10,71
TOPLAM	3	10,71	25	89,28	4	14,28	24	85,71

Tablo 4’e göre basımı Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından gerçekleştirilen kitapta 6 öykü; 28 karakter bulunmaktadır. Tabloya bakıldığında, öykülerde bulunan 28 karakterin 3’ü (%10,71) açık karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda açık karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

“Dedem yaşlı. Atatürk dönemini görmüş. Kurtuluş Savaşı'na katılmış. Savaştan kalan kılıcı, İstiklal Madalyası ve savaş alanlarında çekilmiş fotoğrafları var. Hepsini özenle duvara asmış. Yılda birkaç kez birlikte siliyoruz. Temizlik yaparken hiç konuşmuyor. Resimleri elinde tutuyor. Okşar gibi bakıyor. Gözleri doluyor. Sanki eski günleri yeniden yaşıyor. Temizlik ve yerleştirme işi bitince odadan el ele çıkıyoruz. Başımı ve saçlarımı okşuyor.” (Dedem Anlatıyor, s.31)

“Seyfi Dede, seksen doksan yaşlarında bir ayakkabı tamircisi. Galiba mahallemizin en yaşlı insanı. On üç on dört yaşlarındayken savaşa katılmış, yaralanmış. “İstiklal Madalyası” almış. Bu madalya

## Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özellikleri Üzerine Bir İnceleme

*dükkânın duvarında asılı duruyor. Seyfi Dede'nin yüzü tırmıklanmış toprağa benziyor. Çizik çizik, buruşuk bir yüz. Beyaz, gri, parlak sarı karışımı değişik renkli bir sakalı var. Elleri sürekli titriyor. Arada bir burnunun ucuna taktığı küçük camlı bir gözlüğü var. Özellikle dikiş dikerken onu kullanıyor. Tatlı dilli, konuşmayı seven birisi. Her zaman anlatacak bir şeyler buluyor. Savaştan, askerlikten, çocukluğundan.” (Seyfi Dede, s.117)*

*Dedem Anlatıyor* adlı öyküde dede karakterinin fiziksel özellikleri, ruhsal durumu ve geçmişi ile ilgili bilgiler ve *Seyfi Dede* adlı öyküde Seyfi Dede karakterinin kişilik özellikleri, geçmişi ve görünümü okuyucuya aktarıldığı için bu kişiler açık karakter özellikleri göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde kitaptaki öykü karakterlerinin %89,28'i kapalı karakter özellikleri göstermektedir. Aşağıda kapalı karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*“Tarık gülerken, -Amcacığım, bir dahaki sefere babam gibi bir kardan adam yaparız, dedi.” (Kardan Adam, s.57)*

*“-Dahası var, dedi. Yengeniz bu pastayı hazırlarken tüm bu malzemeleri uygun şekilde bir araya getirdi. Fırında pişirdi. Tabaklara koydu. Bütün bunları yapan elleri de hesaba katın” (Sihirli Pasta, s.114)*

*Kardan Adam* ve *Sihirli Pasta* adlı öykülerde Tarık ve yenge karakterlerini tanıtıcı hiçbir bilgiye yer verilmediği için kapalı karakter özelliği sergilemektedir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öykülerde bulunan 4 karakter (%14,28) devingen karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda devingen karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*“Bu konuşma sonunda ilk Cumhurbaşkanımız Atatürk'ün yaptıklarını iyice anladım.” (Dedem Anlatıyor, s.35)*

*“Hiç düşünmeden, tereddüt etmeden dikişleri kesiyor. Yeniden yapacak! Titreyen elleriyle herkesten daha iyi yaptığına inandığım dikişleri, kendisi için kesiyor. İçine sinmezmiş. Ben verilen işin kolayına kaçıyorum. Seyfi Dede, o yaşta en zorunu deniyor. Bıkmadan, usanmadan. Titreyen elleriyle uzatırken ayakkabımı: — Al bakalım ayakkabını, diyor. — Pırl pırl olmuş. Eskisinden yeni gözüküyor. Eminim çok da sağlamdır. Ayakkabılarımı uzattığı elini kapıp öpüyorum. — Dur deli çocuk dur! Elim çok kirli, diyor. Gözlerime bakıyor. Söz söylemek gereksiz. Beni anlıyor, bunu hissediyorum. Yine de söylüyorum: — Dede, ben de senin gibi olacağım! İşim ne olursa olsun. Çöpçü olursam sokağım, dünyanın en temiz sokağı olacak. Memur olursam her işimi zamanında ve herkesten iyi yapacağım. Ne iş yaparsam yapayım kimseyi kandırmayacağım. Gülümsüyor, sıcacık gülümsüyor. Ben de gülümseyerek dükkândan çıkıyorum.” (Seyfi Dede, s.118)*

*Dedem Anlatıyor* adlı öyküde çocuk önceleri Atatürk hakkında yeterli bilgiye sahip değilken dedesi sayesinde bu konudaki bilgileri değiştirmiştir. *Seyfi Dede* adlı öyküde ise çocuk karakteri yeni değerler ve erdemler geliştirerek değişime girmekte. Öyküde böyle bir değişime giren çocuk karakterleri devingen karakter özelliği göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde kitaptaki öykü karakterlerinin %85,71'i durağan karakter özellikleri göstermektedir. Aşağıda durağan karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*“Gözlerimi açtım ki kan ter içinde kalmışım. Hasan: Eee, sonra? Hamdi: Ne sonrası. Uyandım. Meğer düş görmüşüm...” (Uçtu Hamdi Uçtu, s.50)*

*“Sonra bayramların vazgeçilmez neferleri olan davulcu Mahmut Amca ile zurnacı Ekrem Dayı geldiler.” (Nevruz, s.93)*

*Uçtu Hamdi Uçtu* adlı öyküde Hasan ve Hamdi karakterleri öykü içerisinde herhangi bir değişim geçirmemişlerdir. *Nevruz* adlı öyküde Mahmut Amca ve Ekrem Dayı karakterleri sürekli olarak aynı durumlarını korumakta ve buna devam etmektedir. Öykülerde değişime girmeyen Hasan, Hamdi, Mahmut Amca, Ekrem Dayı karakterleri durağan karakter özellikleri sergilemektedir.

Tablo 5. 4. Sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular

Öykü Adları	Açık		Kapalı		Devingen		Durağan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Babaanne ve Ihlamur Ağacı	3	5,66	3	5,66	1	1,88	5	9,43
İp Bacaklı Uzaylı Çocuk	2	3,77	1	1,88	1	1,88	2	3,77
Gökyüzündeki Dost	1	1,88	1	1,88	-	-	2	3,77
Oyuncakların Öfkesi	1	1,88	9	16,98	1	1,88	9	16,98
En Büyük Takım Bizim Takım	-	-	5	9,43	-	-	5	9,43
Heyecan Doruklarda	-	-	3	5,66	-	-	3	5,66
Şekerci Güzeli	1	1,88	3	5,66	-	-	4	7,54
İstanbul Dünyam	-	-	5	9,43	-	-	5	9,43
Ayşegül	-	-	2	3,77	-	-	2	3,77
Ölümsüzleşen Bahçe	1	1,88	3	5,66	1	1,88	3	5,66
Cambaz Ali	1	1,88	8	15,09	-	-	9	16,98
TOPLAM	10	18,86	43	81,13	4	7,54	49	92,45

Tablo 5'e göre basımı Doku Yayıncılık tarafından gerçekleştirilen kitapta 11 öykü; 53 karakter bulunmaktadır. Tabloya bakıldığında, öykülerde bulunan 53 karakterin 10'u (%18,86) açık karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda açık karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*“Bu tepede dillere destan bir bahçe vardı. Bu bahçe, Selim Dede adlı yaşlı bir adamındı. Selim dede, bu bahçedeki kulübede tek başına yaşayan yoksul bir adamdı. Bahçe genişti. Tepedeki en geniş bahçelerden biriydi. Bahçede her türlü yemiş ağacı vardı. Ama bu yemişleri hiç satmazdı Selim dede. Çevredeki çocuklar, kendi bahçeleri gibi gelip yerlerdi yemişleri.” (Ölümsüzleşen Bahçe, s.94)*

## Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özellikleri Üzerine Bir İnceleme

*“Üsküdar’ın en seçkin şekercisi, Alptekin Şekercisi’ydi. Orada, her şey taze olurdu. Kasada dükkân sahibinin oğlu otururdu. Onu, çevresindeki insanlardan ayıran, belirgin özellikleri vardı. Bu özellikler ona seçkin bir kişilik kazandırmıştı. Bu seçkinliği dükkânın asıl adını unutturmuş; dükkânın adı, halk arasında Şekerci Güzeli olmuştu. Bir kişi övülecek mi “Şekerci Güzeli gibi” denirdi; Şekerci Güzeli gibi kibar, Şekerci Güzeli gibi temiz, Şekerci Güzeli gibi sevgi dolu.” (Şekerci Güzeli, s.72)*

Ölümsüzleşen Bahçe ve Şekerci Güzeli adlı öykülerde Selim Dede ve Şekerci Güzeli karakterlerinin kişilik özellikleri ve yaşayışı okuyucuya aktarıldığı için açık karakter özelliği göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde kitaptaki öykü karakterlerinin %81,13’ü kapalı karakter özellikleri göstermektedir. Aşağıda kapalı karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*“Ak külahlı amca, pırıl pırıl, kocaman kavanozun kapağını açar, kepçeyi içeri daldırırdı.” (Şekerci Güzeli, s.74)*

*“O yaz babam bizi İstanbul’a götürdü.” (İstanbul Dünyam, s.84)*

Şekerci Güzeli ve İstanbul Dünyam adlı öykülerde Ak külahlı amca ve Baba karakterleri hakkında hiçbir bilgiye yer verilmediği için kapalı karakter özelliği sergilememektedir.

Tablo 5’te görüldüğü gibi, öykülerde bulunan 4 karakter (%7,54) devingen karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda devingen karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*“Hiç huysuzluk yapmayacağım demiş çocuk. Bütün yemeklerimi yiyeceğim. Çünkü senin gibi ip bacaklı, ip kollu, güçsüz bir çocuk olmak istemiyorum.” (İp Bacaklı Uzaylı Çocuk, s.43)*

*“-Anneciğim, dedi yavaşça. Bundan sonra oyuncaklarımı hiç kırmayacağım. Kitaplarımı yırtmayacağım. N’olur, yarın bana yardım edin de kırık oyuncaklarımı onaralım, olur mu?” (Oyuncakların Öfkesi, s.62)*

İp Bacaklı Uzaylı Çocuk adlı öyküde çocuk karakteri önceleri yemeklerini yemez ve annesine karşı gelir, sonrasında gördükleri karşısında düzenli beslenmenin önemini anlamıştır. Oyuncakların Öfkesi adlı öyküde ise Memo karakteri oyuncaklarına önem göstermeye başlamıştır. Öykülerde böyle bir değişim geçiren, çocuk ve Memo karakterleri devingen karakter özellikleri göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde kitaptaki öykü karakterlerinin %92,45’i durağan karakter özellikleri göstermektedir. Aşağıda durağan karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*“Çocuk etrafına bakınmış. Gerçekten de görünürde bir tek hayvan bile yokmuş. Ne suda balıklar ne gökyüzünde kuşlar ne kümeslerde tavuklar, ördekler, civcivler, tavşanlar... Her yer yalnız şeker ve çikolataymış. “Ne tuhaf bir gezegen burası.” demiş çocuk. “Peki sebze yemeden, meyve yemeden, et*

*yemeden burada çocuklar nasıl büyüyebiliyor?” “Neden büyüyemeyinler?” demiş uzaylı çocuk. “Bak bana, pek güzel büyüyorum işte!” Çocuk, uzaylı çocuğa bakmış. Kolları incecikmiş. Boynu incecikmiş.” (İp Bacaklı Uzaylı Çocuk, s.43)*

*“Bu ponponlu adam bunların hiçbirini yapamaz. Yapsa bile biz asla takımımızdan dönmeyiz. Babam bile bizi döndüremedikten sonra.” (En Büyük Takım Bizim Takım, s.55)*

*İp Bacaklı Uzaylı Çocuk* adlı öyküde değişime girmeyen *İp Bacaklı Uzaylı Çocuk* karakteri durağan karakter özelliği göstermektedir. *En Büyük Takım Bizim Takım* adlı öyküde ise değişime girmeyen Çiğdem ve Murat karakterleri durağan karakter özellikleri göstermektedir.

Tablo 6. 5. Sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular

Öykü Adları	Açık		Kapalı		Devingen		Durağan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Oyuncak	1	2,32	4	9,30	-	-	5	11,62
Güneşin Uyuduğu Yer	-	-	9	20,93	-	-	9	20,93
Bilmeyen Var mı?	-	-	9	20,93	1	2,32	8	18,60
Püf Noktası	-	-	2	4,65	1	2,32	1	2,32
Forsa	2	4,65	3	6,97	1	2,32	4	9,30
Çocuk Doğru Söyledi	1	2,32	5	11,62	2	4,65	4	9,30
Hasta	-	-	4	9,30	-	-	4	9,30
Kar Tanesinin Serüveni	1	2,32	2	4,65	-	-	3	6,97
TOPLAM	5	11,62	38	88,37	5	11,62	38	88,37

Tablo 6'ya göre basımı Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından gerçekleştirilen kitapta 8 öykü; 43 karakter bulunmaktadır. Tabloya bakıldığında, öykülerde bulunan 43 karakterin 5'i (%11,62) açık karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda açık karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*“Kendini gemiye getiren askerlerle birlikte yürüdü. Kara, pala bıyıklı, sırmalı elbisesinin üzerine çelik zırhlar giymiş bir adamın karşısında durdu. —Sen, Kara Memiş misin? —Evet, dedi. —Aç bakayım sağ kolunu. İhtiyar, kaftanın altından kolunu çıkardı, Bey'e uzattı. Pazısında haç şeklinde derin bir yara izi vardı. Bu yarayı, gecesi altı ay süren bir adada savaşırken almıştı. Bey, ellerine sarıldı, öpmeye başladı. —Ben senin oğlunum, dedi. —Turgut musun? —Evet.”(Forsa, s.140)*

*“Ben Hazar Denizi'nde bir damla suydum. Bir damlacık... Benim gibi milyarlarca, milyarlarca damlacık vardı. Birbirimize yapışıyor, denizin suyunu oluşturuyorduk. Bazen bir akıntıya kapılıyor, denizin içinde yer değiştiriyordum. Bazen yüzeye çıkıyordum. O zaman rüzgâr bizi üflüyor, dalga olarak kıyılara savuruyordu. O zaman kıyılara çarpıp geri dönüyorduk. Sıcak bir yaz günüydü. Yine denizin yüzeyine çıkmıştım. Yavaştan esen rüzgâr, minik dalgalar oluşturuyordu. Ben bir dalgadan diğerine geçiyordum. Mutluydum. Neşe doluydum.” (Kar Tanesinin Serüveni, s.234)*

## Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özellikleri Üzerine Bir İnceleme

*Forsa* adlı öyküde Turgut karakterinin fiziksel özellikleri, kaptanlık görevi ile ilgili bilgiler okura sunulduğu için bu karakter açık karakter özellikleri sergilemektedir. *Bir Kar Tanesinin Serüveni* adlı öyküde ise Kar Tanesi karakterinin yaşamı ve ruhsal durumu okuyucuya aktarıldığı için bu karakter açık karakter özelliği göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde kitaptaki öykü karakterlerinin %88,37'si kapalı karakter özellikleri göstermektedir. Aşağıda kapalı karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*"Hatta o okurken kırtasiyecisi Mehmet Amca çıkıp eşlik etmesin mi?" (Bilmeyen Var mı?, s.40)*

*"Vaktiyle testi ve çanak çömlek imal edilen kasabalardan birinde, uzun yıllar bu meslekte çalışan bir çırak, kalfa olup artık kendi başına bir dükkân açmayı arzu eder olmuş. Ne yazık ki her defasında ustası ona: — Sen, demiş, daha bu işin püf noktasını bilmiyorsun, biraz daha emek vermen gerekiyor." (Püf Noktası, s.88)*

*Bilmeyen Var mı?* ve *Püf Noktası* adlı öykülerde Mehmet Amca ve çırak karakterlerini tanıtıcı bilgilere yer verilmediği için bu karakterler kapalı karakter özellikleri sergilemektedir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öykülerde bulunan 5 karakter (%11,62) devingen karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda devingen karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*"Sonraki gün sınıfta çıkıp okudum İstiklal Marşı'nı. Hem de tıpkı, Salim Amca, Mehmet Amca, annem, babam, dedem, babaannem ve ablam gibi." (Bilmeyen Var mı?, s.43)*

*"Eski çırak ayağıyla merdaneyi döndürüp çamura şekil vermeye başladığında usta önünde dönen çanağa arada sırada "püf" diye üfleyerek zamanla testiyi çatlatacak olan bazı küçük hava kabarcıklarını patlatıp giderir. Böylece çırak da bu sanatın püf denilen noktasını öğrenmiş olur." (Püf Noktası, s.88)*

*Bilmeyen Var mı?* adlı öyküde çocuk karakteri önceleri İstiklal Marşı'nı ezberlemeyi bir zorluk olarak görmektedir fakat çevresindeki herkesin bildiğini görmüş ve bu konudaki fikirleri değişerek İstiklal Marşı'nı ezberlemiştir. *Püf Noktası* adlı öyküde çırak karakteri ustasının yardımıyla işinin püf noktasını öğrenmiştir. Öykülerde böyle değişimlere giren çocuk ve çırak karakterleri devingen karakter özelliği göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde kitaptaki öykü karakterlerinin %88,37'si durağan karakter özellikleri göstermektedir. Aşağıda durağan karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*"Hep kızımın torunumun evden çıkmalarını gözlüyorum oyuncaklarla oynamak için." (Oyuncak, s.10)*

*"Biraz sonra bacanağı gelir. Tevfik Efendi yeniden başlar: "İnh... dedim ya! Olacak olduynan oluyor! Yer düz, güzel yaya kaldırım, bizim vezne arabası durdu, ben de indim. İnh, atlar ürmedi, kimse*

*bana dokunmadı, düşmedim, ayağımı yere kor komaz, vay efendim sen misin koyan...” Yatak yumuşak, oda ılık, yaşayış tatlı, herkes sevimli, yalnız ne kadar yazık ki çok sürmüyor!” (Hasta, s.217)*

Oyuncak ve Hasta adlı öykülerde dede ve Tefik Efendi karakterleri öykü içerisinde bir değişime girmedikleri için durağan karakter özellikleri göstermektedir.

Tablo 7. 6. Sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular

Öykü Adları	Açık		Kapalı		Devingen		Durağan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Affet Babacığım	-	-	4	11,11	1	2,77	3	8,33
Şehit Bacı	2	5,55	4	11,11	-	-	6	16,66
Akdeniz’le Röportaj	1	2,77	7	19,44	-	-	8	22,22
Sınıf Başkanı	1	2,77	5	13,88	1	2,77	5	13,88
Çılgın Dedemin Zaman Makinesi	1	2,77	3	8,33	1	2,77	3	8,33
Atari Merakı	1	2,77	7	19,44	1	2,77	7	19,44
TOPLAM	6	16,66	30	83,33	4	11,11	32	88,88

Tablo 7’ye göre basımı Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından gerçekleştirilen kitapta 6 öykü; 36 karakter bulunmaktadır. Tabloya bakıldığında, öykülerde bulunan 36 karakterin 6’sı (%16,66) açık karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda açık karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*“Kağrı kolunun en sonundaki alaca önlük kuşanmış, başına benli bir car örtmüş olan kadın, sırtına sardığı yavrusuyla bu sefere çıkmıştı. Bu kadın Şerife’ydi.” (Şehit Bacı, s.16)*

*“Mehmet okulunda oldukça tanınmış bir çocuktur. Arkadaşları ona “Demokrat Mehmet” derdi. Doğrusu bu isim çok hoşuna giderdi. Okuldaki diğer Mehmetlerden farklı olduğunu düşünürdü.”(Sınıf Başkanı, s.48)*

Şehit Bacı adlı öyküde Şerife karakteri fiziksel özellikleri ile okuyucuya aktarıldığı için bu karakter açık karakter özelliği göstermektedir. Sınıf Başkanı adlı öyküde ise Mehmet karakterinin kişisel ve diğer insanlardan farklı özelliklerine yer verildiği için bu karakter açık karakter özelliklerini yansıtmaktadır.

Bulgular incelendiğinde kitaptaki öykü karakterlerinin %83,33’ü kapalı karakter özellikleri göstermektedir. Aşağıda kapalı karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*“Sıra arkadaşı saf saf sordu: - Acaba hangisi daha iyidir?” (Sınıf Başkanı, s.49)*

*“Otobüs perona yaklaştı. İlk binen bendim. Yanıma yaşlı bir amca oturdu. Heyecanımdan anlamış olmalıydı.– Oğlum sen yalnız mı gidiyorsun? diye sordu.– Evet, yalnız gidiyorum.– Ne işin var?-Şey... amca, dayımlara gidiyorum. Yaşlı amca söylediğim yalana pek inanmadı. Benim yaşımda çocukların*

## Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özellikleri Üzerine Bir İnceleme

*yalnız başına bir yere gitmesinin sakıncalı olduğunu söyledi. Birçok tehlikeli durumla karşılaşabileceğimi özellikle belirtti.” (Atari Merakı, s.82)*

*Sınıf Başkanı ve Atari Merakı adlı öykülerde sıra arkadaşı ve yaşlı amca karakterlerini tanıtıcı bilgilere yer verilmediği için bu kişiler kapalı karakter özellikleri sergilemektedir.*

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öykülerde bulunan 4 karakter (%11,11) devingen karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda devingen karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*“Can: “Baba sen yaşlandığında ben de seni buraya mı getireceğim?” diye sorunca, dünyası başına yıkıldı. O soruyla birlikte deliler gibi geri çevirdi arabayı. Barakaya ulaştığında “Beni affet baba!” diyerek babasının boynuna sarıldı. Baba oğul sıkı sıkı sarılmış ve çocuklar gibi hıçkırığa hıçkırığa ağlıyorlardı. Oğlu, “Baba beni affet, sana bu şekilde davrandığım için affet.” diye söyleniyordu.” (Affet Babacığım, s.3)*

*“(…)Beklediğim araba geldi. Bindim. Otogardan çıktık. Hava kararmıştı kendimi hiç iyi hissetmiyordum. Karnım acıkmıştı ama üzüntüm, tedirginliğim, açlığımı bastırmıştı. Uyumuşum ki hostesin dürtmesiyle uyandım. Otobüsten indim. Annem öyle sarıldı ki içten öptü öptü öptü... Babam daha soğukkanlıydı. Elini omzuma attı. O sıcaklığı hiçbir yerde bulamayacağımı biliyordum. Babam:– Dündar, hiç böyle düşüncesizce davranılır mı? dedi. Annem hıçkırıklarla ağlıyordu. Onları böyle üzme hakkım yoktu. (...) Evimize gidince doğru odama gittim. Annemlere bir yazı yazmaya başladım. Sevgili Anneciğim ve Babacığım, Sizi çok üzdüğümün farkındayım. Ben yaptığım yanlış davranışla sizi çok üzdüm. Binlerce kez özür diliyorum. Bundan sonra atari oynamayı bıraktım. Sizleri üzdüğüm için çok utanıyorum. Beni bağışlarsanız çok mutlu olacağım. Sizden başka bir şey istemiyorum. Ne olur beni affedin. Oğlunuz Dündar.” (Atari Merakı, s.83)*

*Affet Babacığım adlı öyküde baba(oğul) karakteri babasını ıssız bir eve terk edecekken oğlu Can’ın sorusu sonrasında yanlış yaptığını anlamış ve fikrini değiştirerek babasını terk etmemiştir. Atari Merakı adı öyküde Dündar karakteri yaptığı sorumsuz davranışları anlamış ve bunları değiştirmek istemektedir. Öykülerde değişimlere giren baba(oğul) ve Dündar karakterleri devingen karakter özelliği göstermektedir.*

Bulgular incelendiğinde kitaptaki öykü karakterlerinin %88,88’i durağan karakter özellikleri göstermektedir. Aşağıda durağan karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*“Eşi, babasını istemiyor ve onun evde bir fazlalık olduğunu düşünüyordu. (...) Yine böyle bir tartışma anında eşi bütün bağları kopardı ve: “Ya ben giderim, ya da baban bu evde kalmayacak.” diyerek rest çekti.” (Affet Babacığım, s.2)*



“Necdet daha önce ne yapıyorsa onu yapmayı tercih etti. Kendisine oy vermeyenleri döveceğini söyleyerek, seçmeni korkutarak başkanlığı kazanacağını umuyordu.” (Sınıf Başkanı, s.50)

*Affet Babacığım* adlı öyküde kadın(eş) karakteri fikirlerini değiştirmek istememektedir. *Sınıf Başkanı* adlı öyküde ise Necdet karakteri sınıf başkanlığı seçimini kazanmak amacıyla her seferinde insanları tehdit etmektedir. Öykü içerisinde bir değişime girmeyen kadın(eş) ve Necdet karakterleri durağan karakter özellikleri göstermektedir.

Tablo 8. 7. Sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular

Öykü Adları	Açık		Kapalı		Devingen		Durağan	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Ben Bir Küçük Kilimim	1	5,26	4	21,05	1	5,26	4	21,05
Atatürk'ü Anlamak	-	-	3	15,78	1	5,26	2	10,52
Son Kuşlar	3	15,78	6	31,57	-	-	9	47,36
Ayşe Gül	-	-	2	10,52	-	-	2	10,52
TOPLAM	4	21,05	15	78,94	2	10,52	17	89,47

Tablo 8'e göre basımı Ez-De Yayıncılık tarafından gerçekleştirilen kitapta 4 öykü; 19 karakter bulunmaktadır. Tabloya bakıldığında, öykülerde bulunan 19 karakterin 4'ü (%21,05) açık karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda açık karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

“Benim örgümde tam on sekiz çeşit boya, on bir çeşit de nakış vardır. (...) Üç yıldan beri her gün bir parça sola sola ölüp gidiyorum. (...) Ben bir küçük kilimim. Alçak gönüllüyüm, kalenderim ve haddimi bilirim. Biricik ödevim insanlara bir tutam durulmuş renk, bir avuç drurulmuş biçim sunmaktır.” (Ben Bir Küçük Kilimim, s.12)

“Kahvecinin kendisi sevimsiz bir adamdır. Kahveciden çok, ters bir devlet memuru hüviyeti taşır. Hastalıklı olmasa doktorlar fazla yorulmamasını salık vermemiş olsalar dünyada kahveci olmazdı.” (Son Kuşlar, s.88)

*Ben Bir Küçük Kilimim* adlı öyküde kilim karakterinin fiziksel ve kişisel özellikleri okura sunulduğu için bu karakter açık karakter özelliklerini yansıtmaktadır. *Son Kuşlar* adlı öyküde ise kahveci karakteri kişilik özellikleri ile okuyucuya aktarıldığı için açık karakter özelliği göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde kitaptaki öykü karakterlerinin %78,94'ü kapalı karakter özellikleri göstermektedir. Aşağıda kapalı karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

“İhtiyar, yünlerin boyanması için dağ köylerinde nam salmış Duru Kadın'a göndermek istedi.” (Ben Bir Küçük Kilimim, s.10)

“-Mühendis Ahmet Bey söktürüyor.” (Son Kuşlar, s.91)

*Ben Bir Küçük Kilimim* ve *Son Kuşlar* adlı öykülerde Duru Kadın ve Mühendis Ahmet Bey karakterini tanıtıcı bilgilere yer verilmediği için bu kişiler kapalı karakter özellikleri sergilemektedir.

## Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özellikleri Üzerine Bir İnceleme

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öykülerde bulunan 2 karakter (%10,52) devingen karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda devingen karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

“Ah gözünü sevdiğim küçük kilim! Ben senin ne kadar alçak gönüllü olduğunu nasıl bilmem; bilirim. Seni vaktiyle kök bovalarıyla, solmaz renklerle dokular gene ayak altına serer, gene en zahmetli işlerde kullanırlardı. Sen bütün göçlerde bütün evin kabını kacağını sarıp sarmalarsın. Sen çadır olur çatı kurar, üst üste serilir kaba döşek kesilir, paçavra olur mutfakta iş görür, paspas olur kapılarda nöbet beklersin.” (Ben Bir Küçük Kilimim, s.12)

“Daha sonra öğrendiklerimi derste sınıf arkadaşlarımla paylaştım. Arkadaşlarım beli alkışladı. Öğretmenim çalışmamı çok beğendi ve beni yanaklarımdan öptü. Ama benim için en büyük ödül öğrendiklerimdi.” (Atatürk’ü Anlamak, s.29)

*Ben Bir Küçük Kilimim* adlı öyküde ortanca gelin karakteri kilimi hazır boyayla boyamış, daha sonra kendi geleneklerine dönmenin önemini anlamıştır. Öyküde böyle bir değişime giren ortanca gelin karakteri devingen karakter özelliği göstermektedir. *Atatürk’ü Anlamak* adlı öyküde çocuk karakteri Atatürk ve ülkemiz ile ilgili yeni değer ve erdemler geliştirdiği için bu karakter devingen karakter özelliklerini yansıtmaktadır.

Bulgular incelendiğinde kitaptaki öykü karakterlerinin %89,47’si durağan karakter özellikleri göstermektedir. Aşağıda durağan karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

“Gelin; bunun uzun ve masraflı olduğunu, zaten Duru Kadın’ın da seksen seneden beri sekiz boya bellediğini, boyuna onları tekrarlayıp durduğunu söyledi.” (Ben Bir Küçük Kilimim, s.10)

“Havalar sertleşir, poyrazlar, lodolar birbirini kovalar, günün birinde teşnirlerin sonlarına doğru, ılık, hiç rüzgârsız parça parça oynamayan bulutlu, tatlı, sümbüli günlerde, o en çığırkan kafes kuşunun nereden bulursa bulur, mahalle çocuklarını çağırır; bin tanesi iki yüz elli gram et vermeyen sakalları, iskeletleri, Floryaları, aralarına karışmış serçeleri gökyüzünden birer birer toplardı.” (Son Kuşlar, s.90)

*Ben Bir Küçük Kilimim* ve *Son Kuşlar* adlı öykülerde Duru Kadın ve Konstantin Efendi karakterleri öykü içerisinde bir değişime girmediği için durağan karakter özellikleri göstermektedir.

Tablo 9. 8. Sınıf Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular

Öykü Adları	Açık		Kapalı		Devingen		Durağan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuma Serüvenim Nasıl Başladı?	1	3,12	9	28,12	2	6,25	8	25,0
Karanfiller ve Domates Suyu	1	3,12	7	21,87	1	3,12	7	21,87
Martı	1	3,12	6	18,75	1	3,12	6	18,75
İmece	-	-	7	21,87	-	-	7	21,87
TOPLAM	3	9,37	29	90,62	4	12,50	28	87,50

Tablo 9'a göre, basımı Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından gerçekleştirilen kitapta 4 öykü; 32 karakter bulunmaktadır. Tabloya bakıldığında, öykülerde bulunan 32 karakterin 3'ü (%9,37) açık karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda açık karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*"Köyde ona "Kör Mustafa" derlerdi. Bir gözü sola doğru biraz kaymıştı. Sağ tarafının beyazı ile göz kapağı arasına ciğer kırmızısı bir et parçası oturmuştu. Böyle mi doğmuştur? Yoksa çocukken bir şey mi batmıştır? Bu arızalı göz, öteki gözden daha parlaktır, daha siyah, daha canlı, daha zekidir. Bana bir kamburu hatırlatıyor bu göz; tuhaf değil mi? (...) İşte Kör Mustafa'nın bu gözü de bir kambur insanın ruh hâletini içine sindirmiş, şıkır şıkır, pırl pırl, sevimli, çapkın, canlı bir gözdür. Öteki doğru dürüst göz, onun yanında mahcup, sönük, tatsız tuzsuz, pek de kibirlidir. Kör Mustafa bahçelerde çalışır, gündeliğe gider, sarnıç sivar, dam aktarır, kuyu kazar..." (Karanfiller ve Domates Suyu, s.57)*

*"Martı Jonathan (Canıtın), durgun bir denizde ve üzerinde güneşin altın gibi parladığı bir kıyıda yaşar. Martı Jonathan çoğu martının yapamadığı şeyleri yapmaktadır. Çok yükseklerle uçmak ve ilginç hareketler yapmak gibi... Jonathan'ın bu özellikleri onu diğer martılardan uzaklaştırmaktadır." (Martı, s.60)*

*Karanfiller ve Domates Suyu* öyküsünde Kör Mustafa karakterinin çeşitli fiziksel özellikleri ve hayatını nasıl kazandığı okuyucuya aktarıldığı için bu kişi açık karakter özellikleri göstermektedir. *Martı* adlı öyküde ise Martı Jonathan'ın yaşamı, hayalleri ve farklılıkları okuyucuya sunulduğu için bu karakter açık karakter özellikleri göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde kitaptaki öykü karakterlerinin %90,62'si kapalı karakter özellikleri göstermektedir. Aşağıda kapalı karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*"Gene aynı yıl akrabalarımızdan dayı dediğimiz bir yakınımız, bize bir hikâyeye kitabı armağan etti." (Okuma Serüvenim Nasıl Başladı?, s.12)*

*"Derken tarlaya geldik. Büyük bir tarlanın ekini biçilecekti. Şimdi aklımda kaldığına göre tarlanın sahibi altı aydır hastaydı. Bu imece, bir yardım imecesiydi. Tarlanın ekini biçilecek, sonra harman edilecekti." (İmece, s.79)*

*Okuma Serüvenim Nasıl Başladı?* ve *İmece* adlı öykülerde dayı ve tarla sahibi karakterlerini tanıtıcı bilgilere yer verilmediği için bu kişiler kapalı karakter özellikleri sergilemektedir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öykülerde bulunan 4 karakter (%12,50) devingen karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda devingen karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

*"Okumanın bir şeye "anlam yükleme" olduğunu öğrenmemize de daha vakit var ancak ciddi okuma için yeterli birikimimizin oluşmuş olduğunu söyleyebilirim." (Okuma Serüvenim Nasıl Başladı?, s.15)*

## Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özellikleri Üzerine Bir İnceleme

“Uğraştığı konu “hız” konusuydu ve bir haftalık denemeden sonra bu konuda, yeryüzünde yaşayan en hızlı martıdan daha çok şey öğrendi.” (Martı, s.62)

*Okuma Serüvenim Nasıl Başladı?* adlı öyküde anlatıcı karakter okuma ile ilgili yeni anlamlar ortaya çıkarmıştır. *Martı* adlı öyküde ise Martı Jonathan karakteri çabalayarak en hızlı martıdan bile daha çok şey öğrenmiştir. Öykülerde değişime giren anlatıcı ve Martı Jonathan karakterleri devingen karakter özelliği göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde kitaptaki öykü karakterlerinin %87,50’si durağan karakter özellikleri göstermektedir. Aşağıda durağan karakter kullanımına ilişkin doğrudan alıntılar verilmiştir:

“Kış pek uzak değil. Balıkçı tekneleri azalacak ve yüzey balıkları derinlere inecekler. Eğer çalışman gerekiyorsa, bir şey öğrenmen gerekiyorsa yiyeceğini nasıl bulacağını öğren. Bütün bu uçma işi iyi, güzel de biliyorsun, süzülme yiyeceğimsin. Unutma ki uçmanın nedeni karın doyurmaktır.” (Martı, s.62)

“Ayna tutmayı bir Hıdırellez günü gördüm. Bir delikanlı kalenin üstünden, ta aşağıdaki Ceyhan kıyısındaki düzlükte eğlenen kızların içindeki sevgilisine ayna tutuyordu. Sonra ayna tutmayı çok gördüm. Aynanın şavkı, benim kafamda aşkla birleşti. Ne zaman ayna şavkı görsem aklıma hep renkli Hıdırellez gelir, aşk gelir.” (İmece, s.78)

*Martı* adlı öyküde baba karakteri yenilik ve değişimlere kapalı durmaktadır. *İmece* adlı öyküde anlatıcı karakter herhangi bir değişime girmemiştir. Öykü içerisinde bir değişime girmeyen baba ve anlatıcı karakterleri durağan karakter özelliklerini yansıtmaktadır.

Tablo 10. MEB Yayınları ile özel yayınevleri kitaplarının karşılaştırmasına ilişkin bulgular

Yayınevleri	Açık		Kapalı		Devingen		Durağan		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	
MEB Yayınları	18	11,32	141	88,67	20	12,57	139	87,42	159
Özel Yayınlar	17	16,83	84	83,16	10	9,90	91	90,09	101

Tablo 10’da MEB Yayınları kitaplarında toplam 159; basımı özel yayınevleri tarafından yapılan kitaplarda ise 101 karakter bulunduğu görülmektedir. Basımı MEB Yayınları tarafından yapılan kitaplarda bulunan öykülerdeki kişiler açıklık/kapalılık yönünden %11,32’si açık; %88,67’si kapalı, devingenlik/durağanlık açısından %12,57’si devingen; %87,42’si durağan karakter özellikleri taşımaktadır. Özel yayınevleri tarafından hazırlanan kitaplarda yer alan öykülerdeki kişiler ise açıklık/kapalılık yönünden %16,33’ü açık; %83,16’sı kapalı, devingenlik/durağanlık açısından %9,90’ı devingen; %90,09’u durağan karakter özellikleri göstermektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Edebiyat metinlerinde kahraman/kahramanlar çocuk okur için birer özdeşim ve öykünme modelidir (Sever, 2007). İlkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında (1-8. sınıf) yer alan öykülerdeki karakterlerin özelliklerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karakterlerin daha çok kapalı ve durağan karakter özelliği gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte, incelenen Türkçe ders kitaplarındaki öykülerde karakter özelliklerinin sınıf düzeyine göre dengeli bir dağılım göstermediği görülmektedir.

İlkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında (1-8. sınıf) yer alan öykülerde okur tarafından çeşitli yönleriyle tanımlanabilen açık karakterlerin sayısı oldukça sınırlıdır. İncelenen kitaplardaki öykülerde açık karakter özelliği gösteren kişilerin yüzdelik oranları sırasıyla; 1.sınıf %5, 2.sınıf %10,34, 3.sınıf %10,71, 4.sınıf %18,86, 5.sınıf %11,62, 6.sınıf %16,66, 7.sınıf %21,05, 8.sınıf %9,37 olduğu belirlenmiştir. Çocuklar okudukları eserlerdeki kahramanlarla özdeşleşme ihtiyacı içerisindedir. Çocuk, kahramanla kendisi arasında bir bağlantı kurabilmesi için, kahramanın duygularını, yaşadıklarını, kişiliğini anlamaya ihtiyaç duyar (Çılgin, 2007). Bu olgudan hareketle açık karakterler, çocuğun kahramanları tanıyarak yeni arkadaşlıklar kurmasına olanak tanıyabilir. Buna karşılık incelenen 52 öykünün 24'ünde açık karaktere yer verilmediği görülmektedir. Bu durum olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırma konusu olan ilkokul ve ortaokul Türkçe ders kitapları incelendiğinde öykü içerisinde değişim göstererek yeni kişisel davranışlar elde eden, yeni değerler geliştiren devingen karakterlere az yer verildiği görülmektedir. İncelenen kitaplardaki öykülerde devingen karakter özelliği gösteren kişilerin yüzdelik oranları sırasıyla; 1.sınıf %15, 2.sınıf %13,79, 3.sınıf %14,28, 4.sınıf %7,54, 5.sınıf %11,62, 6.sınıf %11,11, 7.sınıf %10,52, 8.sınıf %12,50 olduğu görülmüştür. Devingen karakterler, öykünün başlangıcıyla sonu arasında değişim göstererek yeni kişisel davranışlar edinir, yeni değerler geliştirebilir. İlköğretim çağında okuma alışkanlığı edinmeye başlayan çocuklar, inandırıcılığı yüksek, devingen kahramanlardan etkilenir; onları öykünerek güzele, doğruya, iyiye yönelirler (Sever, 2007). Buna karşılık, incelenen 52 öykünün 28'inde devingen karaktere yer verilmediği görülmektedir. Bu, çocukların kahramanlara öykünme, okurluk donanımlarını geliştirme ve okuma uğraşını sürekli kıлма yolunda atılması gereken adımları sekteye uğratacak bir durumdur.

Araştırmada incelenen kitaplar ayrıca, yayıncı türüne (MEB Yayınları ve özel yayınevleri) göre de karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmaya göre özel yayınevleri tarafından basımı yapılan kitaplarda bulunan öykülerde açık karakter kullanım oranının daha çok olduğu buna karşılık, devingen karakter kullanım oranının ise MEB Yayınları tarafından hazırlanan kitaplarda daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum MEB Yayınları ders kitaplarındaki öykülerde açık karakter kullanımının daha az olduğunu,

## Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özellikleri Üzerine Bir İnceleme

özel yayınevlerinden çıkanlarda ise devingen karakter kullanımının daha az olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerde toplam 260 kişi bulunduğu belirlenmiştir. Bu karakterlerin açıklık/kapalılık yönünden, %13,46'sı açık; %86,54'ü kapalı karakter özellikleri taşıdığı görülmektedir. Devingenlik ve durağanlık yönünden ise %11,53'ü devingen; %88,47'si durağan karakter özellikleri göstermektedir. Çocuk edebiyatında özellikle ilkökul ve ortaokul dönemindeki çocuklara yönelik kitaplarda, iyi geliştirilmiş (açık), devingen karakterler çocuk gerçekliğine daha uygundur (Sever, 2007). Buna karşın, incelenen öykülerde kapalı ve durağan karakter özellikleri taşıyan kişi sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu olgu çocukların insan ve toplum gerçeğini anlaması açısından olumsuz durumlar oluşturabilecek bir nitelik taşımaktadır.

Karagül ve İnce Samur (2017) da bu konudaki çalışmasında öykü karakterlerinin çoğunlukla "kapalı" ve "durağan" nitelikte olduğunu belirlemiştir. "Açık" ve "devingen" özelliğe sahip karakter sayısının ise az olduğu sonucuna varmışlardır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre şu öneriler sunulabilir:

- İlkokul ve ortaokul Türkçe ders kitapları için seçilen öyküler konusunda titizlik gösterilmesi, kitaplarda çocuğun özdeşim kurabileceği iyi geliştirilmiş ve devingen nitelikli karakterlerin olduğu öykülerin yer alması önerilmektedir.
- Bu çalışmada öykülerdeki kişilerin karakter özellikleri incelenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda, ders kitaplarında yer alan diğer yazınsal türlere dönük metinlerin de bu kapsamda incelenmesi önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Açıkgöz, B. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından Değerlendirilmesi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(2), 169-178.
- Aslan, C. (2006). Türkçe Ders Kitaplarında Türkçe Olmayan Sözcüklerin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 133, 7-19.
- Aslan, C. (2007). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri. Bulunduğu eser: Sever, S.(Yay. Haz.) 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (189-200). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aydın, İ. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın 'Duygular' temasında Yer Alan Okuma Metinlerine Metin dilbilimsel Bir Yaklaşım. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 7(3), 381-407.
- Aydın, İ. S. ve Yangil, M. K. (2013). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Edimsel Sınıflandırılması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(1), 829-841.

- Ayverdi, İ. (2011). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Baş, B. (2003). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Metin Türleri Üzerine Bir İnceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 257-265.
- Baş, B. ve İnan Yıldız, F. (2015). 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.
- Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Ceran, D. ve Bozarslan, Y. (2013). İlköğretim İkinci Kademe 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Milli Kültür Temasındaki Metinlerin Nicelik ve Türkçe Programına Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 271-286.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage Publications.
- Çakır, P. (2013). Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(1), 1171-1180.
- Çalık, T. (2001). *Türkçe Ders Kitaplarının Biçim ve Tasarımı. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Editör: Leyla Küçükahmet. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çalgın, A. S. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.
- Çoban, A. ve Tabak, G. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerin Hikâye Haritalama Yöntemine Göre İncelenmesi. *Journal Of European Education*, 1(1), 43-50.
- Demir, S. ve Sinan, A. T. (2010). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Metin Dil Bilimsel Yöntemler Işığında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 5(1), 886-929.
- Dikey Yayıncılık (2017). *İlkokul Türkçe 2 Ders Kitabı Öğrenci Çalışma Kitabı (1, 2, 3. Kitaplar)*. Ankara: Dikey Yayıncılık.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma Öğretimi Hedefleri Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarındaki Çocuk Edebiyatı Ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 43-55.
- Dilidüzgün, Ş. (2010). Türkçe Derslerinde Metin Etkinliklerinin Okuma-Anlama Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliği-Bir Öykü Örneği. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe Ders Kitaplarındaki (6-8) Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Doku Yayıncılık (2017). *İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı (1, 2, 3.Kitaplar)*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Ercan, A. N. (2014). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerin Şekil, Tema ve Tür Açılarında İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 15-27.
- Erdoğan, T. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırma Yaklaşımına Uygunluğu. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 163-172.
- Esmer, E. (2011). İlköğretim Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı Anlatı Metinlerinde Bakış Açısı Görünüşü-Hal Türü Etkileşimi ve Ön-Arka Plan Düzenleniş. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 8(2), 19-37.

## Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özellikleri Üzerine Bir İnceleme

- Evren, Z. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Edebî Metinlerin Çocuk Edebiyatı Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi*, Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ez-De Yayıncılık (2017). *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı*. Ankara: Ez-De Yayıncılık.
- Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerde Yer Alan Değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 25-49.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Güftâ, H. ve Kan, M. O. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Dil ile İlgili Kültür Öğeleri Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 239-256.
- Gür, T., Coşkun, İ. ve Sağlam, F. (2013). İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe Ders Kitapları Bütüncesinin Kelime Hazinesini Geliştirme Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(1), 1308-2140.
- Huck, C. S. (Ed.)(1982). "I Give You the End ot a Golden String" in Children's Literature. *Theory into Practice*, 21(4), 315-321.
- Işık Demir, A. (2009). *Yeni Programa Göre Hazırlanmış İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitapları ve Bu Kitaplardaki Metinlerin Çocuk Edebiyatı Ölçütlerine Uygunluğu*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 423-436.
- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre İlköğretim 6 Ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Değerlerin İncelenmesi (Muğla İli Örneği)*. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karagül, S. ve İnce Samur, A. Ö. (2017). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özelliklerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 336-352.
- Karataş, E. (2014). Çocuk Edebiyatında "Karakter" Kavramı. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (33), 60-79.
- Karatay, H. (2011). Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 6(1), 1398-1412.
- Karatay, H. ve Pektaş, S. (2012). Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2012(10), 183-204.
- Kıymaz, M. S. ve Koç, R. (2013). 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Tiyatro Metinleri Üzerine Bir İnceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(11), 821-849.
- Kurudayıoğlu, M., Baş, B. ve Aytan, N. (2013). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerin Karakter Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 22-37.
- Küçük, S. (2011). Kültürler Arası Öğrenme Üzerine Bir Kavram-Model Denemesi ve Türkçe Ders Kitapları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29(29), 227-260.
- Küçükavşar, A. ve Hasırcı, S. (2013). Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerin Çocuğa Göreliliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 57-76.
- Küçükbasmacı, G. ve Öztürk, B. (2011). İlköğretim 6., 7., 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Masal Metinlerinin Kültür Aktarımındaki Rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 671-688
- MEB (2017). *İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- MEB (2017). *İlköğretim Türkçe 3 Ders ve Çalışma Kitabı (1, 2, 3.Kitaplar)*. Ankara: Devlet Kitapları.



- MEB (2017). *İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB (2017). *Ortaokul Türkçe 5 Ders Kitabı*. İstanbul: Bilnet Matbaacılık.
- MEB (2017). *Ortaokul Türkçe 6 Ders Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mert, E. L. (2012). İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerin Çocuk Yazınının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 73-93.
- Mirzaoğlu, V. ve Akın, E. (2016). 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği Üzerine Bir İnceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 146-155.
- Nayır, F. ve Kepenekci, Y. K. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Hakları. *İlköğretim Online*, 10(1), 160-168.
- Nutku, Ö. (2001). *Dram Sanatı: Tiyatroya Giriş*. İstanbul: Kabalıcı Yayıncılık.
- Okur, A. ve Arı, G. (2013). 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Öz, G. (2012). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özalp, B. (2011). *İlköğretim 1. ve 2. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kelime Sayısının Kişisel Kelime Servetine Katkısının Değerlendirilmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Özdemir, E. (2007). *Yazınsal Türler* (6. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özkan, H. İ. (2015). *Öykü Türünün Türkçe Eğitimindeki Önemi, İşlevi ve Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin İncelenmesi*. Konya: Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve Edebiyat* (3.Basım). Kök Yayıncılık: Ankara.
- Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi. *Journal Of International Social Research*, 2(9), 444-453.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. Sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Şahbaz, N. K. ve Çekici, Y. E. (2012). İlköğretim Türkçe 6, 7 ve 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarında Çocuk İmgeleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 7(2), 979-995.
- Şimşek, T. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Konya: Suna Yayınları.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tekin, M. (2001). *Roman Sanatı (Romanın Unsurları)*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Hikâye Türündeki Metinlerin Üst Yapı Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 3(3), 210-237.
- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Temel Beceriler Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Tolğay, N. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinlerdeki Kelimelerin Çeşitliliği Bakımından İncelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

## Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özellikleri Üzerine Bir İnceleme

- Tüm, G. (2016). 5. ve 6. Sınıf İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Önü Ve Sonu Sorularının Bloom Taksonomisi'ne Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 11(14), 731-748.
- Uludoğan, O. (2008). *6. ve 7. Sınıflarda Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Düzyazı Metinlerinin Değerlendirilmesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Uzuner Yurt, S. (2017). 1. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerde İmgesel Dil Kullanımı. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 12(6), 799-810.
- Yaylı, D. ve Kitiş Çınar, E. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitapları Görsellerinde Toplumsal Cinsiyet. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9(5), 2075-2096.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

#### Introduction

The characters in children's literature texts are important to child readers. Children tend to identify themselves with the heroes in those narratives. Therefore, heroes with positive character traits need to be introduced. But, that doesn't mean that characters need to be over idealized (Şimşek, 2005: 29).

Sever (2007) classifies characters as open/closed and dynamic/stable. Open or well-developed characters are considered good by readers. Closed characters are introduced superficially and readers do not know much about them. Such characters remain in the background and direct the attention of the readers to the hero. The main purpose of the use of closed characters is to allow the children to compare the characteristics of the open character and the characteristics of the closed character. Dynamic characters are characters that change through the story and create new personal behaviors and develop new values. In addition, the change in the story must be convincing to the child reader. The child should be able to perceive the events that cause the changes, and cause and effect relationship should be established between the events. Otherwise, the child may lose interest in the story. Stable characters do not experience significant personality changes in the story (Sever, 2007).

The child identifies himself with a model in the process of his personality development. These examples are initially their parents and later replaced heroes in books. In this respect, unreliable fictional heroes may lead the child to not becoming able to identify himself with them or to identify himself with them in some negative way. Since the characters in the stories in textbooks are models for children, this research is important and necessary.

#### Method

This research uses document analysis. The document analysis method was adopted due to the fact that the books that were examined were the main sources of data. Document analysis allows the analysis of written materials that contain information in both printed and web-based documents in a systematic manner (Bowen, 2009; Yıldırım and Şimşek, 2011).

A total of 52 stories were examined in the Turkish textbooks. 260 characters that were in the stories were evaluated, using the criteria of character traits developed by Sever (2007).

#### Results and Discussion

In this study, which aims to examine the traits of the characters in the stories in elementary and secondary school Turkish textbooks, the analysis showed that the characters were mostly closed and stable. However, it was observed that in the stories in the textbooks, character traits do not display a balanced distribution in terms of grade level.

Among the 52 stories that were examined, there were no open characters in 24 stories and no dynamic characters in 28 stories. This may be considered as a negative result.

Based on the results of the research, the following recommendations are presented:

- Care should be exercised in selecting stories for elementary and secondary school Turkish textbooks, and the textbooks should have stories that include well-developed and dynamic characters that children may identify themselves with.
- Other types of children's literature texts may also be scrutinized, using the criteria used in this study.



## **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığı\***

*Damla SAYGILI\*\**

*Fatih KANA\*\*\**

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkla ilgili görüşlerinin; cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, yabancı dil bilme, yurt dışında yaşama, çalışma yılı, eğitim durumu ve bilinen dil sayısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada, karma çeşitleme deseni içerisinde yer alan “Tek Noktada Birleştirme Modeli” kullanılmıştır. Araştırmaya yönelik tamamlayıcı veriler toplamak veya aradaki farklılıkları ortaya koyarak daha güvenilir sonuçlar elde etmek amacıyla bu model seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini çeşitli kurumlarda görev yapan, yabancı dil olarak Türkçe öğreten 133 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmada, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 21.0 istatistik paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırmada nitel veriler, kodlamalar ve temalar aracılığıyla anlamlı hale getirilerek nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği”ne göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutları algı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen duyarlılığının en yüksek olduğu alt boyut kültürlerarası etkileşimde katılım, en düşük olduğu alt boyut ise kültürlerarası etkileşimde özendir. Öğretmenlerin görüşlerinin; cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, yabancı dil bilme, yurt dışında yaşama, çalışma yılı, eğitim durumu, bilinen dil sayısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verilerine göre öğretmen görüşlerinin “dil ve kültür bir bütündür”, “dil kültürün taşıyıcısıdır” ifadelerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan nitel veriler nicel bulguları desteklemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kültür, kültürlerarası duyarlılık, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi

### **Intercultural Sensitivity of the Turkish as a Foreign Language Teachers**

#### **Abstract**

The purpose of this study is to determine the levels of perceptions about the intercultural sensitivity and its sub-dimensions of the Turkish as a foreign language teachers and to reveal the opinions on the importance of culture in teaching Turkish as a foreign language. In line with this purpose, it is examined whether the opinions of the Turkish as a foreign language teachers show a statistically significant difference in terms of certain variables such as gender, receiving in-service training, knowing a second language, living abroad, tenure, degree, the number of foreign languages spoken. Furthermore in this study, the importance of culture in teaching Turkish as a

\* Bu makale ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Çanakkale, damladogan.pin@gmail.com

\*\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Çanakkale, fatihkana@hotmail.com

foreign language has been examined. The study was performed with “Single Point Aggregation Model”, which is a mixed variation design. The reason for the selection of such model was to collect complementary data for the study and to obtain more reliable results through the identification of the differences between them. The sample of the study consisted of a total of 133 Turkish as a foreign language teachers working in different institutions. The study employed “the Intercultural Sensitivity Scale” developed by Chen and Starosta (2000). The analysis of the quantitative data of the study was performed by means of SPSS 21.0 statistical analysis software program. The statistical methods such as frequency, percentage, arithmetic mean, t-test, one way analysis of variance (ANOVA) were applied in the analysis of the data. The qualitative data were transformed into codes and themes and a content analysis was conducted in the analysis of the qualitative data. The quantitative data of “the Intercultural Sensitivity Scale” in the study pointed out high levels of perceptions for the intercultural sensitivity and its sub-dimensions of the Turkish as a foreign language teachers. The sub-dimension on which the sensitivity of teachers was at the highest was participation in intercultural interaction while the sub-dimension where it was at the lowest was attention to intercultural interaction. The study concluded that the opinions of the Turkish as a foreign language teachers did not show a statistically significant difference in terms of gender, receiving in-service training, knowing a second language, living abroad, tenure, degree, the number of foreign languages spoken. According to the qualitative data of the study, most of the teachers implied that language and culture together form a whole and that language serves as a culture carrier. In this regard, the qualitative data supported the quantitative findings.

**Keywords:** Culture, intercultural sensitivity, teaching Turkish as a foreign language

### Giriş

Duygu, düşünce ve isteklerin aktarıldığı bir araç olan dil, insanoğlunun en temel gereksinimlerindedir. Dil, bu gereksinimler sonucunda çeşitli işlevler üstlenerek gelişimini sürdürmektedir. Tarihsel gelişimi içerisinde araştırmacılar dilin tanımı, işlevi, yapısı ile ilgili çeşitli görüşler ortaya atmışlardır. “Dil, bir toplumdaki ortak öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü bir dizge olarak ifade edilmektedir (Aksan, 2009, s. 55).” Dil sayesinde bir birlik oluşur ve bu bir birlik milleti meydana getirir (Kaplan, 2006, s. 39). Dil, medeniyetlerin inşa edilmesinde doğrudan etkili olmuş, mükemmel bir anlatma aracıdır (Banguoğlu, 2011, s. 9-10). Dil; kültürü oluşturan ve geliştiren, nesilden nesile aktaran, kültürün farklı coğrafyalara yayılmasını sağlayan doğal bir araçtır (Uygur, 2000, s. 19-20). Bu yüzden dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimini de beraberinde getirmektedir. Özellikle yabancı dil öğretimini kültür öğesinden bağımsız düşünmek dil ve kültür arasındaki doğal bağı göz ardı etmek demektir.

Kültür sözcüğü köken bakımından Latince'dir ve “toprağı işleme” anlamına gelmektedir. Toprağı işleme belirli bir çaba gerektiren ve bu çabanın sonunda mahsulün alındığı aşamalı bir süreçtir. Kültür kavramı özelleşerek ilkel kültür, ileri kültür, beşerî kültür, teknik kültür, yerleşik kültür, aşiret kültürü, kültür kavimleri-tabiat kavimleri gibi çeşitli anlamlarda da kullanılmıştır (Kafesoğlu, 2010, s. 15). İnsanoğlu tabiatı işlerken kendini de maddî ve manevî olarak işlemiştir. Tarlanın işlenmesiyle ürünler, duygu ve düşüncenin işlenmesi ile sanat ve felsefe ortaya çıkmıştır (Kaplan, 2006, s. 33). Kültürü insanlar eğitimle öğrenir, dil ve iletişim yoluyla kültürü sürdürür ve başka nesillere aktarır (Güvenç, 1997, s. 15).

## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığı

Dil, toplumda çeşitli işlevler üstlenmektedir. Dil, bir iletişim aracı olması yanında bir toplumun kültürünü taşıyan ortak bir hazinedir ve toplumun aynasıdır. Toplum ve kültürde var olan her şey dilde karşılığını bulur (Güvenç, 1997, s. 47).

Bir ulus, kendini o dilin sözcükleriyle ifade eder. Dildeki benzetmeler, aktarmalar, deyim ve atasözleri bir ulusun dünya görüşü yansıtmaktadır (Aksan, 2005, s. 58). Günümüzde gittikçe artan teknolojik gelişmeler iletişimin, kültürün ve dilin tanımını değiştirmekte; çok kültürlü bireylerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bilgi birikiminin, yeniliğin, yaratıcılığın, kültürel bilincin önem kazandığı bu dönemde yabancı dil öğretimi sadece geleneksel yöntemlerle sınırlamak mümkün değildir (Kramsch, 2014, s. 249). Bu bağlamda kültürlerarası iletişim yeterliliği yaklaşımı kültürel sınırların ortadan kalktığı günümüzde önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğretimi kültürel ilişkilerin ve karşılıklı iletişimin en önemli öğelerinden birini oluşturmaktadır. Kültürlerarası bildirişim yoluyla ön yargıları ve yanlış anlaşılmalara ortadan kaldırmak, sağlıklı bir iletişim kurmak mümkün olmaktadır. Bu bakımdan kültürlerarası iletişim yeterliliği yaklaşımı yabancı dil öğretimi sürecinde kültür öğrenimine ve aktarımına vurgu yapmaktadır. Bu süreçte dil ait olduğu kültürün özellikleri ile verilmekte, öğrencilerin öğrendikleri dilin kültürel özelliklerine ve kendi kültürlerine karşı farkındalık kazanmaları sağlanmaktadır (Pehlivan, 2007, s. 17).

“Bir dili kullanabilmek demek, yalnızca yapıları ezberlemek anlamına gelmez, bu yapıların hangi durumlarda ve nasıl kullanılacağına da bilinmesi gerekmektedir” (Dilidüzgün, 2010, s. 13). Bu bakımdan yabancı dil derslerinde kültür aktarımı yapılırken ders içeriklerinin günlük yaşama uygun seçilmesi, öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanması kültür aktarımına yeni bir boyut kazandırmıştır. Öğrenci kendi kültüründen yola çıkarak etkileşime girdiği yabancı dili anlamlandırmaya çalışmakta, yabancı kültürle bir çeşit diyaloga girmektedir (Tapan, 1990, s. 57).

Kültürlerarası duyarlılık, bir bireyin kültürlerarası iletişimde kültürel farklılıkları tanıma, öğrenme ve kültürel farklılıklara saygı duyma konusundaki duygusal kapasitesini ifade etmektedir (Chen ve Starosta, 2000, s. 353-383). Hammer ve arkadaşları (2003, s. 422) kültürlerarası duyarlılık kavramını, kültürel farklılıkları ayırt etme ve deneyimleme becerisi olarak tanımlamaktadırlar. Bhawuk ve Brislin (1992, s. 414) kültürlerarası duyarlılığı; kültürel farklılıklara ve farklı kültürlerden insanların bakış açılarına karşı duyarlı olmak şeklinde ifade etmektedirler. Genel olarak kültürlerarası duyarlılık bireylerin farklı kültürlere ve farklı kültürlerden bireylerin görüşlerine saygı duyması, değer vermesi olarak tanımlanabilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde çeşitli unsurlar ön plana çıkmaktadır. Bu unsurlardan biri de kültür kavramıdır. Dil öğretimi, kültür öğretimi de beraberinde getiren bir süreçtir. Bu durumun oluşmasında dilin kültür aktarıcısı olma işlevi önemli rol oynamaktadır. Toplum

ve kültürde var olan her şey dilde ifadesini bulur. Kültürün gelişmesi ile dil, dilin gelişmesi ile kültür gelişir (Güvenç, 1997, s. 48). Bu bağlamda dil öğretimini sadece dil bilgisi ile sınırlamak değişen, yenilenen ve ülke sınırlarının ortadan kalktığı 21. yüzyılda işlevsiz bir yaklaşım haline gelmektedir. Kültürlerarası iletişim yeterliliği yaklaşımı bu noktada öğretim sürecine farklı bir bakış açısı getirmektedir. Bu yaklaşımla bireyler farklı kültürlerle çatışma yaşamadan iletişim kurabilmekte ve kendi kültürlerinin sınırlarından çıkarak yeni kültürlere adım atmaktadırlar.

Öğretmenler, eğitim sürecinde öğrencilere akademik ve sosyal davranışlar kazandırmalarının yanında öğrenme ortamından da sorumludurlar. Özellikle öğretmenlerin öğrenme ortamını demokratik, eşitlikçi, farklılıklara saygı duyan bir çerçevede düzenlemeleri gerekmektedir (Ünlü ve Örtten, 2013, s. 289). Bu nedenle öğrencilerinin kültürel farklılıklarının bilincinde olan, kültürel duyarlılığa sahip öğretmenler eğitim sürecinde önem taşımaktadır (Rengi, 2014, s. 46). Öğretmenlerin; farklı sosyokültürel arka planlardan gelen öğrenciler, veliler ve diğer meslektaşları ile yüz yüze iletişimde olumlu yönde iletişimi başlatmaları ve sürdürmeleri gerekmektedir. Buna ek olarak sınıflarında ve okullarında açık görüşlülük ve saygının var olduğu bir iklim oluşturmaları eğitim sürecinin sağlıklı olması için önem taşımaktadır (Çiftçi, 2015, s. 60).

Öğretmenler, öğretim sürecinin en önemli halkalarından birini oluşturmaktadır. Özellikle yabancı dil öğretmenlerinin bu süreçte farklı sorumlulukları bulunmaktadır. Kendi kültürünü yansıtabilen, kültürüne yönelik unsurları ders işlenişinde etkili bir şekilde kullanabilen bir öğretmen; dil öğretim sürecini olumlu yönde etkileyecek ve öğrenmenin kalıcılığının artmasını sağlayacaktır. Bunun yanında öğretmenin öğrencilerinin kültürüne duyarlı olması ve onların kültürüne karşı olumlu tutum geliştirmesi öğretim sürecinin destekleyen diğer unsurlardandır.

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi alanında yapılan çalışmalarda kültür öğesinin genellikle öğrenen ve materyal odaklı incelendiği görülmüş, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler açısından yapılan çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığa sahip olması yabancı dil öğretiminde yadsınamayacak bir role sahiptir. Öğretmenler; farklı kültürlere karşı açık olmalı, gerekli duyarlılığı göstermeli ve kendi kültürlerini yansıtmada konusunda rol model olmalıdırlar.

### **Yöntem**

Bu bölümünde; kullanılan araştırma modeli, araştırma evreni ve örneklemini, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri analiz teknikleri hakkında bilgi verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada Karma Çeşitleme Deseni içerisinde yer alan Tek Noktada Birleştirme

modeli kullanılmıştır. Karma araştırmalar, nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Demirel, 2012, s. 234). Karma çeşitleme, karma araştırma desenleri içerisinde en çok kullanılan desendir. Bu desende araştırmacı nicel verilerle, nitel verileri karşılaştırma şansı yakalar ve bu desen, araştırmacının verilerini genişletmek istediğinde kullanabildiği en iyi desendir (Creswell ve Plano Clark, 2007, s. 63). Bu araştırmanın nicel bölümünü ankete dayalı veriler oluşturmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 238). Araştırmanın nitel boyutunu ise öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinin belirlenmeye çalışılması amacıyla ankete eklenen “Sizce yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kültürün önemi nedir?” açık uçlu sorusu oluşturmaktadır.

### Evren ve Örneklem

Karma araştırma modeliyle yapılan bu araştırmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde her bir örneklemin aynı eşit ve bağımsız seçilme şansının bulunduğu örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmaya katılan, yabancı dil olarak Türkçe öğreten 133 öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları ise tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	76	57.1
Erkek	57	42.9
Toplam	133	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin % 57’sinin kadın, % 43’ünün erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan öğretmenlerin hizmet yılları

Hizmet Yılı	f	%
1-5 yıl	72	54.1
6-10 yıl	33	24.9
11-15 yıl	8	6
16 ve üzeri yıl	20	15
Toplam	133	100.00

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin % 54.1’inin 1-5 yıl, % 24.9’unun 6-10 yıl, % 6’sının 11-15 yıl, % 15’inin 16 ve üzeri yıl hizmet yaptığı görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları

Eğitim Durumu	f	%
Lisans	48	36.1
Yüksek Lisans	65	48.9
Doktora	20	15
Toplam	133	100.00

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin % 36,1’inin lisans, %48.9’unun yüksek lisans, %15’inin doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları

Hizmet İçi Eğitim	f	%
Evet	96	72.2
Hayır	37	27.8
Toplam	133	100.00

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %72.2'si Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirtirken, %27.8'i ise Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim almadığını belirtmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır. 24 maddeden oluşan ölçek uzman görüşü dikkate alınarak Türkçeye uyarlanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı yabancı dil olarak Türkçe öğreten 133 öğretmene uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin aynı özellikleri ölçüp ölçmediğini ve maddeler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçme aracında yer alan maddelerin 6 faktör altında toplandığı görülmüştür.

Öğretmenlerin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürün etkisi üzerine görüşlerini almak amacıyla ölçeğe, "*Sizce yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kültürün önemi nedir?*" şeklinde açık uçlu bir soru eklenmiştir.

### Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 21.00 istatistik paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin ölçme aracında yer alan maddelere ne derecede katıldıklarını ortaya koymak amacıyla maddeler "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" biçiminde derecelendirilmiştir. Veri toplama aracında kullanılan beşli derecelendirme dört aralıktan oluşmasından dolayı 4/5 katsayısı dikkate alınarak ölçek puanlarının gerçek aralıkları bulunmuştur. Bu gerçek aralıklar şu şekildedir: 1-1.79 kesinlikle katılıyorum; 1.80-2.59 katılıyorum; 2.60-3.39 kararsızım; 3.40-4.19 katılmıyorum; 4.20-5.00 kesinlikle katılmıyorum. Araştırmanın nicel verileri analiz edilirken parametrik ve parametrik olmayan testlerin kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek amacıyla veri dağılımının normalliğini incelemek amacıyla dağılımın normalliğine bakılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farklılıklarda t-testi, üç veya daha fazla bağımsız değişkenin olması halinde, birden fazla değişkenin ortalama



## **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığı**

puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmaktadır. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, yabancı dil bilme, yurt dışında yaşama değişkenlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi; hizmet yılı, eğitim durumu, bilinen dil sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin bulgular frekans, aritmetik ortalama ve yüzde dağılımları ortak tablolar halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerine ilişkin veriler analiz edilirken aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır.

Anketin sonuna eklenen *“Sizce yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kültürün önemi nedir?”* şeklindeki açık uçlu soruya ilişkin olarak araştırmaya katılan 133 öğretmenden 126’sı anketin ilgili sorusuna yanıt vermiştir. Araştırmanın nitel bölümünde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s. 240). Veri analizinde genel olarak veriler anlamlı parçalara bölünür, kodlar geniş kategoriler veya temalar altında birleştirilerek karşılaştırmalar ve yorumlar yapılır (Creswell, 2013, s. 180). Bu araştırmada öğretmenlerin kültürel farklılık olarak algılamış oldukları unsurları belirlemeye yönelik açık uçlu sorunun verileri üzerinde temel kodlar belirlenmiş, ifadeler içerik benzerliği dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Ardından her bir sınıflandırmaya isimler verilerek ana temalara ulaşılmıştır. Veriler üzerinden elde edilen bulgular tablo ve yorumlar halinde verilmiştir; verileri daha çarpıcı hale getirmek için öğretmenlerin özgün ifadelerine de yer verilmiştir. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde kodlanmıştır.

### **Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Araştırmada veri toplama aracının yapı geçerliği açılımlayıcı faktör analizi yoluyla gerçekleşmiştir. Veri toplama aracında güvenilirlik maddelerin birbiriyle tutarlı görünüp görünmediğini analiz eder (Kalaycı, 2010). Araştırmada veri toplama aracının Cronbach Alfa katsayısı 0.72 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı’ya (2010) göre 0.60 ve üzeri veri toplama aracının güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre veri toplama aracının güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırmada veri toplama aracının Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.78; Barlett testi  $\chi^2$  değeri ise 898.105 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda veri toplama aracının altı faktör olarak belirlendiği ve bu altı faktörün araştırmanın %67.91’ini açıkladığı görülmektedir.

Araştırmanın nitel bölümünde geçerliğin sağlanabilmesi için araştırmacının yansız olduğunu belirtmesi ve araştırma sürecinde göstermesi gerekmektedir. Araştırma sonunda ise araştırmanın genellenebilir olması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 256). Araştırmacı, çalışmanın güvenilirliğini artırmak için çalışma grubunun ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklemiştir. Elde edilen bulgular genellenebilir ölçütlerle doğrulanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "*Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*" güvenirlilik formülü kullanılmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde kullanılan veri toplama aracından elde edilen veriler, nitel ve nicel bulgular olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Karma çeşitleme deseninin doğasına uygun olarak öncelikle nicel verilerden sonrasında ise nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

#### *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Üzerine Görüşleriyle İlgili Nicel Bulgular ve Yorum*

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracının nicel kısmından elde edilen verilerden yararlanılacaktır.

#### *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutları Algı Düzeyleri*

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkla ilgili görüşleri veri toplama aracından elde edilen ortalama puanlar doğrultusunda ortalamaları elde edilmiştir.

Tablo 5. *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ölçeğine ait görüşlerinin istatistiksel değerleri*

		$\bar{x}$	Ss	
	23. Sözlü veya sözsüz ifadeler aracılığıyla farklı kültürden meslektaşına anladığımı sıklıkla gösteririm.	4.37	0.59	
	8. Farklı kültürlerden insanların değerlerine saygı duyarım.	4.73	0.65	
	13. Farklı kültürlerden insanlara karşı açık görüşlüyüm.	4.50	0.67	
	16. Farklı kültürlerden insanların davranış biçimlerine saygı duyarım.	4.53	0.78	
1	24. Meslektaşlarımla aramda kültür farkı olmasından keyif alırım.	4.08	0.87	4.46
	19. Farklı kültürden meslektaşlarımla hassasiyetlerine karşı duyarlıyım.	4.58	0.74	
	17. Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim halinde olduğumda mümkün olduğunca bilgi elde etmeye çalışırım.	4.49	0.67	
	21. Etkileşimimiz boyunca kültürel açıdan farklı meslektaşına sıklıkla olumlu tepkiler veririm.	4.24	0.62	
	3. Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken kendimden oldukça eminim.	4.44	0.60	
	4. Farklı kültürlerden insanların önünde konuşurken zorlanırım.	4.24	0.88	
	5. Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurduğumda ne söyleyeceğimi her zaman bilirim.	4.02	0.87	4.34
2	6. Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim halinde olduğum zaman mümkün olduğunca girişken olurum.	4.20	0.71	
	9. Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim halinde olduğumda kolaylıkla huzursuz	4.49	0.64	

## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığı

	olumur.			
	10. Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim halinde olduğumda kendimi güvende hissedirim.	4.39	0.84	
	12. Farklı kültürlerden insanlarla birlikteyken sıklıkla cesaretim kırılır.	4.44	0.63	
	15. Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim halindeyken kendimi sıklıkla yarırsız hissedirim.	4.55	0.60	
3	1. Farklı kültürlerden kişilerle etkileşimde bulunmaktan keyif alırım.	4.78	0.55	4.71
	18. Farklı kültürlerden insanların görüşlerini kabul etmem.	4.64	0.49	
4	7. Farklı kültürlerden insanlarla birlikte bulunmaktan hoşlanmam.	4.63	0.64	3.99
	20. Benim kültürümün diğerlerine göre daha iyi olduğunu düşünüyorum.	3.36	1.20	
5	2. Diğer kültürlerden insanların dar görüşlü olduğunu düşünüyorum.	4.39	0.88	4.26
	22. Kültürel açıdan farklı insanlarla uğraşmam gereken durumlardan kaçınırım.	4.14	0.88	
6	11. Farklı kültürlerden meslektaşlarıma karşı bir izlenim geliştirmeden önce bekleme eğilimindeyim.	3.68	1.00	3.87
	14. Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim halindeyken çok dikkatliyimdir.	4.07	0.85	

Tablo 5 incelendiğinde genel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık algılarının ( $\bar{x}=4.34$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Farklı kültürlerden kişilerle etkileşimde bulunmaktan keyif alırım.” ( $\bar{x}=4.78$ ) maddesine en yüksek cevabı verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin farklı kültürlerden bireylerle tanışıp onlarla etkileşim kurmaya olumlu baktığı söylenebilir. Araştırmada en düşük ortalamaya sahip olan maddenin “Benim kültürümün diğerlerine göre daha iyi olduğunu düşünüyorum.” ( $\bar{x}=3.36$ ) maddesi belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık alt boyutlarına ilişkin algılarına ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde kültürlerarası etkileşimde katılım ( $\bar{x}=4.71$ ), kültürlerarası farklılıklara saygı ( $\bar{x}=4.46$ ), kültürlerarası etkileşimde özgüven ( $\bar{x}=4.34$ ), kültürlerarası etkileşimde ön yargı ( $\bar{x}=4.26$ ), kültürlerarası etkileşimde öznellik ( $\bar{x}=3.99$ ), kültürlerarası etkileşimde özen ( $\bar{x}=3.87$ ) alt boyutlarıyla ilgili sıralamanın olduğu görülecektir.

### Cinsiyet Değişkeninin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerine Etkisi

Cinsiyet değişkenin, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlarına (kültürel farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimde katılım, kültürlerarası etkileşimde öznellik, kültürlerarası etkileşimde ön yargı, kültürlerarası etkileşimde özen) etkisini test etmek için yapılan t-testi sonuçları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 6. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Kültürlerarası Farklılıklara Saygı	Kadın	76	4.54	.39	131	2.83	.00
	Erkek	57	4.30	.59			
Kültürlerarası Etkileşimde Katılım	Kadın	76	4.80	.31	131	3.02	.00
	Erkek	57	4.58	.50			
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Kadın	76	4.33	.51	131	1.54	.12
	Erkek	57	4.20	.45			

Kültürlerarası Etkileşimde Öznellik	Kadın	76	4.07	.72	131	1.38	.16
	Erkek	57	3.89	.73			
Kültürlerarası Etkileşimde Ön Yargı	Kadın	76	4.32	.66	131	1.18	.23
	Erkek	57	4.18	.73			
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	Kadın	76	3.84	.75	131	-0.49	.62
	Erkek	57	3.91	.71			

Tablo 6 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları ile ilgili görüşlerinin alındığı kültürlerarası etkileşimde özgüven ( $t_{(131)}=1.54$ ;  $p > .05$ ), kültürlerarası etkileşimde öznellik ( $t_{(131)}=1.38$ ;  $p > .05$ ), kültürlerarası etkileşimde ön yargı ( $t_{(131)}=1.18$ ;  $p > .05$ ), kültürlerarası etkileşimde özen ( $t_{(131)}= -0.49$ ;  $p > .05$ ) faktörleriyle cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Tablo 12 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları ile ilgili görüşlerinin alındığı kültürlerarası farklılıklara saygı ( $t_{(131)}=2.83$ ;  $p < .05$  ve kültürlerarası farklılıklara saygı ( $t_{(131)}=2.83$ ;  $p < .05$ ) faktörleriyle cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten kadın öğretmenlerin “kültürlerarası farklılıklara saygı” faktöründeki görüşlerinin ( $\bar{x} = 4.54$ ), erkeklere göre ( $\bar{x} = 4.30$ ) farklılaştığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kadın öğretmenlerin “kültürlerarası etkileşimde katılım” faktöründeki görüşlerinin ( $\bar{x} = 4.80$ ), erkeklere ( $\bar{x} = 4.58$ ) göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerine Etkisi*

Tablo 7. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları

Boyut	Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Kültürel Farklılıklara Saygı	Evet	96	4.49	.51	131	2.05	.04
	Hayır	37	4.29	.44			
Kültürlerarası Etkileşimde Katılım	Evet	96	4.72	.44	131	0.82	.41
	Hayır	37	4.66	.35			
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Evet	96	4.38	.44	131	4.32	.00
	Hayır	37	4.00	.51			
Kültürlerarası Etkileşimde Öznellik	Evet	96	3.98	.76	131	-0.29	.76
	Hayır	37	4.02	.65			
Kültürlerarası Etkileşimde Ön yargı	Evet	96	4.26	.75	131	-0.03	.97
	Hayır	37	4.27	.52			
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	Evet	96	3.91	.76	131	-1.00	.31
	Hayır	37	3.77	.64			

Tablo 7 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları ile ilgili görüşlerinin alındığı kültürlerarası etkileşimde katılım ( $t_{(131)}= 0.82$ ;  $p > .05$ ), kültürlerarası etkileşimde öznellik ( $t_{(131)}= -0.29$ ;  $p > .05$ ), kültürlerarası etkileşimde ön yargı ( $t_{(131)}= -0.03$ ;  $p > .05$ ), kültürlerarası etkileşimde özen ( $t_{(131)}= -1.00$ ;  $p > .05$ ) faktörleriyle Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi alanında hizmet içi eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Tablo incelendiğinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin

## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığı

“kültürlerarası farklılıklara saygı” faktöründeki görüşlerinin ( $\bar{x} = 4.49$ ) hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre ( $\bar{x} = 4.20$ ) farklılaştığı görülmektedir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre farklı kültürlerden insanlara karşı açık görüşlü oldukları ve onların değerlerine saygı duydukları söylenebilir. “Kültürlerarası etkileşimde özgüven” faktöründe hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin görüşleri ( $\bar{x} = 4.38$ ) hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4.00$ ) görüşlerine göre farklılık göstermektedir. Kültürlerarası duyarlılığın alt boyutu olan kültürlerarası etkileşimde özgüvenin hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine değiştiği görülmektedir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken kendinden daha emin olduğu, kendine güvendiği ileri sürülebilir.

### *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Yabancı Dil Bilme Durumlarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerine Etkisi*

Tablo 8. *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancı dil bilme durumlarına göre kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları*

Boyut	Yabancı Dil Bilme	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Kültürel Farklılıklara Saygı	Evet	112	4.43	0.52	131	-0.12	0.90
	Hayır	21	4.45	0.40			
Kültürlerarası Etkileşimde Katılım	Evet	112	4.73	0.41	131	1.38	0.17
	Hayır	21	4.59	0.40			
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Evet	112	4.32	0.47	131	2.52	0.01
	Hayır	21	4.03	0.55			
Kültürlerarası Etkileşimde Öznellik	Evet	112	4.05	0.74	131	2.10	0.03
	Hayır	21	3.69	0.60			
Kültürlerarası Etkileşimde Ön yargı	Evet	112	4.26	0.69	131	-0.13	0.89
	Hayır	21	4.28	0.73			
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	Evet	112	3.84	0.75	131	-1.00	0.31
	Hayır	21	4.02	0.62			

Tablo 8 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları ile ilgili görüşlerinin alındığı kültürlerarası farklılıklara saygı ( $t_{(131)} = -0.12$ ;  $p > .05$ ), kültürlerarası etkileşimde katılım ( $t_{(131)} = 1.38$ ;  $p > .05$ ), kültürlerarası etkileşimde ön yargı ( $t_{(131)} = -0.13$ ;  $p > .05$ ), kültürlerarası etkileşimde özen ( $t_{(131)} = -1.00$ ;  $p > .05$ ) faktörleriyle yabancı dil bilme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. “Kültürlerarası etkileşimde özgüven” faktöründe hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin görüşleri ( $\bar{x} = 4.38$ ) hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4.00$ ) görüşlerine göre farklılık göstermektedir. Kültürlerarası duyarlılığın alt boyutu olan kültürlerarası etkileşimde özgüvenin hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine değiştiği görülmektedir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken kendinden daha emin olduğu, kendine güvendiği ileri sürülebilir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin “kültürlerarası etkileşimde öznellik” düzeyinin ( $\bar{x} = 3.98$ ) hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ( $\bar{x} = 4.02$ ) göre daha yüksek düzeyde olduğu düşünülebilir.

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Kültürün Önemine İlişkin Algıları*

Anketin sonuna eklenen “Sizce yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kültürün önemi nedir?” şeklindeki açık uçlu soruya ilişkin olarak araştırmaya katılan 133 öğretmenden 126’sı anketin ilgili sorusuna yanıt vermiştir. Verilen yanıtlar üzerinden “Dil öğretimi kültür aktarımıdır.”, “Dil öğretimi kültürden bağımsız düşünülemez.”, “Kültür, dil öğretim sürecini olumlu yönde geliştirir.”, “Kültür öğretimi değerler eğitimi açısından önemlidir.”, “Kültür öğretimi dünyaya bakış açısını geliştirir.”, “Kültür, öğretimi iletişim kurma bakımından önemlidir.” olmak üzere altı temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar üzerinden temalara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçe öğretiminde kültürün önemine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımı*

Temalar	f	%
Dil ve kültür	46	36.5
Kültür ve öğretim süreci	32	25.4
Kültür aktarımı	29	23.0
Kültür ve iletişim	8	6.3
Değerler eğitim	6	4.8
Dünyaya bakış açısı	5	4.0
Toplam	126	100

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin 46’sı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ve kültürün bir bütün olduğunu; araştırmaya katılan öğretmenlerden 32’si yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürün dil öğretim sürecini olumlu yönde geliştirdiğini; araştırmaya katılan öğretmenlerden 29’u yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğretiminin kültür aktarımı olduğunu; araştırmaya katılan öğretmenlerden 8’i yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürün etkileşim kurma bakımından önemli olduğunu, araştırmaya katılan öğretmenlerden 6’sı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürün değerler açısından önemli olduğunu, araştırmaya katılan öğretmenlerden 5’i yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür öğretiminin bireylerin dünyaya bakış açısını geliştirdiğini ifade etmektedir.

“Dil ve kültür” teması ile ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenleri görüşleri şu şekildedir:

*“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürün büyük bir önemi vardır. Dil, kültürün önemli bir yapı taşı olduğundan dil öğrenmek bir kültürü öğrenmek demektir; dil öğrenmek o toplumun yaşamını öğrenmek demektir. Yani dil öğretimi ve kültür birbirinden ayrı düşünülemez.”* (Ö14)

*“Dil ve kültür birbirinden ayrılmaz iki olgu olduğu için yabancı bir dili öğretirken veya öğrenirken kültürün önemi yadsınamaz. Öğrenci ve öğretici hem kendi kültürünün farkına varır hem de hedef kültürden bir şeyler öğrenir.”* (Ö21)

*“Kültür aktarımı olmadan asla ve asla dil öğretilemez. Kültür aktarımı olmaksızın gerçekleştirilmeye çalışılan dil öğrenim çabaları keyifsiz ve anlamsızdır. Çünkü dil kültürel birikim oluşum kimlik ve mirastır. Her milletin dili kendi kültürünün aynasıdır.” (Ö37)*

*“Dil öğretimi kültür öğretimini de beraberinde getirir. Bu ögeler birbirinden ayrı düşünülemez. Özellikle bir kişiye Türkçe öğretilirken onun kültürünün öğretici tarafından bilinmesi dil öğretimini kolaylaştırmakta ve çoğu zaman ön yargıları yıkmaktadır.” (Ö39)*

*“Dil öğretmek sadece harfleri, kelimeleri ya da kavramları öğretmekten ibaret değildir. Dil öğretiminin en önemli faktörü olan kültür aktarımını da sağlamaktır. Bir insan bir dili tamamen anlamak ve özümsemek istiyorsa o dilin kullanıcılarının kültürünü de öğrenmelidir.” (Ö82)*

*“Yabancı dil öğretiminde kültürel değerlerin yabancıya aktarılıp o milletin özelliklerini yakından tanıma fırsatı verilmesi ayrı bir ehemmiyet taşımaktadır. Yabancı dil o milletin kültürel değerlerini tanımakla ancak öğrenilmiş sayılır. Dil ve kültür birbirinden ayrı düşünülemez.” (Ö98)*

*“Kültür, bir milletin karakteridir. Bireyin düşünce yapısı ve davranış biçiminin yanı sıra ana dilinde de kültürün izlerini görebiliriz. Dil ve kültür kavramları iç içedir ve dahi kaynaşıktır. Karşımızdaki kişiyle sağlıklı iletişim kurabilmek ve yabancı dil öğretmek için dikkat edilmesi gereken belli başlı noktalardan biri de kültür kavramıdır. Atasözlerine, deyimlere, mecazlara ve kelime varlığına etki eden etmenlerin başında kültür bulunmaktadır.” (Ö102)*

“Kültür ve öğretim süreci” teması ile ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenleri görüşleri şu şekildedir:

*“Kültür, bir insanın bünyesinde taşıdığı değerler bütünüdür. Yabancı dil öğretiminde kültürel aktivitelerin ve kültürel paylaşımların çok önemli olduğuna inanıyorum. Bu sebepten dolayı derslerimde Türk kültürü anlamında paylaşımlarda bulunuyorum. Ayrıca sadece derslerde de değil, hazırladığım sınav metinlerinde bile Türk kültürünü anlatan metinleri kullanıyorum. Yaklaşık 6 senedir bu alanda çalışıyorum ve öğrenciler hangi ülkeden olursa olsun kendi kültürlerinden bahsederken daha heyecanlı ve istekli olarak derse iştirak ettiklerini tecrübe ettim.” (Ö6)*

*“Kültürel farklılıklar derslere renk katıyor. Kültürel ögeler tehlikeli sular olsa da karşılaştırmalarda herkes çok şey öğrenmekte. Kültürlerarasılık herkesin kişisel gelişimi açısından çok yararlı olmakta.” (Ö14)*

*“Kültürün dil öğretimini kolaylaştırıcı bir etkisi vardır. Bu yüzden faydalanılmalıdır.” (Ö23)*

*“Dilin daha iyi öğrenilebilmesi için kültürel özellikler de öğretilmelidir. Bir ülkenin kültürünü bilmek dilini daha kolay öğrenmeye olanak sağlar.” (Ö35)*

*“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşimin ve sınıf içi farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bir arada bulunmasının dil öğrenimini olumlu yönde etkilediğini hatta öğrenmeyi kolaylaştırdığı görüşündeyim.” (Ö59)*

“Dil, kültürün önemli bir unsurudur. Dilimizdeki kelimelerin biz farkında olmasak da birer kültürel arka planı vardır. Örneğin “nazar değmesin” kelimesinin muadilini uzak doğu dillerinde bulmak zordur. Bu kelimenin kültürel arka planı bizim Orta Asya'dan Anadolu'ya getirdiğimiz inançlarda gizlidir. Kaynana, Kaynata kelimeleri de böyledir. Anne ve ata kelimelerinin “Kayın Ağacı” ile özdeşleştirilmesi bir tesadüf olmasa gerek. Dolayısıyla Türk kültürünü ve Türk dilinin bu kültür içerisindeki komunu yeteri kadar kavrayamamış bir okutmanın nitelikli bir yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni olması mümkün gözükmemektedir.” (Ö79)

“Çok önemlidir. Çünkü dili öğretirken öğrettiğimiz insanlara ülkenin kültüründen bahsetmeliyiz. O kültürden örnekler vererek Türkçeyi daha iyi öğrenmesini sağlayabiliriz.” (Ö95)

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürünün öneminden bahsederek, tabii ki Türk kültürünün tanıtımı açısından ders sırasında kültürel bilgi aktarımı gerekir. Çok kültürlü bir sınıfta her bireyin kültürü ile Türk kültürünü karşılaştırarak Türk kültürü aktarılabilir. Kültürel bilgi içeren dersler, öğrenci ile Türk kültürü arasında bağlantı kurulması açısından önemlidir. Bu bağ kurulduktan sonra bazı Türkçe ifadeleri de anlamaları ve içselleştirmeleri daha kolay olacaktır.” (Ö103)

“Kültür, bazı öğrencilerde dil öğretiminin amacıdır. Bu bağlamda kültürü sevdikleri veya merak ettikleri için dil öğrenenlere Türkçe öğretenler için çok önemli bir kaynaktır. İyi değerlendirildiğinde süreci hızlandırır ve daha eğlenceli hale getirir.” (Ö113)

“Kültür, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temelini oluşturmaktadır. Öğrencilere ulaşabilmenin en kolay ve etkili yoludur. Öğrencilerin kültürleriyle hedef kültür arasında bağlantı kurarak dil öğretimini kolaylaştırmak mümkün hale gelmektedir.” (Ö122)

“Kültür aktarımı” teması ile ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenleri görüşleri şu şekildedir:

“Toplumumuzun kültürel değerleri yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Dil kültürün taşıyıcısıdır.” (Ö3)

“Yabancı dil öğretimi aynı zamanda kültür aktarımıdır. Bu nedenle kendi kültürüne hâkim olmak çok önemlidir.” (Ö10)

“Dil, kültür taşıyıcısı olma gibi bir özelliğe sahiptir. Dil öğretimi birebir kültürle alakalıdır. Öğretim esnasında dil asla gramatik yapıdan veya temel dil becerilerinden ibaret olarak görülmemeli; kültür aktarımı da göz önünde bulundurulmalıdır.” (Ö40)

“Dil kültürün taşıyıcısıdır. Türkçeyi öğrenen bir insan doğal olarak Türk kültürünü de yakından tanıyacaktır.” (Ö62)

“Dil sadece iletişimin değil aynı zamanda kültür aktarımının da aracıdır. Yeni bir dil öğrendiğimiz zaman sadece o dilde yapacağımız iletişimi değil aynı zamanda o dille üretilen dilsel üretimleri de öğrenmiş oluyoruz. Bu çok önemli bir şeydir. Sosyokültürel bilgi ve dil öğretilirken bu bilginin de en etkin şekilde aktarılması ve öğretilmesi gerekir.” (Ö69)



*“Dil öğretmek sadece harfleri, kelimeleri ya da kavramları öğretmekten ibaret değildir. Dil öğretiminin en önemli faktörü olan kültür aktarımını da sağlamaktır. Bir insan bir dili tamamen anlamak ve özümsemek istiyorsa o dilin kullanıcılarının kültürünü de öğrenmelidir.” (Ö82)*

*“Dil Kültür taşıyıcısıdır. Bu sebeple kendi kültürünü bilmek ve aktarmakta başarılı olmak ne kadar önemli ise başka kültürleri tanımak ve onlara saygı duymak da bir o kadar önemlidir. Diğer kültürleri bildiğimiz ve saygı duyduğumuz kadar kendi kültürümüzün taşıyıcısı olabiliriz.” (Ö105)*

*“Kültür, dil öğretiminde öğretilen dilin duvarlarını oluşturur. Dili öğrenen kapıyı açar ve bu duvarların arasında kendine uygun bir yer bulur.” (Ö128)*

“Kültür ve iletişim” teması ile ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenleri görüşleri şu şekildedir:

*“Kültür; etkileşim ve iletişim kurma, bağ kurma açısından son derece önemlidir.” (Ö22)*

*“Kültür, yabancı insanlarla iletişim açısından çok önemlidir.” (Ö57)*

*“Kültür, zenginliktir ve iletişimi geliştirir. İnsanların birbirini daha iyi anlamasına ve kendisini ifade etmesine yardımcı olur.” (Ö15)*

“Değerler eğitimi” teması ile ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenleri görüşleri şu şekildedir:

*“Kültür öğretimi çok önemlidir ve özel günler, bayramlar gibi değerlerin öğretilmesi dışında kültüre özgü beden dili ve saygı kuralları gibi kavramlar da öğrencilere öğretilmelidir.” (Ö12)*

*“Maddi ve manevi değerlerimizi anlatabilmemiz için önemlidir.” (Ö61)*

*“Kültür, tutumları ve davranışları belirleyen temel unsurdur. Karşınızdaki milletin kültürünü bilmezseniz öğrencilerinizle tanışma adabından, derste vereceğiniz örneklere kadar yanlış uygulamalar yapabilirsiniz.” (Ö96)*

“Dünyaya bakış açısı” teması ile ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenleri görüşleri şu şekildedir:

*“Kültür; farklı milletin yaşam şekillerini, dünya görüşlerini ve hayata karşı tutumlarını anlamamızı sağlayan bir araçtır.” (Ö5)*

*“Farklı kültürleri görerek dünyaya bakış açımız değişiyor.” (Ö7)*

*“Bir dili öğrenmek o dilde düşünmeyi öğrenmeyi gerektirir. Kültür, düşünce dünyasını var eden en önemli unsurlardan biridir. Bu açıdan bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten birinin en önemli görevlerinden biri de Türk kültürünü doğru şekilde aktarmaktır. Bunun yanı sıra kültür aktarımı yapılırken dikkatli davranılmalı amacın empoze etmek değil öğrenciyi entegre etmek olduğu unutulmamalıdır. Kendi kültürümüzü aktarırken ortak bir kültürün aktarılmasına özen gösterilmeli, öznel algılardan kaçınılmalıdır. Türk kültürünün aktarımına öncelik verilmekle birlikte farklı kültürler hakkında da bilgi verilmesi, öğrencilerin kendi kültürleri hakkında konuşmaya teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu öğretmenin kültürel bakışını, ufkunu açacaktır.” (Ö25)*

Bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür ögesine önem verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler ders işlenişinde, materyal seçiminde, konu dağılımında, öğrencilere karşı tavır ve tutumlarda kültür ögesine dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Buna ek olarak öğrencinin kültürel özelliklerine karşı farkındalık geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası hassasiyet düzeyleri ve bunlara etki eden değişkenlere bağlı bulgulara ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kültürün önemine yönelik öğretmen görüşlerine ait bulgulara yer verilerek elde edilen sonuçlar tartışılacaktır. Araştırmanın sonunda bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara öneriler sunulacaktır.

#### **Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem cümlesinden ve alt problemlerinden elde edilen sonuçlar alanyazında yapılan çalışmalar ele alınarak tartışılmıştır.

**Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Tartışma ve Sonuç.** Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutları (kültürel farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimde katılım, kültürlerarası etkileşimde öznellik, kültürlerarası etkileşimde ön yargı, kültürlerarası etkileşimde özen) algı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin “yüksek” olduğu belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin puan ortalamalarına bakıldığında “Farklı kültürlerden kişilerle etkileşimde bulunmaktan keyif alırım.” (=4.78) şeklinde ifade edilen 1. maddenin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin farklı kültürlerden kişilerle bir arada bulunmaya, iletişim kurmaya olumlu baktıkları söylenebilir. Ölçek maddelerinde en düşük ortalamaya sahip olan maddenin ise “Benim kültürümün diğerlerine göre daha iyi olduğunu düşünüyorum.” (=3.36) şeklinde ifade edilen 20. madde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık alt boyutlarına ilişkin algılarına ait aritmetik ortalamalar en yüksekten en düşüğe sıralandığında; kültürlerarası etkileşimde katılım (=4.71), kültürlerarası farklılıklara saygı (=4.46), kültürlerarası etkileşimde özgüven (=4.34), kültürlerarası etkileşimde ön yargı (=4.26), kültürlerarası etkileşimde öznellik (=3.99), kültürlerarası etkileşimde özen (=3.87) olduğu görülmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı kültürlerden kişilerle iletişim kurmaktan keyif aldığı, farklı kültürlerden kişilerin değerlerine saygı duyduğu söylenebilir.

## **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığı**

Araştırma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca paralel olarak Kalfa (2015, s. 249), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Türkçeyi öğretirken aslında Türk kültürünü de öğrettiklerinin farkında olduğunu ifade etmiş, öğretmenlerin kültür ögesine önem verdiğini belirtmiştir. Mete ve Gürsoy (2013, s. 354) öğretmen yeterliliklerine ilişkin yaptıkları araştırmada öğretmenlerin meslekî tutum ve değerleri bölümünde en yüksek ortalamaya dil kültür etkileşimine duyarlı olabilmek yeterliğinin sahip olduğunu ifade etmektedirler. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalarda kültürün önemi ifade edilmiştir. Yabancı dil öğretiminden söz edildiğinde ilk akla gelen şey bir toplumun maddi ve manevi varlığı ile yazılı ve sözlü değerlerini oluşturan kültür kavramıdır (Demir ve Açık, 2014, s. 52). Bu bakımdan yabancı dil öğretimi kültür öğretimidir. Bireyler, ait oldukları toplumun ve o topluma ait kültürün kelime ve kavramlarıyla kendilerini ifade etmektedirler (Avcı, 2002, s. 2).

**Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Tartışma ve Sonuç.** Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ile ilgili görüşlerinin cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, yabancı dil bilme durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimde öznellik, kültürlerarası etkileşimde ön yargı, kültürlerarası etkileşimde özen alt boyutlarıyla cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarına ilişkin cinsiyet değişkeni incelendiğinde kültürlerarası farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşimde katılım alt boyutlarında kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre farklı kültürlerden kişilere daha saygılı ve daha fazla katılım sağladıkları söylenebilir. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi alanında öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığını cinsiyet değişkenine göre inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Üstün (2011, s. 84) öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Buna ek olarak kadın öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin erkek öğretmenlerden yüksek olduğunu ifade etmiştir. Akın (2016, s. 40) yapmış olduğu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ile ilgili görüşlerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası etkileşimde katılım, kültürlerarası etkileşimde öznellik, kültürlerarası etkileşimde ön yargı,

kültürlerarası etkileşimde özen alt boyutlarıyla hizmet içi eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin kültürlerarası farklılıklara saygı ve kültürlerarası etkileşimde özgüven alt boyutlarında hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre farklı kültürlerden kişilerin değerlerine daha çok saygı duyduğu, farklı kültürlerden kişilerle iletişim kurarken kendine daha çok güvendiği söylenebilir. Kurudayıoğlu ve Sapmaz (2016, s. 101) çalışmalarında hizmet içi eğitimin önemini vurgulayarak görev yapan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi ve öğretmen yeterliliklerinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşe paralel olarak Mete ve Gürsoy (2013, s. 354) öğretmenlere gerekli desteğin sağlanıp sürekli bilgi alışverişinde bulunulması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği merkezler arasında iş birliği ve eşgüdümün sağlanması, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle yurt içindeki ve yurt dışındaki öğretmenlerin sürekli gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Balcı ve Melanlıoğlu (2016, s. 1001) ana dili konuşuru olmayan öğretmenlere dikkat çekerek hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin desteklenmesinin öğretmen yeterliliklerini arttıracaklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ile ilgili görüşlerinin yabancı dil bilme durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşimde katılım, kültürlerarası etkileşimde ön yargı, kültürlerarası etkileşimde özen alt boyutlarıyla yabancı dil bilme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Yabancı bir dil bilen yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin farklı kültürlerden kişilerle iletişim kurarken kendinden oldukça emin, mümkün olduğunca girişken oldukları ayrıca yabancı dil bilen öğretmenlerin daha öznel davrandıkları ileri sürülebilir. Mete (2012, s. 122) araştırmasında ulaştığı sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancı dil bilmesinin faydalı olduğunu belirtmiş, iletişim ve empati boyutuna dikkat çekmiştir. Kana, Boylu ve Başar yabancı dil olarak Türkçe öğretecek kişilerin Türkçe alan bilgisi ve öğretmenlik bilgisinin yanında mutlaka bir yabancı dil öğrenmeleri konusunda teşvik edilmeleri gerektiğini belirtmiştir (2016, s. 1136).

**Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Tartışma ve Sonuç.** Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın nitel bölümünü oluşturan “Sizce yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kültürün önemi nedir?” sorusuyla ilgili elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre kültür ögesi yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde önem taşımaktadır. Öğretmen görüşlerinde üzerinde en çok durulan ifade (n=46) dil ve kültürün bir bütün olduğudur. Mete (2012, s. 123) araştırmasında dil kültür ilişkisine bağlı olarak “Dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir.” yaklaşımından hareketle öğretmenlerin sadece dil

## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığı

kurallarını bilmesinin yeterli olmayacağını, kültürel birikime de sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir (Kalfa, 2013, s. 97). Dil kültür ilişkisi göz önüne alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin alan bilgisinin yanı sıra ulusal ve evrensel, kültürel değerleri de iyi bilen ve benimseyen öğretmenler olmaları önem taşımaktadır (Mete, 2012, s. 124). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında çalışacak nitelikli bir öğretmenin yabancı dil öğretimine ilişkin teknik bilgiye, Türk diline ve kültürüne, öğretmenlik alan bilgisine sahip olması oldukça önemlidir (Kana, Boylu ve Başar, 2016, s. 1133).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (n=32) kültürün, dil öğretim sürecini olumlu yönde geliştirdiğini belirtmiştir. Derslerde Türk kültürüne yönelik unsurların kullanılmasının öğrencilerin derse karşı dikkatini arttığını, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı, öğrenme sürecini zevkli hale getirir (Kalfa, 2013, s. 167). Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olsa da kültürel ortak paydalar öğrencileri birbirine yaklaştıracağından, ders kitaplarında dengeli oranlarda atasözleri ve deyimlerin kullanımına yer verilmesi önem taşımaktadır (Tüm, 2010, s. 677). Dil öğretiminde kültürel özelliklerin de verilmesi öğretimin başarıya ulaşılmasında önemlidir (Kalfa, 2013, s. 97).

Araştırmaya katılan öğretmenler dil öğretiminin kültür aktarımı (n=29) olduğunu sıklıkla ifade etmişlerdir. Kalfa'nın (2013, s. 167) da belirttiği gibi dil hem kültürün önemli bir parçası hem de kültürün aktarıcısıdır. Karababa ve Canan (2009, s. 277) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere Türk yazının tanıtılmasıyla Türkçe derslerinin, Türk kültürünü ve yaşamını yansıtan kültürlerarası bir köprüye dönüşeceğini ifade etmiştir. Dil öğretimi, hedef dille ilgili temel dil becerilerini kazandırmakla sınırlı değildir. Toplumda var olan tüm maddî ve manevî değerler dilde karşılığını bulur. Bu bakımdan dil kültürün taşıyıcısıdır. Türkçeyi öğrenen bir kişi, doğal olarak Türk kültürünü de öğrenecektir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, çağın gerektirdiği bilgi birikimine, geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları gerekmektedir (Avcı, 2002, s. 2). Türk kültürünün yabancılar aktarımında en önemli unsurlardan biri öğretmenlerdir (Gün, Akkaya ve Kara, 2014, s. 4).

Araştırmaya katılan öğretmenler kültürün, etkileşim kurma bakımından önem taşıdığını ifade etmişlerdir. Kültürel farkındalık, farklı kültürlerden insanların arasında iletişimin gelişmesini sağlayarak insanların birbirini daha iyi anlamasına ve dolayısıyla daha iyi iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır. Chen'in (1989, ss. 120-121) de belirttiği üzere bireylerin etkileşimde bulunduğu kişilerle empati kurması kültürlerarası iletişimde bulunması gereken özelliklerdendir. Kültürlerarası duyarlılığın artırılmasıyla öğrencilerin diğer kültürlerden gelen bireylerle etkileşim kurması mümkün olmaktadır (Aksoy, 2016, s. 51).

Araştırmaya katılan öğretmenler kültür öğretiminin, değerler eğitimi açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Kültür, tutum ve davranışları belirleyen temel unsurlardan biridir. Aşağıda verilmiş olan araştırma verilerinde yer alan örnek ifadeler bu durumu destekler niteliktedir: "Kültür,

tutumları ve davranışları belirleyen temel unsurdur. Karşınızdaki milletin kültürünü bilmezseniz öğrencilerinizle tanışma adabından, derste vereceğiniz örneklere kadar yanlış uygulamalar yapabilirsiniz.” “Kültür öğretimi çok önemlidir ve özel günler, bayramlar gibi değerlerin öğretilmesi dışında kültüre özgü beden dili ve saygı kuralları gibi kavramlar da öğrencilere öğretilmelidir.”

Chen (1989, s. 121) kültürlerarası iletişim yeterliliğini dört boyutta ele almıştır. Bu boyutlardan biri kültürel bilinçtir. Kültürel bilince sahip bireyler o topluma ait sosyal kuralları, gelenekleri, değerleri ve toplumun işleyişine karşı olumlu tutum geliştirirler. Tapan'ın (1990, s. 55) da ifade ettiği gibi yabancı dil öğretimi amaç kültürden bağımsız düşünüldüğünde dilsel kullanımların öğrenci tarafından anlaşılması güçleşmektedir. Öğrencinin amaç dili öğrenmesi, o dili konuşan ülkenin kendine özgü değerler dizgesinin oluşturduğu toplumsal bağlam içinde dili doğru kullanmasıyla mümkün olacaktır. Tüm (2010, s. 676) bu görüşe paralel olarak bir topluma ait kültürün yansıması olarak ortaya çıkan atasözlerinin bağlama uygun kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere öğretilmesinin öğrencilerin dilsel farkındalığını arttıracaklarını, değer ve inançları anlamasına yardımcı olacağını belirtmiştir. Bu bakımdan yabancı dil öğrenen kişi, dili öğrenirken aynı zamanda o dilin taşıdığı düşünce ve değerler dizgesini de öğrenir (Dilidüzgün, 1995, s. 12).

Araştırmaya katılan öğretmenler kültür öğretiminin, bireyin dünyaya bakış açısını geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Mete ve Gürsoy (2013, s. 344) her dilin kendine has bir kültürel yapı ve bir dünya görüşü içerdiğini belirtmiştir. Yabancı olanı anlamak kişinin dünyaya bakış açısını, ufkunu genişletir (Ozil, 1991, s. 99). Yeni bir dil öğrenmeye başlayan bir öğrenci, sadece yeni bir dil değil aynı zamanda yeni bir kültür, yeni bir coğrafya ve yeni bir dünya ile tanışır (Güler, 2012, s. 131).

### **Öneriler**

1. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler dil öğretiminde kültürün önemini vurgulamış, dil ve kültürün bir bütün olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ders işlenişinde kültürel unsurları kullanmalarına ve bu unsurları içeren ders materyalleri geliştirmelerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
2. Araştırma sonucuna göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mezun oldukları lisans bölümlerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi alanında bir lisans programının açılması öğretmenlerin alandaki uzmanlığını ve yeterliliğini arttıracaktır.
3. Sınıf ortamı farklı kültürlerden gelen bireylere ve onların değerlerine açık olmalıdır. Demokratik bir sınıf ortamının oluşturulması kültürlerarası duyarlılığının gelişmesini sağlayacaktır.
4. Kültürlerarası duyarlılığın artırılması amacıyla Türk kültürünün özelliklerine yönelik tanıtım etkinlikleri yapılabilir. Yöresel kıyafetler, müzikler, yemekler gibi kültürel unsurları içeren etkinlikler aracılığıyla Türk kültürünün tanıtılması kültürlerarası bir köprü oluşturacaktır.

## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığı

5. Öğretim programlarının öğrenen ihtiyacına göre hazırlanması öğrencinin ders başarısını ve derse karşı motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Bu bakımdan tek tip bir öğretim program yerine meslek Türkçesine (C2 düzeyine) yönelik programlar hazırlanmalıdır.
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin materyal paylaşımları, içerik geliştirmeleri amacıyla web tabanlı bir eğitim portalı geliştirilebilir. Geliştirilen bu portale öğrencilerin de erişmesi sağlanabilir.
7. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin aynı zamanda bir kültür elçisi olduğu unutulmamalı; öğretmenlerin Türk kültürünü temsil kabiliyetine sahip olması gerekmektedir.
8. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler; Türk kültürünün dünü, bugünü hakkında bilgi ve yarını hakkında fikir sahibi olmalıdırlar.
9. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ön yargılı olmamalıdırlar.

### Kaynaklar

- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği), *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 29-42.
- Aksan, D. (2005). *Türkçenin gücü* (9. baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim* (5. baskı) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Avcı, Y. (2002). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin kültür ve yöntem boyutu*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi I. Uluslararası Truva-Çanakkale Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu. Çanakkale, Türkiye.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ana dili konuşuru olmayan öğrencilerin görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2). 986-1004.
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin grameri* (9. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bhawuk, D. P. ve Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chen, G. M. (1989). Relationships of the dimensions of intercultural communication competence. *Communication Quarterly*, 37(2), 118-133.
- Chen, G. M. ve Starosta, W. J. (2000). The Development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- Çiftçi, Acar, Y. (2015). *Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, A. ve Açık, D. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30)30, 51-72.

- Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinler*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları
- Güler, B. E. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde “Öğretmen” Unsuru. *International Journal of Social Science*, 5(2), 129-134.
- Gün, M., Akkaya, A. ve Kara T. Ö. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(6), 1-16.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün abc’si* (1. baskı) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. ve Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Kafesoğlu, İ. (2010). *Türk millî kültürü* (29. baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Kalaycı Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Milli Folklor*, 25(97), 167-177.
- Kalfa, M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin alan yeterliklerine dayalı gereksinim çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 241-253.
- Kana, F., Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), 1125-1138.
- Kaplan, M. (2006). *Kültür ve dil* (21. baskı) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karababa, Z. C. ve Canan, Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Kramsch, C. (2014). The Challenge of globalization for the teaching of foreign languages and cultures. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11(2), 11, 249-254.
- Kurudayıoğlu, M. ve Sapmaz, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 8(3), 85-102.
- Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 103-125.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (Second Edition). California: SAGE Publications.
- Ozil, Ş., Baysal J., İpşiroğlu, N. ve İpşiroğlu, Z. (1991). *Çağdaş kültürümüz, olgular-sorunlar*. İstanbul: Cem Yayınevi,
- Pehlivan, F. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim odaklı yaklaşım uyarınca metin çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rengi, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Tapan, N. (1990). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 7, 55-68.
- Tüm, G. (2010). Atasözlerinin değişik kültür ve dilleri anlamadaki rolü. *Turkish Studies*, 5(4), 663-678.
- Uygur, N. (2000). *Kültür kuramı* (1. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.



## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığı

Ünlü, İ. ve Örtün, H. (2013). Öğretmen adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2013). 287-302

Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

#### Introduction

Cross-cultural sensitivity refers to the emotional capacity of an individual to recognize cultural differences, learn about and respect them in a cross-cultural communication (Chen and Starosta, 2000, pp. 353-383). The process of teaching Turkish as a foreign language includes various components one of which is culture. The process of language teaching leads to culture teaching because language is an important tool that functions as a culture carrier. Language includes all cultural and social features of a society. Culture and language improve each other alternately (Güvenç, 1997, s. 48). Teachers are one of the most important elements of this teaching process. Foreign language teachers particularly have various responsibilities in this process.

#### Method

In this chapter: the research model, population and sampling of the research, data collection tools used in the research, and data analysis techniques are explained.

In this study which aims to determine the intercultural sensitivity of Turkish as a foreign language teachers, the Single study model which is a Mixed Method Design Classification is used. Analysis of the data obtained from the research was made by using SPSS 21.00 statistical analysis program. It is considered that Turkish as a foreign language teachers have higher intercultural sensitivity perceptions ( $\bar{x} = 4.34$ ). It can be said that teachers look positively to meet and interact with individuals from different cultures. "I think my culture is better than others" ( $\bar{x} = 3.36$ ) has been identified as the lowest average medium item in the survey. The relationship between the gender variation and the factors like self-confidence in a cross-cultural interaction ( $t(131) = 1.54, p > .05$ ), cross-cultural subjectivity ( $t(131) = 1.38, p > .05$ ), cross-cultural interaction prejudice ( $t(131) = -0.49, p > .05$ ) and care in cross-cultural interaction ( $t(131) = -0.49, p > .05$ ) were not statistically significant. There is a statistically significant relationship between gender variation and respect to the cross-cultural differences ( $t(131) = 2.83, p < .05$ ) within the framework of intercultural sensitivity of Turkish as a foreign language teachers. Between the factors as cross-cultural interaction participation ( $t(131) = 0.82, p > .05$ ), cross-cultural interaction subjectivity ( $t(131) = -0.29, p > .05$ ), cross-cultural interaction prejudice ( $t(131) = -0.03, p > .05$ ) and intercultural interaction care ( $t(131) = -1.00; p > .05$ ) and in-service training in the field of teaching Turkish as a Foreign Language were not statistically significant. Teachers participating in-service training seem to differ ( $\bar{x} = 4.49$ ) from the teachers who have not participated in-service training yet ( $\bar{x} = 4.20$ ) when the item "respect for intercultural differences" ( $\bar{x} = 4.49$ ) is taken into account. In terms of the items that are respect to the cross-cultural differences ( $t(131) = -0.12; p > .05$ ), participation in cross-cultural interaction ( $t(131) = 1.38, p > .05$ ), prejudice in cross-cultural interaction ( $t(131) = -0.13; p > .05$ ), care in cross-cultural interaction ( $t(131) = -1.00; p > .05$ ) and the foreign language knowledge of the Turkish as a foreign language teachers that defines the factor about intercultural interaction sensitivity and the knowledge of foreign languages displayed that there is no statistically significant differences between them. In the research, 46 of the participating Turkish as a foreign language teachers stated that language and culture are integrated and both unique, 32 of those stated that cultural elements effect the teaching process positively in teaching Turkish as a foreign language; 29 of those stated that language teaching in teaching Turkish as a foreign language is a cultural transmission; 8 of those teachers stated that culture is important in terms of cultural interaction, 6 of the teachers stated that culture is important in terms of cultural values and 5 of them expressed that cultural education in teaching Turkish as a foreign language broadens the perspectives of individuals.

#### Discussion, Conclusions and Recommendations

At the end of the research, the findings showed that the Turkish as a foreign language teachers had a high cross-cultural sensitivity. As a result of the analysis applied in order to determine whether the opinions of teachers participating in the research differ or not when in-service training participation was taken into account, the findings showed that the Turkish as a foreign language teachers had higher levels of participation in cross-cultural interaction, subjectivity in cross-cultural interaction, prejudice in cross-cultural interaction, there was no statistically significant difference between the participants who received in-service training and those who did not.



## **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Edmodo'nun Kullanımı: Bir Durum Çalışması**

*Halit KARATAY\**  
*Hüseyin KARABUĞA\*\**  
*Ozan İPEK\*\*\**

### **Öz**

Bu çalışmada, WEB 2.0 araçlarından Edmodo'nun Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı incelenmiştir. Araştırma, durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Çalışma, BAİBÜ TÖMER'de öğrenim gören B2 düzeyindeki 20 öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren 2 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Edmodo, Türkçe öğretimini destekleyici araç olarak B2 kurundan itibaren 8 hafta boyunca kullanılmıştır. Sekiz hafta sonunda öğrencilerle yarı yapılandırılmış EUGF kullanılarak uygulama hakkında öğrenci görüşleri alınmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde öğretim elemanlarının uygulama hakkındaki gözlemleri de dikkate alınarak incelenmiştir. Öğrencilere göre Türkçe öğreniminde Edmodo kullanımı; dil becerilerinin geliştirilmesine, yeni sözcük ve söz öbeklerinin, dil bilgisi kurallarının, hedef kültürün ve farklı kültürlerin öğrenilmesine, Türkçe öğrenme ilgisine ve isteğine katkılar sağlamıştır. Öğretim elemanlarına göre Türkçe öğretiminde Edmodo kullanımının, öğrencilere dönüt verme, onlarla etkileşim kurma, ölçme ve değerlendirme, işbirlikli öğrenme, öğrenme sorumluluğu kazandırma ve teknoloji okuryazarlığı gibi alanlarda yararları vardır. Ayrıca öğrenci görüşlerine ve öğretim elemanları gözlemlerine göre Edmodo'nun, erişilebilirlik, kullanım kolaylığı, ücretsiz olma, Türkçe dil desteği, farklı uygulamalarla uyum ve araç zenginliği gibi "kullanışlılık özellikleri"ne sahip olduğu belirlenmiştir. Buna rağmen, Edmodo'nun internet bağlantısı olmadan çalışmaması, anlık sohbet özelliğine sahip olmaması, tasarım özellikleri bakımından beklentilere cevap verememesi gibi bazı tasarım sorunlarına ve teknik sorunlara sahip olduğu belirlenmiştir. Genel olarak elde edilen veriler, Edmodo'nun Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde destekleyici ve yararlı bir öğrenme aracı olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (TYDÖ), Edmodo, WEB 2.0, durum çalışması.

### **The Use of Edmodo in Teaching Turkish as a Foreign Language: A Case Study**

#### **Abstract**

In this study, the use of Edmodo, which is a WEB 2.0 tool, in teaching Turkish as a foreign language was examined. The research was designed as a case study. The study was conducted with 20 students at the B2 level in BAİBÜ TÖMER and 2 instructors who taught Turkish as a foreign language courses to those students. Edmodo was used as a supporting tool for teaching Turkish for 8 weeks from the beginning of the B2 level. At the end of 8 weeks, student opinions were sought regarding the use of the application, by using a semi-structured EUGF. In addition, observations about the application of the instructors in the implementation process were examined. According to the students, the use of Edmodo in learning Turkish contributed to improving their language skills, learning new words and phrases, learning the rules of language knowledge, learning the target

\* Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu, halitkaratay@gmail.com

\*\* Öğr. Gör., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER, Bolu, hsynkarabuga@gmail.com

\*\*\* Arş. Gör., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, ozan-ipek@hotmail.com

culture and different cultures, and increasing interest and desire of learning Turkish. According to the teaching staff, the use of Edmodo in teaching Turkish had benefits in areas such as giving feedback to students, interacting with them, measuring and evaluating, cooperative learning, learning responsibility and technological literacy. In addition, based on the students' opinions and observations of the instructors, it was determined that Edmodo has "utility features" such as accessibility, ease of use, being free of charge, providing language support in Turkish, being adaptable to different applications and providing a wealth of features. Nevertheless, it was determined that Edmodo does not work without an internet connection, that it does not have an instant chat feature, and that it causes technical problems such as its failing to satisfy expectations because of design faults. The data obtained in general show that Edmodo is a supportive and useful learning tool for teaching Turkish as a foreign language.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language (TTFL), Edmodo, WEB 2.0, case study.

### Giriş

Bilgiye erişimin kolaylaştığı ve iş birliğinin egemen olduğu çağımızda, teknoloji insan yaşamının her alanını giderek çevrelemektedir. Teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler, bireylerin ve toplumların yaşam tarzlarını, öğrenme anlayışlarını da etkilemekte ve değiştirmektedir. İnsan hayatında yaşanan bu değişimler ise bireylerin edinmesi ve geliştirmesi gereken becerileri etkilemekte (Solomon ve Schrum, 2007) ve eğitim ile teknoloji arasındaki iş birliğini gözler önüne sermektedir. Eğitimde yaşanan gelişmeler teknolojiyi, teknolojide yaşanan gelişmeler ise birçok alanın yanı sıra eğitimi de etkilemektedir.

Bu yüzyılda, bireylerin yaşadıkları zamana ve koşullara ayak uydurmaları ve başarılı olmaları için gereken bilgi ve beceriler vardır. Bunlar 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. Bu beceriler üç temel alana ayrılır:

1. Yaşam ve kariyer becerileri,
2. Öğrenme ve yenilik becerileri (eleştirel düşünme, iletişim, işbirlikli öğrenme, yaratıcılık),
3. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri (Partnership for 21st Century Skills, 2018).

Bireylerin gelişen ve değişen yaşam koşullarına uyum sağlaması için bu temel becerilere sahip olması gerekir. Eğitim alanında çalışanlar da bu becerileri edinmeli ve eğitim ortamlarında bunları etkili şekilde kullanabilmelidir. Özellikle eğitimciler için bilgiyi esnek kullanma, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerileri önemlidir.

Alanyazında 21. yüzyıl becerilerine ilişkin ortaya konan bakış açısına göre bu becerilerden özellikle dijital okuryazarlık önemli bir beceriyi temsil etmektedir (Kurt ve Orhan, 2015, s.68). Teknoloji ve eğitim, 21. yüzyılda birbirinden ayrılmaz iki kavram olmuştur. Bu bakımdan teknoloji ve eğitiminin tarihte hiç olmadığı kadar birbirini desteklediğini söylemek yanlış olmaz. Günümüzde teknolojinin hem öğrencilere hem de eğitimciler sunduğu olanaklar, öğretim ile teknolojiyi bütünleştirmeyi kaçınılmaz kılmaktadır. Diğer yandan, teknolojinin sunduğu olanaklardan yararlanmayan eğitim, çağın bireysel ve toplumsal beklentilerine yanıt veremeyebilir.

Eğitimle ilgili birçok alanda olduğu gibi dil öğretiminde de teknoloji kullanımı oldukça önemlidir. Teknolojinin vazgeçilmez bir araç olduğu günümüzde, dil öğrenenlerin hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklerine hitap eden ve erek dilin öğrenilmesinde onlara katkı sağlayan eğitsel ağlar ve uygulamalar gibi dijital öğrenme ortam ve araçlarının kullanımı yaygınlaşmaktadır. Bugün birçok öğrenci dil öğrenirken cep telefonundan etkin bir şekilde yararlanmakta, bilgisayar üzerinden öğrenme ortamlarına katılmakta, çeşitli bilgi ve iletişim yazılımlarıyla erek dille daha kolay iletişime geçebilmektedir. Bunun için öğretmenler, dil öğretirken çeşitli öğretim teknolojilerinden yararlanmaktadır.

Son yıllarda eğitimciler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da teknolojiye yararlanmaya başlamıştır. Bunlar arasında en yaygın olanları, uzaktan öğretimi destekleyen mobil eğitim ortamları, bilgisayar destekli eğitim ve z-kitap kullanımıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kursların teknolojiyi öğretim süreçlerinde etkin şekilde kullanabilmeleri, çağın gereklerinden birisi hâline gelmiştir. Diğer yandan teknoloji geniş bir yelpazeyi içine alan çatı bir kavramdır. Teknolojinin pek çok yüzü ve aracı bulunmaktadır. Bu bakımdan dil öğretiminde en iyi sonuçlara ulaşmak için öğretilecek konuya, bununla edindirilecek becerinin özelliğine ve eğitimdeki maliyetine göre çeşitli teknolojik araçlar ve uygulamalar tercih edilebilir.

Dil öğretim ortamlarında sıklıkla kullanılan teknolojilerden biri de internet tabanlı WEB 2.0 araçlarıdır. WEB 2.0 kavramı, "World Wide Web" in ikinci kuşağını tanımlamak için kullanılmaktadır (Ajjan ve Hartshorne, 2008; Horzum, 2010). WEB 2.0, ağ kullanıcılarının daha fazla etkileşim ve iş birliği sağlamaları (Durmuş, 2015), daha yaygın bağlantıları kullanmaları ve iletişim ağları kurmaları amacıyla geliştirilmiş güncel, çevrimiçi bir teknolojidir. Bu bakımdan WEB 2.0 çerçevesinde geliştirilen araçlar, ilk kuşak WEB araçlarına göre çeşitli farklılıklar göstermektedir. WEB 2.0 ile birlikte basit içerik dağıtımını yerine, etkileşimli paylaşım ve katılımcı iş birliği öne çıkmıştır.

Türkçe öğretiminde WEB 2.0 araçlarının etkin olarak kullanımı, bireylerin yaratıcılığını, işbirlikli çalışma ve iletişim kurma becerilerini geliştirir. Zira bu araçlar, 21. yüzyıl öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu becerilerin geliştirilmesi için olanak yaratır (Solomon ve Schrum, 2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak WEB 2.0 araçları; sosyal ağlar (Facebook, Twitter, Edmodo vb.), wikiler, bloglar, podcastler, Instagram, Pinterest, video paylaşım siteleri ve anlık mesajlaşma programları vb. olarak sıralanabilir. Bunların içerisinde dil öğretiminde en yaygın şekilde kullanılanı Edmodo'dur. Bunun için bu çalışmada, Edmodo'nun tanıtılması ve Edmodo'nun Türkçe öğretimine etkilerinin gözler önüne serilmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin, konunun ilgililerine benzer uygulamaları kullanmak veya aynı uygulama üzerinden farklı etkinlikler tasarlamak için yol gösterici olacağı düşünülmüştür.

### **Edmodo Uygulaması**

Edmodo, öğrencilerin ihtiyaç duydukları insanlarla bağlantı kurmasına ve kaynaklara ulaşmasına yardımcı olan küresel bir eğitim ağıdır (Edmodo, 2018). Yazılımı mobil araçlarla desteklenmekte ve birçok farklı uygulamayla bütünleşik çalışabilmektedir. Edmodo uygulaması, her düzeydeki (K-12) öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve ebeveynler için tasarlanmıştır (Durmuş, 2015; Edmodo, 2018). Edmodo uygulaması 90 farklı ülkeden 400 bin kayıtlı okula ve toplamda 85 milyon kullanıcıya sahiptir (Edmodo, 2018). Edmodo, Facebook gibi basit bir ara yüze sahip olması (Durak, Çankaya ve Yünkül, 2014), içerisinde farklı ölçme-değerlendirme araçlarını barındırması (Ekmekçi, 2016), öğretmenlerin ve öğrencilerin internet bağlantısına sahip herhangi bir yerden çok farklı türdeki dokümanlara ulaşım sağlaması (Dere, Yücel ve Yalçınalp, 2016; Torun ve Dargut, 2015), öğrencilere kontrol edilebilir ve güvenilir bir ortam sağlaması (Türkmen, 2012), ailelerin çocuklarının gelişimini kolayca takip edebilmesi (Edmodo, 2018), öğretmenlerin farklı ülkelerdeki meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunması gibi farklı olanaklara sahiptir. (Alemdağ, 2013). Edmodo, bu özelliklerinden dolayı milyonlarca insan tarafından kullanılan ücretsiz bir eğitsel araçtır.

Edmodo uygulaması, öğretmenlerin kendi özel sınıflarını oluşturarak bu sınıflarda çok farklı Edmodo araçlarını ve diğer WEB 2.0 araçlarını kullanıp öğrenme ve öğretme süreçlerini zenginleştirmelerine; öğretmenlerin, öğrencilerine ve velilerine kolaylıkla ulaşmalarına; öğrencilerin istedikleri yerlerden ders süreçlerine katılmalarına ve ilgili dokümanları takip edebilmelerine; velilerin de çocuklarının gelişimlerinden haberdar olmalarına imkân veren zengin bir içerik sistemine sahiptir. Bu zengin içerik sisteminde öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanımına sunulan not, ödev, sınav (quiz), anket, rozetler, uyarı, kütüphane, sırt çantası, Edmodo planlayıcısı, ilerleme vb. bölümler mevcuttur. Edmodo sahip olduğu bu farklı araçlarla eğitimcilerin ve araştırmacıların da dikkatini çekmiştir.

Edmodo uygulamasının eğitsel amaçlarla kullanımına yönelik olarak alanyazında birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları, Edmodo'yu tanıtan ve nasıl kullanılabileceğini açıklayan derleme tarzı çalışmalardır (Alemdağ, 2013; Durak, Çankaya ve Yünkül, 2014; Holzweiss, 2013; Sırakaya, 2015). Bunların devamında, çeşitli bilim dallarından üniversitedeki öğretim elemanlarının, okullardaki öğretmenlerin (Kongchan, 2008; Özkan, 2017) ya da öğretmen adaylarının (Kazaz ve Bahçeci, 2016; Polat, 2016; Sırakaya, 2015) Edmodo hakkındaki görüşlerini inceleyen çalışmalar; Edmodo kullanımını öğrenci görüşleri çerçevesinde ele alan çalışmalar da (Aydın ve Demirer, 2016; Baştuğ, Solmaz, Kaledibi ve İşbulan, 2016; Dere, Yücel ve Yalçınalp, 2016; Ekmekçi, 2016; Enriquiz, 2014; Hamutoğlu ve Kıyıcı, 2017; Kazaz ve Bahçeci, 2016; Polat, 2016) vardır. Edmodo'nun öğretim aracı olarak kullanılabilirliğini ve kullanım kolaylığını (Alemdağ, 2013; Balasubramanian, Jaykumar ve Fukeyb, 2014; Durak, Çankaya ve Yünkül, 2014; Holland ve Muilenburg, 2011; Holzweiss, 2013; Kuzgun ve Özdin, 2017; Sırakaya, 2015; Türkmen, 2012); farklı beceri

alanlarında öğrenci başarısına etkisini (Nee, 2014; Özkan, 2017; Sanders, 2012); öğrenme ilgisine ve isteğine etkisini (Al-Kathiri, 2015; Aytan ve Başal, 2015; Özkan, 2017; Türkmen, 2012; Yaman, 2014); öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci etkileşimine etkilerini (Alemdağ, 2013; Aytan ve Başal, 2015; Dewi, 2014; McClain, Brown ve Price, 2015; Polat, 2016; Torun ve Dargut, 2015) inceleyen çalışmalar da vardır. Ayrıca Edmodo'nun diğer sosyal ağ siteleriyle karşılaştırılması üzerine çalışmalar da (Dogoriti, 2015; Durak, Çankaya ve Yünkül, 2014) yapılmıştır. Ancak bu araştırmalarda Edmodo'nun Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Öte yandan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Edmodo kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini ve öğretim elemanlarının gözlemlerini içeren bir araştırma da yoktur. Araştırmanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin farklı beceri alanlarının geliştirilmesinde kullanılabilecek yeni bir aracı tanıtmayı ve bu aracın yararlarını ortaya koymasını bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Buradan hareketle araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Edmodo kullanımının derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. BAİBÜ TÖMER'de okuyan öğrencilerin Türkçe derslerinde Edmodo kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. BAİBÜ TÖMER'de görev yapan öğretim elemanlarının Türkçe derslerinde Edmodo kullanımına ilişkin gözlemleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Yöntemi ve Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Durum çalışması, gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortam içerisindeki bir durumun araştırılmasıdır (Creswell, 2016). Olgular ve olayların derinlemesine incelenmesi, durum çalışmalarının en temel niteliklerinden biridir. Bu çalışmaların amacı, bir ya da birkaç durum hakkında derinlemesine bilgi sağlamak ve anlayış geliştirmektir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015). Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin Edmodo'nun Türkçe derslerinde kullanımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ayrıca, öğretim elemanlarının bu uygulamayla ilgili gözlemleri de analiz edilerek Edmodo'nun Türkçe öğretimine sağladığı katkılara ilişkin veriler sunulmuştur. Bunun için öğretim elemanları 8 haftalık B2 kuru boyunca derslerinde Edmodo uygulamasını kullanmışlardır. Öğretim sürecinde Edmodo uygulamasından iki şekilde yararlanılmıştır:

1. *Ders içi uygulamalar:* Ders içinde yaratıcı yazmaya dönük grup çalışmalarında; yazım, noktalama ve dil bilgisi konuları ile ilgili bazen dönüt-düzeltilme, bazen ölçme ve değerlendirme çalışmalarında; söz varlığının inşa edilmesi için bağlama uygun sözcük ve söz öbekleri kullanma etkinliklerinde Edmodo'dan yararlanılmıştır.

2. *Ders dışı uygulamalar:* Ders dışında telaffuzun iyileştirilmesi; okuma, okuduğunu anlama ve değerlendirme; dinleme, dinlediğini anlama ve değerlendirme; yaratıcı yazma; yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarının öğretimi ve pekiştirilmesi ile söz varlığının inşa edilmesi için bağlama uygun sözcük ve söz öbeklerini kullanma çalışmalarında; Türk kültürüne ait milli ve dini bayramların, giyim-kuşam, yeme-içme özelliklerinin, mitlerin ve âdetlerin öğretiminde Edmodo'dan yararlanılmıştır.

### Çalışma grubu

Bu araştırmada çalışma grubu, nitel durum çalışmasının temel yapısına uygun olarak amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, “belli ölçütleri karşılayan ve belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014, s.90). Akademik dil becerilerinin önem kazandığı Türkçe öğrenme basamağı B2 kurudur. Bu düzey, öğrencilerin tutarlı metin oluşturma, bağlama uygun söz ve söz öbeklerini kullanma, yazım ve noktalama kurallarını doğru uygulama, sözcükleri doğru sesletme, etkili dinleme stratejileri geliştirme gibi becerilerin kazandırıldığı, hatalı olanların iyileştirilmesi için yoğun çalışmaların yapıldığı bir dil öğrenme sürecidir. Bu süreç öğrenciyi akademik Türkçeye hazırlar. Bu hazırlığın hem sınıf içinde hem sınıf dışında zenginleştirilmiş öğretim etkinlikleriyle donatılması gerekmektedir. Türkçeyi yükseköğretime devam edecek kadar öğrenme ihtiyacı duyan öğrencilerin dil öğrenme zamanlarını genişletme, etkili ve verimli kullanmalarını sağlama amacıyla onların ilgilerini çekebilecek, ihtiyaçlarına cevap verebilecek, kolay ulaşılabilir, WEB 2.0 gibi destekleyici öğretim araçlarına ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda WEB 2.0 araçlarından da farklı dil becerilerine aynı anda hitap eden Edmodo uygulamasının kullanımına, bu uygulamanın öğrencilere ve öğretim sürecine katkılarının incelenmesine karar verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören ve yükseköğretime devam etmek isteyen B2 düzeyindeki 20 öğrenci oluşturmuştur. Aynı kurumda öğrencilerin derslerine giren ve dil öğretim sürecinde Edmodo'yu etkin şekilde kullanabilen iki öğretim elemanı da araştırmanın çalışma grubunda öğretim sürecini yapılandırma ve süreci gözlemleme görevleri ile yer almıştır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Çalışma Grubu	Ülke	Yaş	Cinsiyet	Çalışma Grubu	Ülke	Yaş	Cinsiyet
1. Katılımcı	Irak	21	Erkek	12. Katılımcı	Türkmenistan	21	Kadın
2. Katılımcı	Irak	40	Erkek	13. Katılımcı	Kırgızistan	19	Kadın
3. Katılımcı	Irak	38	Kadın	14. Katılımcı	Afganistan	45	Erkek
4. Katılımcı	Irak	35	Erkek	15. Katılımcı	Sudan	20	Erkek
5. Katılımcı	Irak	26	Erkek	16. Katılımcı	Irak	21	Kadın
6. Katılımcı	Irak	18	Kadın	17. Katılımcı	Irak	21	Kadın
7. Katılımcı	Irak	23	Kadın	18. Katılımcı	Irak	20	Kadın
8. Katılımcı	Suriye	25	Erkek	19. Katılımcı	Irak	19	Erkek
9. Katılımcı	Irak	24	Erkek	20. Katılımcı	Irak	22	Kadın

10. Katılımcı	Irak	22	Erkek	21. Öğr. Elemanı	Türkiye	32	Erkek
11. Katılımcı	Bangladeş	24	Erkek	22. Öğr. Elemanı	Türkiye	29	Erkek

### Veri Toplama Araçları ve Süreci

Durum çalışmasının en temel özelliklerinden biri, veri toplama konusunda çeşitlilik gerektirmesidir (Creswell, 2016; Çepni, 2014; Merriam, 2015; Paker, 2015). Bu çeşitliliği sağlamak amacıyla Edmodo uygulamasıyla ilgili hem öğrenci görüşlerinden hem de öğretim elemanları gözlemlerinden yararlanılmıştır. Edmodo uygulaması ile ilgili ayrıntılı ve derinlemesine veri çeşitliliğini sağlamak için yarı yapılandırılmış, açık uçlu sorulardan oluşan ve öğrencilerin yazılı olarak doldurabileceği “Edmodo Uygulamasıyla İlgili Görüşme Formu” B2 kurunun sonunda öğrencilere verilmiştir. Ayrıca veri toplama sürecinde yüz yüze görüşme ve gözlem tekniklerinden de yararlanılmıştır. Öğrencilerle uygulama hakkında yapılan yüz yüze görüşmeler, EUGF’de anlaşılmayan veya yeteri kadar yanıtlanmayan sorularla ilgili durumların öğrencilere açıklanması ve bu yolla ayrıntılı ve derinlemesine veri elde edilmesini sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Veri toplama süreciyle ilgili araştırma deseni Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Araştırmada Kullanılacak Veri Toplama Araçları*

Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Kullanım Amacı	Ölçme Aracının Kime Uygulanacağı	Ölçme Aracının Yaklaşımı
1. Gözlem	Edmodo’ya ilişkin sınıf gözlemlerinin belirlenmesi	Öğretici	Nitel
2. Yarı yapılandırılmış görüşme	Edmodo’ya ilişkin öğrenci görüşlerinin saptanması	Öğrenci	Nitel
3. Yüz yüze görüşme	Edmodo’ya ilişkin öğrenci görüşlerinin saptanması	Öğrenci	Nitel

Edmodo uygulamasının Türkçe öğrenmeye sağladığı katkılara ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla araştırma kapsamında 13 soruluk yarı yapılandırılmış “Edmodo Uygulamasıyla İlgili Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, sorular görüşme öncesinde hazırlanır ve görüşme anında esnek davranılabilir. Bu tür görüşmelerde soruların sırası değiştirilebilir ve ihtiyaç halinde sorular daha ayrıntılı olarak açıklanabilir (Çepni, 2014, 172-173, Şimşek ve Yıldırım, 2013). Görüşme formu hazırlanırken öncelikle konuyla ilgili alanyazın taranmış ve benzer araştırmalardan yararlanılmıştır. Görüşme sorularının açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Soruların, öğrencilerin görüşlerini gerçekçi şekilde yansıtabilmesi adına yönlendirici nitelikte olmamasına dikkat edilmiştir. Öncelikle 20 soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular kolaydan zora ve genelden özele doğru bir aşamalılık ile sıralanmıştır. Öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerinin derinlemesine tespiti amacıyla görüşme formunda açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Tasarlanan görüşme formundaki soruların geçerliğine yönelik olarak üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında araştırma yapan



akademisyenlerden seçilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere göre görüşme formu yeniden düzenlenmiş ve formun 13 soruluk son şekline karar verilmiştir. Bu form üzerinden bir öğrenci ile ön uygulama yapılarak soruların veri toplamaya uygun olduğu tespit edilmiştir. EUGF çalışma grubundaki bütün öğrencilere cevaplamaları için verilmiştir. EUGF'de anlaşılmayan veya yeteri kadar yanıtlanmayan sorularla ilgili durumların öğrencilere açıklanması ve bu yolla ayrıntılı ve derinlemesine veri elde edilmesini sağlamak amacıyla çalışma grubundaki öğrencilerle yüz yüze görüşmeler de yapılmış ve verilen yanıtlar ses kaydına alınmıştır. Bunun için veri toplama sürecinde iki araştırmacı görev almıştır. Bu araştırmacılardan ilki görüşme formundaki soruları yöneltip ses kaydı almış, ikincisi ise görüşme sürecini gözlemleyerek gerektiğinde sorularla ilgili açıklama ve genişletme yapmıştır. Bu doğrultuda, görüşme formu üzerinden konu daha derinlemesine ve ayrıntılı ele alınmıştır.

Öğretim elemanları 8 haftalık B2 kuru boyunca derslerinde Edmodo uygulamasını kullanarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek öğretim etkinlikleri paylaşmış ve bu etkinlikleri öğrencilere yaptırmıştır. Bu öğretim etkinlikleri şunlardır: Ders içinde yaratıcı yazma, yazım ve noktalama (5 etkinlik), dil bilgisi (5 etkinlik), söz varlığını zenginleştirme (10 etkinlik) etkinlikleri yapılmıştır. Ders dışında ise telaffuz (10 etkinlik), okuma ve okuduğunu anlama (10 etkinlik), dinleme ve dinlediğini anlama (20 etkinlik), yazma, yazım ve noktalama (5 etkinlik), dil bilgisi (5 etkinlik), söz varlığını zenginleştirme (15 etkinlik), kültür aktarımı (15 etkinlik) etkinlikleri yapılmıştır. Öğretim elemanları Edmodo üzerinden yapılan her etkinlikle ilgili gözlemler yapmıştır. Bu gözlemler Edmodo'nun Türkçe öğretimine, eğitsel süreçlere katkısına ve kullanılabilirliğine yönelik olup her hafta raporlaştırılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada, EUGF ile elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, "metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirleyip analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar" (Büyüköztürk, vd., 2014, s.246). Katılımcılardan elde edilen veriler birkaç kez okunmuş ve verilere derinlemesine bakılmıştır. Edmodo kullanımına dair öğrenci görüşleri ve öğretici gözlemleri, araştırmanın analiz birimleri olarak belirlenmiştir. Ardından belirlenen bu analiz birimleri arasında kavramsal bağlantılar kurulmuş, kendi içerisinde bağlantılı olan kavramlardan ana ve alt temalardan oluşan kodlama kategorileri belirlenmiştir. Bunlar üzerinden Edmodo kullanımının Türkçe öğrenmeye katkısına, eğitsel yararlarına ve kullanılabilirliğine yönelik temalar belirlenmiştir. Bu temalara yönelik katılımcı görüşleri "... (K1), ... (K2), ..."; öğretim elemanlarının uygulama sürecindeki gözlemleri de "... (ÖG1), ... (ÖG2)" şeklinde kodlanmıştır. Uygulamayla ilgili her tema altındaki öğrenci görüşleri birleştirilmiş, bunlarla ilgili yorumlarda ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Son olarak öğretim elemanlarının EUGF'ye kaynak olan uygulama süreciyle ilgili gözlemleri aynı temalar altında tablolar

halinde sunulmuştur. Buna göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Edmodo uygulaması ile ilgili öğrenci görüşleri ve öğretim elemanları gözlemlerinin içerik analizi sonucunda şu ana ve alt temalara ulaşılmıştır:

1. Edmodo'nun *Türkçe öğrenmeye ve öğretmeye katkısı*: temel dil becerileri, yeni sözcük ve söz öbeklerinin öğrenimi-öğretimi, dil bilgisi kurallarının öğrenimi-öğretimi, hedef kültürün ve farklı kültürlerin öğrenimi-öğretimi, Türkçe öğrenme ilgisine ve isteğine katkısı.
2. Edmodo'nun *eğitsel süreçlere katkısı*: geri bildirim verme, etkileşim kurma, ölçme ve değerlendirme, işbirlikli öğrenme, öğrenme sorumluluğu kazandırma ve teknoloji okuryazarlığı.
3. Edmodo'nun *kullanışlılığı*: erişilebilirlik, kullanım kolaylığı, ücretsiz olma, Türkçe dil desteği, farklı uygulamalarla uyum, araç zenginliği; teknik sorunlar, sürekli internet bağlantısı gerektirme, anlık sohbet içermeme ve programın sayfa tasarımının ilgi çekici olmaması.

Böylelikle Edmodo uygulamasının Türkçe öğretimine katkıları hakkında konunun ilgililerine hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının gözünden derinlemesine ve ayrıntılı veriler sunulmuştur.

## Bulgular

### 1. Edmodo İle İlgili Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde Edmodo uygulamasının “Türkçe öğrenmeye katkısına, eğitsel yararlarına ve kullanışlılığına” dair öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

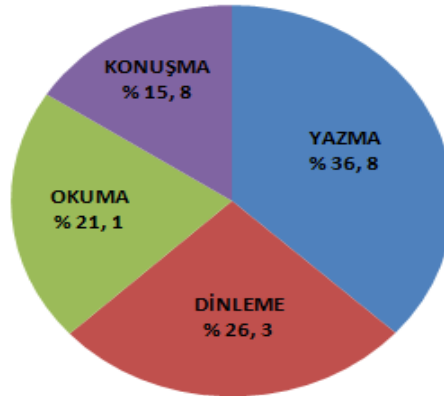
#### 1.1. Türkçe Öğrenmeye Katkısı İle İlgili Görüşler

Tablo 3. Edmodo'nun Türkçe öğrenmeye katkısı

<b>Türkçe öğrenmeye katkısı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1) Temel dil becerilerinin gelişimine katkısı	19	25,4
2) Sözcük ve deyimlerin öğrenimine katkısı	18	24,0
3) Kültürlerarası etkileşime katkısı	16	21,3
4) Türkçe öğrenme ilgisine ve isteğine katkısı	12	16,0
5) Türkçe dil bilgisi kurallarını öğrenmeye katkısı	10	13,3
<b>Toplam</b>	<b>75</b>	<b>100</b>

Tablo 3'te, uluslararası öğrencilerin Edmodo'nun Türkçe öğrenimine katkıları hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğrenciler, en çok “temel dil becerilerinin gelişmesi”, “yeni sözcük ve söz öbekleri öğrenilmesi” ve “hedef kültürün ve farklı kültürlerin öğrenilmesi” gibi konularda Edmodo uygulamasının kullanışlı ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin Edmodo'nun Türkçe öğrenimine katkıları hakkındaki görüşleri şunlardır:

1) Temel Dil Becerilerine Katkıları



Grafik 1. Temel Dil Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri

Grafik 1’de, öğrencilerin Edmodo’nun temel dil becerilerinin geliştirilmesine katkıları hakkındaki görüşlerinde en çok “yazma”, “dinleme” ve “okuma” temalarına değindikleri belirlenmiştir. Bu konudaki öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

*Yazma Dil Becerisiyle İlgili Öğrenci Görüşleri*

Edmodo kullanımı sayesinde öğrenciler; yazılı anlatım becerilerinin geliştiğini, bunun yanında yazım ve noktalama kurallarını öğrendiklerini belirtmişlerdir. “Edmodo yazmamı geliştirdi. Şimdi benim yazmam daha iyi. Yazım ve noktalama kurallarını öğrendim. Edmodo hatalarımın azalmasına yardım etti.” (K6). “Yazma becerisi için Edmodo kullanmak çok iyi oldu. Ve noktalama, yazım kurallarını öğrenmek için de çok faydalı oldu. Şimdi ben bu konuları çok iyi yapıyorum. Yazma kurallarını çok iyi öğrendim çünkü Edmodo’da herkes bir şey yazıyor. Hocam, bizim yazdıklarımızı okuyor ve düzeltiyor. Böylece ne hatalar yaptığımı, yapıldığını biliyorum.” (K8). “Edmodo çok faydalı ve iyi. Edmodo ile yazmak daha kolay. Edmodo ile daha kolay yazı yazmaya başladım. Yazmam gelişti.” (K20).

Edmodo kullanımıyla öğrenciler; yazılı anlatımlarıyla ilgili hatalarını kolayca fark edebildiklerini ve öğretmenlerinden aldıkları dönütlerle konuları daha iyi öğrenebildiklerini belirtmişlerdir. Bu uygulamada öğretmenin öğrenci çalışmalarıyla ilgili dönütleri kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırmıştır. “Edmodo’da arkadaşlarımla bir şeyler paylaşıyoruz. Bu paylaşımların altına yorumlar yazarken hatalarımı fark ediyorum ve düzeltiyorum.” (K2). “Edmodo yazmamı çok geliştirdi. Bir şey yazınca öğretmen yazımı kontrol ediyor. Böylece hatalarımı anladım.” (K18).

*Dinleme Dil Becerisiyle İlgili Öğrenci Görüşleri*

Edmodo kullanımı sayesinde öğrenciler; yapılan dinleme çalışmalarıyla telaffuz hatalarını fark ettiklerini, özellikle erek dili konuşan birinin sesinden bir dinleme metnini dinleyerek Türkçe seslerin

farkına vardıklarını belirtmişlerdir. *“Türkçeyi iyi konuşmak için iyi dinlemek gerekiyor. Biz Türkleri pek dinlemediğimiz için Türkçeyi iyi konuşamıyorduk. Çünkü ben hatalarımı görmüyordum. Mesela ben bir kelimeyi on defa okuyordum ama her defasında başka okuyordum. Ama ben o kelimeyi bir defa bir Türk’ten duyunca bir Türk gibi o kelimeyi söyleyebilirim. Edmodo paylaşımları telaffuzumu geliştirdi.”* (K12). *“Edmodo ile dinlemem gelişti. Bu program bana yardım etti. Bazı kelimelerin doğru telaffuzunu öğrendim. Ben bazen çok hızlı okuyorum ama Edmodo’da çok dinleme yapınca nasıl okumam gerektiğini öğrendim.”* (K19). Bu durum, onların konuşurken telaffuzlarının gelişmesine, Türkçeyi daha iyi konuşmalarına; okurken de metinleri daha anlaşılır bir ses tonuyla ve hızıyla okumalarına katkı sağlamıştır. *“Dinlemem Edmodo sayesinde daha iyi oluyor çünkü Edmodo’da ses kayıtları paylaşıyoruz. Onları çok dinliyorum.”* (K5). *“Hoca her gün bizimle bir şey paylaşıyor. Mesela her gün metinleri önce kendisi okuyup ses kaydı yapıyor ve bunu bizimle paylaşıyor. Bu bizim için çok yararlı. Yani okumamızı ve dinlememizi geliştiriyor ve okumayı, dinlemeyi öğretiyor.”* (K10). Edmodo uygulaması öğrencilerin Türkçe seslerin farkına varma ve kullanma becerilerini geliştirmeye yardımcı olmuştur.

#### *Okuma Dil Becerisiyle İlgili Öğrenci Görüşleri*

Edmodo kullanımı sayesinde öğrenciler; yapılan çalışmalarla okuma hatalarını fark ettiklerini, bu sayede akıcı okuma becerilerini geliştirdiklerini ve okuma alışkanlığı edindiklerini belirtmişlerdir. *“Edmodo’yu sürekli kullanınca telaffuzumuz, akıcı okumamız gelişti. Edmodo okuma becerisi için çok faydalı çünkü hocamız metinleri okuyup ses kaydı yaptı. Biz evde bunları dinleyip nasıl okumamız gerektiğini öğrendik. Bu şekilde telaffuzumuz düzeldi. Türkçe okuma alışkanlığı kazanmak için de Edmodo çok faydalı. Edmodo sayesinde kitap taşımadan her yerde okumak mümkün oldu. Mesela her yere kitap götürmek mümkün olmuyor ama Edmodo’yu her yere götürebilirsiniz.”* (K3). *“Edmodo’daki paylaşımlar daha hızlı okumamı sağladı çünkü Edmodo’da çok okuma yapıyorum.”* (K6). Ayrıca uygulamanın taşıma maliyetinin düşük olması öğrenciye kullanım ve erişim kolaylığı sağlamıştır. *“...Edmodo sayesinde kitap taşımadan her yerde okumak mümkün oldu. Mesela her yere kitap götürmek mümkün olmuyor ama Edmodo’yu her yere götürebilirsiniz.”* (K3). Bunun yanında, hazırlanan dinleme metinleri, öğrencilerin Türkçenin sesletim özelliklerinin farkına varmalarına yardımcı olmuş, kendi kendilerine bir metni sesli okurken de bunları uygulama için bir öğrenme modeli sunmuştur. *“Edmodo programı çok iyi bir program. Çünkü ben çok yeni kelime öğrendim. Benim okumam çok zayıftı. Edmodo’da metinleri dinledikçe okuma hatalarımı fark ettim. Şimdi okumam daha iyi.”* (K7). *“Hocamız metinleri okuyup ses kaydı yapıyor. Bunları dinleyince telaffuzu, vurguyu ve tonlamayı öğrenmemize yardımcı oluyor. Ben hızlı konuşuyorum ve okuyorum. Ben bunları dinleyince nasıl okumam gerektiğini, nerede durmam gerektiğini öğrendim. Bana bu konularda çok yardım etti.”* (K11).

### *Konuşma Dil Becerisiyle İlgili Öğrenci Görüşleri*

Edmodo kullanımı sayesinde öğrenciler; yapılan çalışmalarla konuşmanın sesletimden sonra tamamlayıcısı olan beden dilini kavradıklarını, ayrıca konuşma ve dinleme becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. *“Edmodo’da paylaşılan videolar insanların beden dilini anlamayı etkiledi ve bana yardımcı oldu.” (K4). “Özellikle telaffuzu öğrenmek için bu uygulama çok önemli. Çünkü biz önceden, ders dışında bir Türk’ü dinlemiyorduk. Türkçeyi iyi konuşmak için iyi dinlemek gerekiyor.” (K12). “Edmodo’daki paylaşımlar rahat konuşmama yardımcı oldu.” (K15).*

### *2) Sözcük ve Deyimlerin Öğrenilmesine Katkıları*

Edmodo kullanımı sayesinde öğrenciler, sözcük ve deyimleri kolayca öğrendiklerini belirtmişlerdir. *“Edmodo yeni kelimeler öğrenmeye katkı sağladı. Bazı kelimeleri görünce merak edip sözlüğe bakıyorum.” (K9). “Bence Edmodo yeni sözcük kazanmak için faydalı. Özellikle deyimlerde çok faydalı.” (K12). “Edmodo sayesinde yeni kelimeler ve deyimler öğrendim.” (K16).*

### *3) Kültürlerarası Etkileşim*

#### *Türk Kültürüyle Etkileşim*

Edmodo kullanımı sayesinde öğrenciler; Türk kültürünün birçok özelliğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. *“Edmodo’daki bazı videolar Türk kültürünü anlatıyordu. Mesela Türk danslarını öğrendim. Türk kültürünü daha iyi öğrendim.” (K5). “Edmodo üzerinden Türk kültürü hakkında birçok şeyler öğrendim.” (K9). “Edmodo’da paylaşılan videolarla Türk kültürünü iyice öğrendim. Mesela Türk kahvesini ve düğün zamanı erkeklere neden tuzlu kahve verildiğini öğrendim.” (K20).*

#### *Farklı Kültürlerle Etkileşim*

Edmodo’da yapılan video paylaşımları sayesinde öğrenciler, farklı kültürlerin birçok özelliğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. *“Edmodo üzerinden yapılan paylaşımlar, farklı kültürleri tanımama sağladı.” (K4). “Edmodo uygulamasında çok farklı kültürleri öğreniyorum. Arkadaşlar kendi kültürlerinden yemekler, giysiler ve başka şeyler paylaşıyor.” (K14).*

### *4) Türkçe Öğrenme İlgisini ve İsteğini Arttırması*

Edmodo uygulaması ile öğrenciler, Türkçeyi eğlenerek öğrendiklerini ve bu durumun onların Türkçe öğrenme ilgisini ve isteğini arttırdığını belirtmişlerdir. *“Edmodo’da arkadaşlarla ve öğretmenle birlikte dil öğrenmek eğlenceli hâle geliyor.” (K8). “Edmodo programı bize çok motivasyon verdi. Çünkü hep beraber Edmodo’da okuyoruz ve düşüncelerimizi paylaşıyoruz.” (K10). “Edmodo öğrenmeyi eğlenceli yapıyor. Yani öğrenmek eğlenceli geliyor. Gerçekten yani Edmodo hoşuma gitti. Ben memnunum ve kullanıyorum.” (K14).*

### 5) Türkçe Dil Bilgisi Kurallarını Öğrenmeye Katkısı

Edmodo kullanımı sayesinde öğrenciler; yapılan çalışmalarla dil bilgisi kurallarını daha iyi kavradıklarını, derslere gelmedikleri dönemlerde de dil bilgisi konularını öğrenebildiklerini ve uygulamadaki görseller ve sunumlar sayesinde dil bilgisi kurallarını kolayca kavrayabildiklerini belirtmişlerdir. *“Edmodo gramere çok yardımcı oldu. Çünkü o, ek ders verir gibi oluyor.”* (K13). *“Edmodo paylaşımları derste öğrendiğimiz kuralları tekrar etmemize yardım ediyor. Okula gelmeden de dersteki kurallara tekrar bakabilirsiniz.”* (K17). Uygulama, dil bilgisi ile ilgili öğrenme konularını videolar ve resimler aracılığıyla somutlaştırmış, ayrıca öğrencilerin yere ve zamana bağımlı olmadan kendi kendilerine konuları öğrenmelerine ve tekrar etmelerine olanak sağlamıştır. *“Dil bilgisi kurallarını anlatan videolar ve resimler çok yararlı oldu. Çünkü bazı kuralları bunlarla daha iyi öğrendim.”* (K1).

### 1.2. Eğitsel Yararları İle İlgili Görüşler

Tablo 4. Edmodo'nun eğitsel yararları

Öğretim sürecine katkıları	f	%
1) Geri bildirim	17	23,0
2) Etkileşim	15	20,3
3) Ölçme ve değerlendirme	13	17,5
4) İşbirlikli öğrenme	12	16,2
5) Öğrenme sorumluluğu	10	13,5
6) Teknoloji okuryazarlığı	7	9,5
<b>Toplam</b>	<b>74</b>	<b>100</b>

Tablo 4'te öğrencilerin Edmodo uygulamasının öğretim sürecinde kendilerine sağladığı eğitsel yararları hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilere göre, Edmodo uygulaması “geri bildirim”, “etkileşim”, “ölçme ve değerlendirme” gibi öğretim sürecinin etkin katılım, dönüt ve düzeltme ilkelerine daha fazla katkı sağlamıştır. Bu uygulama sayesinde öğrenciler, öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmış, öğretim etkinlikleri hakkında kendilerine dönüt ve düzeltme yapılmasını yararlı bulmuşlardır. Ayrıca öğrenciler, Edmodo'nun, onların “işbirlikli öğrenme”, öğrenme sorumluluğu üstlenme” ve “teknoloji okuryazarlığı” becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

#### 1) Geri Bildirim

Edmodo uygulaması ile öğrenciler, yazılı anlatımlarındaki hataları fark ettiklerini ve öğretmenin hatalarla ilgili dönüt vermesi sayesinde bu hataları tekrar etmediklerini belirtmişlerdir. *“Edmodo'da hocamın yorumlarımı okuması ve hatalarımı düzeltmesi güzel oldu. Bu, yanlışlarımı düzeltmeye yardımcı oldu. Böylece yanlışlarımı tekrarlamadım.”* (K3). *“Edmodo yazma becerimi geliştirdi çünkü Edmodo'da yapılan hataları hoca hemen düzeltti. Edmodo hatalarımın azalmasına yardımcı oldu ve bana katkı sağladı.”* (K16). Ayrıca öğrenciler; uygulamadaki etkinliklerin doğru yapılması halinde verilen ödüllerin onların Türkçe öğrenme ilgisini ve isteğini arttırdığını, onlara verilen ödevleri yapmaya ve küçük sınavlara katılmaya daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. *“Edmodo'da ödevler, sınavlar ve bazı*

ödülleri (rozet) var. Edmodo'daki sistemi çok beğendim. Ayrıca çok modern bir yöntem." (K1). "Edmodo çok iyi bir öğretmen gibi. Hatalarımızı görmek ve soru sormak çok kolay. Onu daha fazla kullanmalıyız." (K19).

### 2) Etkileşim

Edmodo uygulaması sayesinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşiminin arttığı, fikir paylaşmanın ve bunlarla ilgili dönüt almanın kolaylaştığı belirlenmiştir. "Edmodo, öğretmenimizle iletişim kurmamızı kolaylaştırdı." (K7). "Edmodo'da arkadaşlarımla hızlıca iletişim kurabilirim. Ve yardıma gerek olursa öğretmene hemen soru sorabilirim." (K11). "Edmodo diğer öğrencilerle iletişim kurmayı kolaylaştırdı. Diğer öğrencilerle fikirler paylaşmayı kolaylaştırdı. Edmodo, soru sormayı daha kolaylaştırdı ve her zaman sorulara cevap almayı sağladı." (K13). Yani uygulama onlara, etkileşimli bir öğrenme ortamı sunmuştur.

### 3) Ölçme ve Değerlendirme

Edmodo uygulamasındaki küçük sınavlar, öğrencilerin dil becerilerindeki hatalarını fark etmelerini, gerektiğinde hatalarına dönüp bakarak bunları bir daha tekrar etmemelerini sağlamıştır. "Edmodo'da ödevler ve sınavlar yaptık. Bunlar bence faydalı oldu. Gerçek sınava hazırlanırken her şeyi hatırlamamıza yardımcı oldu. Gerçek sınava hazırlandım." (K15). "Edmodo'daki anlık sınavlar ve ödevler benim için çok faydalı oldu çünkü hocam hep hatalarımı düzeltti, bana anlattı. Bir de not olmaması çok güzel çünkü böyle rahat hissettim." (K18). Ayrıca, bu ölçme-değerlendirme çalışmaları onların kur sonu sınavlarındaki kaygılarını da azaltmıştır. "... Bir de not olmaması çok güzel çünkü böyle rahat hissettim." (K18). "Edmodo sınava çok yardım etti. Her zaman kullanmak için bir kaynağımız olduğunu bilmek bizi biraz daha rahatlattı." (K17).

### 4) İşbirlikli Öğrenme

Sınıftaki işbirlikli öğrenme etkinliklerini Edmodo sayesinde sınıf dışında da yapmak mümkündür. "Edmodo ile sınıfta grup çalışması yaptık ve bunları Edmodo üzerinde paylaştık. Ve diğer grupların paylaşımlarını tahlil ettik. Böylece birlikte çok şey öğrendik." (K9). "Edmodo üzerinden sınıf dışında grup çalışmaları çok yaptık. Birlikte ders çalıştık. Birlikte bir şeyler hazırladık. Edmodo'da birlikte hızlıca öğrendik." (K15). Bu uygulama öğrenciler için hem sınıf içindeki hem de sınıf dışındaki öğretim etkinliklerinin paylaşılması, birlikte düzeltilmesi için yararlı bir öğretim ortamı sağlamıştır. "Edmodo'da birlikte hepimiz çalışıyoruz. Bir konu ya da sorun olunca onun üstünde çalışırken birbirimizden yeni bir şeyler öğreniyoruz." (K2).

### 5) Öğrenme Sorumluluğu

Edmodo uygulaması, öğrencilerin kendilerini izleme, hatalarını kendi kendilerine düzeltme olanağı sunmuştur. *“Edmodo kendi kendime öğrenmemi arttırdı. Mesela, yorumları yazarken doğru mu, yanlış mı yazdığımı dikkat ediyorum.”* (K4). *“Edmodo dil öğrenmeme çok yardımcı oldu. En çok da yazmama yardımcı oldu. Geçmişten bugüne kadar yapılan tüm paylaşımlarla Türkçeyi ne kadar iyi öğrendiğimi gördüm.”* (K6). *“Edmodo programı kendi hatalarımı görmeme ve hatalarımı telafi etmeme yardımcı oldu. Edmodo ile ilerlediğimi hissettim. Edmodo beni ve Türkçemi çok geliştirdi.”* (K11). *“Edmodo’da çok iyi Türkçe öğrendim ve ne kadar çok kullanırsam Türkçeyi o kadar iyi öğrenirim.”* (K18). Uygulama sayesinde öğrenciler, dil öğrenme sürecinde öz denetim becerisi kazanmışlardır.

### 6) Teknoloji Okuryazarlığı

Edmodo uygulaması, öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı becerilerini geliştirmiştir. *“Edmodo kullanmak interneti öğrenmemize yardım etti.”* (K1). *“Edmodo’da farklı yerlerden bir şeyler paylaşıyoruz ve onlara kolay ulaşabiliyoruz. Bunlar interneti rahat kullanmama yardımcı oldu.”* (K3). Öğrenciler dinleme ve telaffuz çalışmalarında Edmodo’dan sıkça yararlanmış ve bu durum, öğrencilerin birtakım becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olmuştur. Ayrıca Edmodo kullanımı, öğrencilerin Türkçe öğreniminde farklı dijital ortamlardan ve araçlardan yararlanmalarına önayak olmuştur. *“Edmodo, teknolojiyi rahat kullanmama yardımcı oldu. Mesela, ses kaydı yapmayı bilmiyordum. Edmodo üzerinden ses kaydı yapmayı öğrendim.”* (K10). *“Edmodo interneti kullanarak Türkçe öğrenmemizi sağladı. Daha önce internetten Türkçe öğrenebileceğim aklıma gelmemişti. Ama şimdi Youtube’de, Instagram’da pek çok hesabı ve kanalı takip ediyorum.”* (K19).

### 1.3. Kullanışlı Bir Öğretim Aracı Olması İle İlgili Görüşler

Tablo 5. Edmodo’nun öğretim aracı olarak kullanılabilirliği

Edmodo’nun kullanılabilirliği	f	%
1) Erişilebilirlik	17	28,3
2) Kullanım kolaylığı	15	25,0
3) Ücretsiz olma	12	20,0
4) Türkçe dil desteği	7	11,7
5) Farklı uygulamalarla uyum	5	8,3
6) Araç zenginliği	4	6,7
<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

Tablo 5’te, öğrencilerin Edmodo’nun kullanılabilirliğine ilişkin olumlu görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğrenciler Edmodo’nun en çok “erişilebilirlik”, “kullanım kolaylığı” ve “ücretsiz olma” gibi özelliklerini beğenmişlerdir. Bunların dışında Edmodo’nun “Türkçe dil desteği”ne sahip olması, “farklı uygulamalarla uyum” içerisinde çalışması ve sahip olduğu “araç zenginliği” öğrencilerce beğenilmiştir. Tüm bunlarla ilgili öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:



### 1) Erişilebilirlik

Öğrenciler, öğretim sürecinin açmazlarından olan belli bir zamana ve mekâna bağlı olma zorunluluğundan kurtulduklarını, Edmodo sayesinde ders içeriklerine ve öğretmene istedikleri yerden istedikleri zaman ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. *“Edmodo’yu her yerde kullanabiliriz. Bu program sınıf gibi ama onu her yerde ve her zaman kullanabiliriz.”* (K8). *“Edmodo dil öğrenmeyi çok kolaylaştırır. Edmodo özel bir öğretmen gibi ama o, her zaman yanımızda olur.”* (K11). Öğrenciler, okula gelmedikleri günlerde dersleri Edmodo üzerinden takip edebildiklerini ve bu durumun Türkçe öğrenmeyi kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. *“Okula gelmediğim günlerde Edmodo üzerinden yapılan paylaşımlarla derslerden geri kalmıyorum.”* (K14).

### 2) Kullanım Kolaylığı

Öğrenciler Edmodo’yu kullanışlı ve kolay bir uygulama olarak değerlendirmiştir. *“Edmodo çok kolay bir uygulamadır. Edmodo kullanışlı.”* (K8). *“Edmodo, Facebook gibi bir şey. Kullanması kolay.”* (K17). Kullanım kolaylığı sağlayan bu uygulama öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini de sağlamıştır. *“Edmodo kullanmak çok kolay ve ben kullanırken rahat hissediyorum.”* (K7).

### 3) Ücretsiz Olma

Öğrencilere göre Edmodo, hem ücretsiz bir uygulama hem de dil öğrenmek için farklı bir öğretim aracıdır. *“Bu programı her yerde kullanabiliriz ve bu program ücretsiz.”* (K5). *“Edmodo kolay bir uygulama ve ücretsiz.”* (K13). *“Edmodo bir dili farklı şekilde öğrenmeyi sağlıyor ve ücretsiz.”* (K19).

### 4) Türkçe Dil Desteği

Edmodo'nun kullanım dilinin Türkçe olması, öğrencilerin uygulamanın sunduğu Türkçe terimleri öğrenmelerine katkı sağlamıştır. *“Edmodo Türkçe bir uygulama ve birçok şey öğrenmemizi sağladı.”* (K2). *“Edmodo Türkçe bir program. Edmodo ile Türkçem ilerledi.”* (K20). Başlangıçta zorlansalar da daha sonra uygulamayı kullanmaya alışınca bu uygulama öğrencilerin hoşuna gitmiş ve onların Türkçelerini geliştirmeye yardımcı olmuştur. *“Türkçe bir programı ilk defa kullandım. Başlarda zorlandım ama biraz sonra öğrendim. Türkçe program kullanmak güzel oldu.”* (K16).

### 5) Farklı Uygulamalarla Uyum

Edmodo'nun farklı uygulamalarla ve internet sayfalarıyla uyumlu olması, kolayca kullanılması öğrencilerce beğenilmiştir. *“Edmodo’yla farklı internet sayfalarına ve uygulamalara ulaşıyoruz. Edmodo’yu rahat kullanıyorum.”* (K6). Öğrenciler bu durumun onların teknolojik okuryazarlıklarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. *“Edmodo farklı programları kullanmama yardımcı oldu. Teknolojiyi daha rahat kullanabilirim.”* (K9). *“Edmodo ile farklı uygulamaları da kullandık. Teknolojiyi daha rahat kullanmama yardımcı oldu.”* (K10).

## 6) Araç Zenginliği

Edmodo'nun sahip olduğu not, ödev, sınav (quiz), anket, rozetler, uyarı, kütüphane, sırt çantası, Edmodo planlayıcısı gibi özellikleri öğrencilerce beğenilmiştir. *“Edmodo öğretmen ile kolay iletişim kurmamızı sağlıyor. İsteddiğimiz videoyu, ses kayıtlarını, metinleri ya da sunumları paylaşıyoruz.”* (K2). *“Edmodo’da ödev ve sınav yapıyoruz. İstedğimiz zaman Edmodo’daki kaynaklara ulaşabiliyoruz. Edmodo’da hocamız sınavları ya da ödevleri hatırlatıyor. Bizlere bir şeyler hatırlatmak için Edmodo’yu kullanıyor. İstedğimiz zaman birbirimize ya da hocamıza mesaj atabiliyoruz. Edmodo faydalı bir program.”* (K12). Öğrenciler bu araçların sunduğu öğretim etkinliklerini beğenerek kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6. Edmodo kullanımındaki sorunlar

Edmodo’daki sorunlar	f	%
1) Teknik sorunlar	7	53,8
2) Sürekli internet bağlantısı	3	23,1
3) Anlık sohbet içermeme	2	15,4
4) Programın sayfa tasarımı	1	7,7
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da, öğrenciler, telefonlardaki farklı yazılımlardan doğan “teknik sorunlar”, “sürekli internet bağlantısı” gerektirme, “anlık sohbet içermeme” ve “programın sayfa tasarımı”nın ilgi çekici olmaması nedenleriyle Edmodo’yu yetersiz bulmuşlardır. Bunlarla ilgili öğrenci görüşleri sırasıyla aşağıda verilmiştir:

Uygulama hakkında öğrencilerin öğretim aracı olarak belirttiği yararlar rağmen uygulamanın bazı teknik ve tasarım sorunları olduğu da belirtilmiştir: *“Edmodo’daki bazı videolar açılmıyor.”* (K7). *“Bu program bazı telefonlarda çalışmıyor.”* (K14). *“Edmodo’yu iyi kullanmak için pahalı telefon lazım. Sistemde bazen sıkıntı oluyor.”* (K18). *“Edmodo’nun olumsuz bir yanı var. Kullanmak için sürekli internet lazım.”* (K15). *“Edmodo’nun sevmediğim bir yanı var. İçinde chat yapmak için bir yer yok. Mesaj yazılıyor ama ben bazen herkese bir şey sormak istiyorum. Keşke Edmodo’da chat olsa.”* (K19). *“Edmodo’yu kullanmak kolay ama biraz şekli iyi değil. Mesela, Facebook gibi ama onun gibi renkli değil. Bence Edmodo daha güzel olabilir.”* (K4). Öğrenciler tarafından belirtilen bu sorunların iyileştirilmesi halinde Edmodo uygulaması daha ilgi çekici ve kullanışlı olabilir.

## 2. Öğretim Elemanlarının Edmodo Uygulaması Etkinliklerine Yönelik Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretim elemanlarının, Edmodo uygulamasını kullanarak yaptıkları uygulama etkinliklerine ve bunların öğrencilere sağladığı yararlar hakkındaki gözlemlerine yer verilmiştir. Bu gözlemler sırasıyla Edmodo’nun Türkçe öğretimine katkısına, eğitsel süreçlere katkısına ve kullanışlılığına yöneliktir.

Tablo 7. Edmodo'nun Türkçe öğretimine katkılarına yönelik öğretici gözlemleri

Tema	Alt tema	Öğretim Uygulamaları ve Öğretici Gözlemleri
1. Türkçe öğretimi	1) Temel dil becerileri	<p><b>1. Dinleme becerisiyle ilgili gözlemler:</b> Öğrencilerimin dinleme becerisini geliştirmek için şarkılar, türküler, çeşitli hikâyeler ve metinler kullandım. Öğrencilerim kullandığımız kitaplardaki dinleme metinleriyle pek çalışmak istemiyordu. Ancak özellikle Edmodo üzerinden yaptığım paylaşımların daha fazla dikkat çektiğini gözlemledim. Dinleme etkinliklerini kullanmaya başladıktan sonra öğrencilerimin dinlediğini anlama sorularını daha iyi kavradığını ve sorulara daha kolay şekilde cevaplar verdiklerini gözlemledim (ÖG1, ÖG2).</p> <p><b>2. Konuşma becerisiyle ilgili gözlemler:</b> Öğrencilerimin yanlış söylediği kelimelerle ilgili, ünlülerle ilgili ses kayıtları hazırlayarak bunları öğrencilerimle paylaştım. Öğrencilerime bir kelime, cümle listesi hazırladım ve bunu Edmodo üzerinden paylaştım. Öğrencilerimden bu listedeki kelimeleri, cümleleri telaffuzlarına dikkat ederek seslendirmelerini istedim. Ayrıca öğrencilerime bazı konular vererek onlara 1-2 dakikalık konuşmalar yaptırdım. Bu paylaşımlarımın ardından bazı öğrencilerimin konuşma becerisinde gelişmeler gördüm. Ancak bu gelişme maalesef sınıfı genelleyecek seviyeye ulaşmadı (ÖG1, ÖG2).</p> <p><b>3. Okuma becerisiyle ilgili gözlemler:</b> Öğrencilerimin okuma becerilerini geliştirmek için Edmodo üzerinden okuma metinleri ve okuduğunu anlama soruları paylaşmaya başladım. Özellikle bilim, sanat, teknoloji gibi özel alanlara yönelik metinlere, güncel haberlere; deyim, atasözü ve türkü hikâyelerine, şiirlere yer vermeye başladım. Öte yandan, okuma sorunu yaşayan öğrencilerimin ihtiyaçlarını göz önüne alarak kitabımızda yer alan okuma metinlerini ses kaydıyla dinleme metinlerine çevirdim. Öğrencilerimden bu metinleri dinlemelerini ve özellikle telaffuzuma, vurgu ve tonlama yaptığım yerlere dikkat etmelerini istedim. Birkaç hafta sonra öğrencilerimin telaffuzunda, vurgu ve tonlama hatalarında düzelmeler görmeye başladım. Öğrencilerimle sohbet ederken özellikle okuma metinlerini dinleme metinlerine dönüştürmemin onlara yardımcı olduğunu öğrendim. Bu sebeple de Edmodo'da düzenli olarak bu çalışmaya da yer verdim (ÖG1, ÖG2).</p> <p><b>4. Yazma becerisiyle ilgili gözlemler:</b> Edmodo uygulamasını en işlevsel olarak kullandığım beceri alanının yazma becerisi olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerime çeşitli yazma görevleri vererek farklı metin türlerine dayalı yazma etkinlikleri hazırlayarak öğrencilerimin yazma becerilerini geliştirmeye çalıştım. Kültür, ekonomi, teknoloji vb. konulu videolar vererek iş birliğine dayalı tartışmacı yazma çalışmaları yaptırdım. Öğrencilerimin yazdığı her yazı onların bu beceri alanında çalışmalarına yardımcı oldu. Bu çalışmalarda mutlaka anlık geri bildirimlerde bulunmaya özen gösterdim. Yazma çalışmalarında hem içeriğe hem de şekil özelliklerine dayalı geri bildirimler verdim. Yapmış olduğum bu anlık düzeltmelerin ardından öğrenci yazılarında düzelmeler fark etmeye başladım. Ayrıca Edmodo üzerinden paylaştığım yazım, noktalama, sayfa düzeni vb. konulu sunularla öğrencilerimin yazma becerilerini geliştirmeye başladım. Bu sunular öğrencilerim tarafından faydalı bulundu. Nitekim Edmodo kullanımı öğrencilerimin kendi yazım hatalarını görmelerine ve yazım hatalarını azaltmalarına imkân sağladı (ÖG1, ÖG2).</p>
	2) Sözcük öğretimi	<p>- Edmodo üzerinden deyim ve atasözleri hikâyelerini, sözcük oyunlarını ve bazı ders notlarımı paylaşmaya başladım. Deyim ve atasözü hikâyeleri öğrencilerimin dikkatini çekti ve onları deyim, atasözü kullanmaya teşvik etti. Öğrencilerim Youtube'de buldukları videoları paylaşmaya başladılar. Derste merak ettikleri deyimlerin, atasözlerinin anlamlarını sormaya başladılar. Öte yandan, Edmodo üzerinden yaptığım güncel konulu paylaşımlar da öğrencilerimin söz varlığını geliştirmeme yardımcı oldu. Öğrencilerim Edmodo üzerinden öğrendikleri sözcükleri ve söz öbeklerini derslerde kullanmaya başlayınca bu çalışmamın işe yaradığını görmüş oldum (ÖG1, ÖG2).</p>
	3) Dil bilgisi öğretimi	<p>-Derslerden önce dil bilgisi konularıyla ilgili sunuları Edmodo üzerinden paylaştım. Derslerde konuyu anlatırken örneklere dayalı bir sistem kullandım ve bu süreçte sınıftaki çalışmaların fotoğraflarını çektim. Bunları da Edmodo üzerinden paylaştım. Bu paylaşımlar işimi oldukça kolaylaştırdı. Paylaştığım ders videoları ve örneklerle dil bilgisi konularını pekiştirdim. Öğrencilerim bu paylaşımların öğretici ve faydalı olduklarını ilettiler (ÖG1, ÖG2).</p>

4) Kültürlerarası etkileşim	-Edmodo'yu kültür aktarımı için de kullandım. Özellikle türkölere, şarkılara; masallara, efsanelere, hikâyelere yer vererek ve Türk kültürünü aktaran videolar paylaşarak öğrencilerime Türk kültürünü tanıtmaya çalıştım. Türk kültürüyle ilgili videolar öğrencilerimin dikkatini çektiikten sonra öğrencilerim Türk kültürüyle ilgili sorular da sormaya başladı. Ayrıca bu paylaşımların ardından kültürler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar hakkında daha fazla konuşmaya başladık (ÖG1, ÖG2).
5) Türkçe öğrenme ilgisi ve isteği	- Edmodo'yu kullanmaya başladıktan 2-3 hafta sonra öğrencilerin Edmodo'yu kullanmayı benimsediklerini ve sevdiklerini gördüm. Özellikle Edmodo'yu sıkça kullanan öğrencilerim kendi yaptıkları paylaşımlardan mutluluk duyduklarını belirtmeye başladılar. Ayrıca öğrencilerime kendi kültürlerini tanıtmaya fırsatı verdiğimde Edmodo'yu daha istekli şekilde kullanmaya ve düşüncelerini paylaşmaktan mutluluk duymaya başladılar. Açıkçası Edmodo'daki paylaşımlarla Türkçe öğretmeyi daha eğlenceli hâle getirdiğimi gözlemledim (ÖG1, ÖG2).

Tablo 8. Edmodo'nun eğitsel süreçlere katkılarına yönelik öğretici gözlemleri

Tema	Alt tema	Öğretim Uygulamaları ve Öğretici Gözlemleri
2. Eğitsel süreç	1) Geri bildirim	- Edmodo uygulamasını kullanırken öğrencilerin tüm paylaşımlarını ve yorumlarını kontrol ederek onlara geri bildirimler verdim. Bu geri bildirimlere dikkat eden öğrencilerimin kendi hatalarını daha çabuk görebildiklerini ve bunları telafi edebildiklerini gözlemledim. Ayrıca öğretim görevlilerinin düzenli olarak paylaşım yapması ve bu paylaşımlara verilen tepkileri düzenli olarak kontrol edip geri bildirimlerde bulunması Edmodo kullanımı adına çok önem taşımaktadır (ÖG1, ÖG2).
	2) Etkileşim	- Edmodo'yu kullanmaya başlamadan önce bazı kuralları öğrencilerimle belirledim. Örneğin kendimizi geliştirebilmek için Edmodo'da sadece Türkçe kullanmaya karar verdik. Herkesin birbirine saygılı davranması gerektiğine ve sorulan her soruya saygılı şekilde cevap vermemiz gerektiğine karar verdik. Birlikte karar almamızın Edmodo kullanımımızı etkilediğini düşünüyorum. Ders içerisinde soru sormaya çekinen birkaç öğrencim Edmodo üzerinden soru sormaya başladı. Ardından aynı öğrencilerim sınıfta da rahatça soru sormaya başladılar. Edmodo'daki iletişimin sınıfa da yansıdığını görmüş oldum (ÖG1, ÖG2).  -Nitekim bire bir ilgilenmek için zaman bulamadığım öğrencilerimle Edmodo üzerinden bire bir ilgilenme fırsatı yakaladım. Bu şekilde de bireysel hataları tespit etmem ve öğrencilerime bireysel anlamda yardımcı olmam kolaylaştı. Öğrencilerimin kendi hatalarını fark etmeye başlamaları da gelişimleri adına önemli bir adım oldu (ÖG1, ÖG2).
	3) Ölçme ve değerlendirme	- Bugün Edmodo'nun sevdiğim özelliklerinden birisini sınıfta kullandım. Sınıfta Edmodo üzerinden birkaç sınav paylaştım. Öğrencilerime birbirleriyle yardımlaşabileceklerini de söyledim. Öğrencilerim sınavları yapıp kendi sonuçlarıyla karşılaştıktan sonra birkaç soruyu tartışmak istediler. Soruların cevaplarını ben açıklamadım. Gönüllü olan öğrencilerime bu soruları açıklayabileceklerini söyledim. Öğrenciler hep birlikte soruları çözdüler. Bu şekilde öğrenciler birbirlerinden bir şeyler öğrendiler. Şunu gördüm ki bu etkinliği daha sık yapmalıyım çünkü öğrencilerim cevapların açıklamalarını yaparken kendi anlayabilecekleri örneklerden ve basit ifadelerden yararlandılar. Hem ben bir şey öğrenmiş oldum hem de onlar (ÖG1, ÖG2).  - Edmodo'nun sevdiğim bir diğer özelliği de dijital bir portfolyo özelliğine sahip olması. Dört haftanın sonunda öğrencilerime şunu sordum: "Edmodo'daki paylaşımlara bakınca kendinizi geliştirdiğinizi düşünüyor musunuz?" Önce öğrencilerim biraz çekimser kaldılar ancak sınıfın yarısından fazlası, Edmodo'daki paylaşımlara, yazdıkları yorumlara, cevapladıkları sorulara ve kendi yaptıkları paylaşımlara baktıktan sonra Türkçeyi daha iyi bildikleri, kendilerini geliştirdikleri sonucuna vardılar. Öğrencilerime kendi gelişimlerini görebilecekleri iki-üç örnek gösterdikten sonra onların da gayet mutlu olduğunu ve Edmodo kullanmaya daha istekli olduklarını gözlemledim (ÖG1, ÖG2).

## Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Edmodo'nun Kullanımı: Bir Durum Çalışması

4) İşbirlikli öğrenme	- Edmodo'yu kullanma sebeplerimden bir diğeri de işbirlikli çalışmalar yapmak istememdi. Edmodo'da öğrencilerimin iş birliği içerisinde bir şeyler üretebildikleri etkinlikler hazırladım. Ayrıca Edmodo dışında da çeşitli işbirlikli etkinlikler hazırladım. Bu etkinlikler sonucunda ortaya çıkan ürünleri de Edmodo üzerinden paylaştım. Ortaya çıkan ürünlere sınıfça göz atmak ve bunlarla ilgili olarak geri bildirimler vermek öğrencilerin hoşuna gitti. Gözlemediğim kadarıyla işbirlikli etkinliklerle öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerini arttırmalarını ve birlikte de öğrenebileceklerini kavramalarını sağladım. İş birlikli çalışmalarda öğrencilerin daha rahat ve istekli olduklarını ve birbirlerinden daha fazla istifade ettiklerini gözlemledim. Bu çalışmalar sınıf iklimini de olumlu şekilde etkiledi. Bu çalışmalardan sonra öğrencilerin birbirlerine daha fazla soru sormaya başladıklarını gördüm (ÖG1, ÖG2).
5) Öğrenme sorumluluğu	-Edmodo'yu kullanmaya başlarken öğrencilerime öğrenme sorumluluğu kazandırmayı da amaçladım. Bu sebeple de bazı derslerden önce o derste anlatacağım konulara uygun ders videolarını öğrencilerimle paylaştım. Derslerden sonra da konuları pekiştirmek adına bazı örnek soruları ve konu anlatım videolarını öğrencilerimle paylaştım. Bu çalışmalarımın öğrencilerin Türkçe öğrenimine katkı sağladığını görüyorum. Birçok öğrenci ders konularına önceden hazırlanabildiği için nereyi kavrayamadığını görüp bu bölümlerle ilgili sorular sormaya başladı. Bazı öğrenciler de Edmodo paylaşımlarıyla konuları pekiştirebildiklerini dile getirdiler. Ayrıca Türkçe öğrenme ilgisine ve isteğine sahip öğrenciler bu çalışmalarla akranlarına göre daha hızlı şekilde Türkçeyi öğrenebildiler. Diğer yandan, ileri yaşlardaki öğrencilerim sık sık tekrar yapma ihtiyacı duydukları için Edmodo paylaşımlarının kendileri için çok faydalı olduğunu ifade ettiler. Edmodo'daki çalışmalarla öğrencilerimin öz denetim ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiğimi gözlemledim. Çünkü öğrencilerim kendi hatalarından dersler çıkarmaya başladılar (ÖG1, ÖG2).
6) Teknoloji okuryazarlığı	- Dikkat çekici hususlardan birisi de teknoloji okuryazarlığı zayıf olan öğrencilerin zamanla daha iyi birer teknoloji okuryazarı olmalarıydı. İlk başlarda Edmodo'yu ve ona bağlı ikincil uygulamaları nasıl kullanacağını bilmeyen öğrenciler zamanla farklı uygulamaları çok kısa sürede kullanmaya başladılar (ÖG1, ÖG2).

Tablo 9. Edmodo'nun kullanılışlığına yönelik öğretici gözlemleri

Tema	Alt tema	Öğretim Uygulamaları ve Öğretici Gözlemleri
3. Kullanışlılık	1) Erişilebilirlik	- En başından beri Edmodo'yu kullanma sebeplerimden birisi de öğrencilerime istediğim yerden istediğim zaman ulaşabilmektir. Özellikle Arap kökenli öğrencilerimin kendi dillerini ve kültürlerini koruma çabasıyla ders dışında Türkçe kullanmadıklarını düşünmeye başladım. Bazı öğrencilerimle yaptığımız sohbetlerde öğrencilerimin kendi kültürlerini koruyamama endişesi içinde olduklarını öğrendim. Bu sebeple de onlara hem bazı açıklamalar yapma ihtiyacı hissettim hem de onlara ders dışında da ulaşmam gerektiğini anladım. İşte bu temel düşüncem aslında Edmodo'yu kullanma sebebim oldu (ÖG1, ÖG2).  -Edmodo'nun farklı cihazlarda kullanılabilmesi ve internet olan her yerden ona ulaşılabilmesi öğrencilerin beğenisi kazandı (ÖG1, ÖG2).
	2) Kullanım kolaylığı	- Öğrencilerin genel anlamda Edmodo'yu kolaylıkla kullandıklarını gördüm (ÖG1, ÖG2).
	3) Ücretsiz olma	- Edmodo'nun ücretsiz olması öğrencilerim tarafından oldukça beğenildi. İlk başlarda uygulamanın paralı olacağını düşünen öğrencilerim biraz tepki gösterdi. Ancak uygulamanın ücretsiz olduğunu öğrenen öğrencilerim hızlıca uygulamaya kayıt oldular (ÖG1, ÖG2).

	4) Türkçe dil desteği	-Bugün ilk defa Edmodo'yu kullanmaya başladık. Öğrencilerime adım adım Edmodo'yu anlattım. Birlikte Edmodo'ya kayıt olduk ve Edmodo menülerini tanıdık. Bazı öğrencilerimin Türkçe ara yüze sahip programa üye olmakta, programı kullanmakta zorlandıklarını gördüm. Açıkçası bu beni biraz şaşırttı. Aslında Edmodo, Facebook'a çok benziyor ve öğrencilerimin hepsi de Facebook'u kullanıyor. Öğrencilerime neden bu programı kullanmakta zorlandıklarını sorduğumda birçoğu telefonlarındaki uygulamaları Arapça kullandıkları için Türkçe olan bu programda zorlandıklarını ifade ettiler. Şuna karar verdim: Edmodo ile uyumlu çalışan Edpuzzle, Blendspace (Tes) vb. araçları da öğrencilerime kullandırtmaya başlayacağım (ÖG1, ÖG2).
	5) Farklı uygulamalarla uyum	- Edmodo kullanmaya başlayalı altı hafta oldu. Edmodo ile birlikte Edpuzzle, Blendspace (Tes), Kahoot vb. araçları da kullandık. İlk başlarda öğrencilerim programları kullanmakta zorlandılar. Ancak içlerinden iki-üç kişi kolayca programları kullanmaya başladı. Bunun üzerine onları "teknoloji liderleri" olarak seçtim ve onlardan arkadaşlarına yardımcı olmalarını istedim. Teknoloji liderlerinin yardımlarıyla kısa sürede farklı araçları ve elbette ki Edmodo'yu daha etkin şekilde kullanmaya başladık. Bu süreçte öğrencilerimin teknoloji okuryazarlığının ve görsel okuryazarlığının geliştiğine şahit oldum. Başlangıçta Edmodo'ya kayıt olmakta ve Edmodo'yu kullanmakta zorlanan öğrencilerim yeni uygulamalara kolayca uyum sağladılar (ÖG1, ÖG2).
	6) Araç zenginliği	- Bugün Edmodo kullanmaya başlayalı neredeyse bir hafta oluyor. Edmodo üzerinden anket oluşturup öğrencilerin ihtiyaçlarını ve isteklerini belirlemeye çalıştım. Açıkçası anketler oldukça kullanışlı araçlar. Ayrıca duyuru servisi aracılığıyla yaklaşan etkinlikleri, ödevleri, sınavları hatırlatabilmek; sınavlardan önce ödevler, etkinlikler ve farklı soru çeşitlerine sahip sınavlar ile öğrencilerin durumlarını tespit edebilmek; gerekli ders dokümanlarını kolayca öğrencilerle paylaşabilmek ve öğrencilerin istedikleri yerden ulaşarak bana ve arkadaşlarına soru sorabilmeleri bu uygulamanın diğer olumlu yönlerinden birkaçıdır (ÖG1, ÖG2).  - Bir aylık bir sürecin sonunda öğrencilerime "Ayın Öğrencisi", "Yorum Canavarı", "Soru Kralı", "Üretken Beyin", "Paylaşım Ustası" gibi rozetler verdim. Bu rozetler öğrencilerimin hesaplarında görülebiliyor. Açıkçası, bu rozetlerin işe yaramadığını düşünüyordum ancak bu rozetleri verdikten bir gün sonra sınıfta konuşulan konunun bu olduğunu gördüm. Rozet alanlar o gün derste daha mutlu ve istekliydi. Diğer öğrencilerim ise kendilerine neden bu rozetlerden vermediğimi sordular. Ben de bu rozetlerin anlamlarını ve hangi görevleri yerine getirdikleri için öğrencilerime bu rozetleri verdiğimi detaylıca açıkladım. Dersten sonraki akşam gördüm ki daha önce Edmodo kullanmayı önemsemeyen ya da istemeyen kişiler daha fazla Edmodo'da katılım göstermeye başladılar. Ben de rozetleri haftalık vermeye karar verdim ve katılımcı öğrencilerime "Haftanın Yıldızı", "Yükselen Değer" gibi rozetler verdim. Bu rozetlerin her yaşta öğrenciler için etkili bir araç olabileceğini öğrendim (ÖG1, ÖG2).

Tablo 10. Edmodo'nun eksikliklerine yönelik öğretici gözlemleri

Tema	Alt tema	Öğretim Uygulamaları ve Öğretici Gözlemleri
4. Edmodo kullanımındaki sorunlar	1) Teknik sorunlar	- Edmodo'nun gördüğüm en ciddi sorunu özellikle android tabanlı cihazlarda hata veriyor olmasıydı. Açıkçası iOS tabanlı cihazlarda uygulamanın çok daha düzgün çalıştığını gözlemlerdim (ÖG1, ÖG2).  - Edmodo'nun beğenmediğim bir diğer özelliği de öğrencilerime rozetleri bilgisayar üzerinden vermem ve bu rozetleri mutlaka bilgisayar üzerinden düzenlemem gerekmesiydi. Buradaki işlemleri de telefonum üzerinden yapabilmek daha kolay olacaktı (ÖG1, ÖG2).
	2) İnternet ihtiyacı	- Edmodo'nun beğenmediğim bir diğer yönü de internet bağlantısına sürekli ihtiyaç duyulmasıdır. Bazı öğrencilerimin kişisel cihazlarında internet olmadığı için sınıf çalışmalarına katılamama durumları oldu. Edmodo'ya çevrimdışı ulaşamamak öğrencilerimin tepkisini çekti (ÖG1, ÖG2).

3) Anlık sohbet içermeme	- Öğrencilerimle sohbet ettiğimde Edmodo'nun anlık iletişime imkân sunacak çevrim içi bir sohbet odasına sahip olmamasının onlar için bir sorun olduğunu anladım (ÖG1, ÖG2).
4) Tasarım	- Özellikle başlangıçta Edmodo'nun ara yüzü çok soğuk ve eğlencesiz gözüküyor. Bu sebeple ilk günlerde öğrencilerin Edmodo kullanmaya pek de sıcak bakmadıklarını gözlemladim (ÖG1, ÖG2).
5) İlgili ve zaman	- Açıkçası Edmodo öğretim görevlilerinin öğrencilerine ders dışında, farklı bir alanda da ulaşmasını sağlasa da öğretmenlerin özel ilgisini, çabasını ve zamanını istemektedir. Öğretmenlerin düzenli olarak paylaşım yapması ve bu paylaşımlara verilen tepkileri düzenli olarak kontrol edip geri bildirimlerde bulunması Edmodo kullanımı adına çok önem taşımaktadır. Öğrencilerine sınıf dışında da bir şeyler öğretmek isteyen öğretmenler için bu uygulama gerçekten çok yardımcıdır (ÖG1, ÖG2).

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Edmodo kullanımı, öğrenci görüşleri ve öğretim elemanları gözlemlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen veriler çözümlenerek Edmodo uygulamasının “Türkçe öğrenmeye katkısı, eğitsel yararları ve kullanışlılığı” temalarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre Edmodo'nun dil öğreniminde temel dil becerilerinin geliştirilmesine, yeni sözcük ve söz öbeklerinin öğrenilmesine, dil bilgisi kurallarının öğrenilmesine, hedef kültürün ve farklı kültürlerin aktarımına, Türkçe öğrenme ilgisine ve isteğine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler, Edmodo uygulamasının sırasıyla yazma, dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Uygulama sürecini yürüten öğretici gözlemleri de öğrencilerin bu görüşleriyle tutarlıdır. Nitekim Yaman (2014), İngilizce öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, Edmodo üzerinden yapılan çevrimiçi okuma çalışmalarının öğrenciler tarafından daha hızlı ve eğlenceli, öğrenme ilgisini ve isteğini artırıcı bulunduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde Al-Kathiri (2015) de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde Edmodo kullanımının öğrenme ve öğretme süreçlerini kolaylaştırıcı özelliklere sahip olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan Dere, Yücel ve Yalçınalp (2016), ilköğretim öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmada, öğrencilerin yarısının (%50) Edmodo'nun öğrenmelerini olumlu etkilediği konusunda hem fikir olduklarını belirtmiştir. Ayrıca Dere ve diğ. (2016), öğrencilerin yarısından az (%46,1) bir kısmının Edmodo'nun yazma becerilerini geliştirdiği düşüncesini savunduklarını tespit etmiştir. Dere, Yücel ve Yalçınalp (2016) bu durumu Edmodo'nun doğrudan yazma becerilerini geliştirmek için oluşturulmuş bir platform olmamasına bağlamıştır. Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken husus, Edmodo'nun sahip

olduğu araçlarla çok farklı beceri alanları için de kullanılabilir olmasıdır. Edmodo, sahip olduğu birçok araçla etkinliklerin öğrenci ihtiyaçlarına ve öğretim kazanımlarına uygun olacak şekilde yapılandırılmasına imkân tanımıştır. Burada, Edmodo’yu öğretim aracı olarak kullanan eğitimcilere ciddi sorumluluklar düşmektedir. Araştırmanın bulgularına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, Edmodo uygulamasının en fazla yazma becerilerinin (%36,8) gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir. Oysa yapılan bu çalışmada elde edilen veriler, Dere, Yücel ve Yalçınalp (2016)’ın araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Bunun sebebi ise araştırmacıların yazma becerisine yönelik özel etkinlikler geliştirip uygulamaları olabilir. Bununla birlikte Edmodo’nun dil öğrenim ilgisine ve isteğine katkı sağladığı bulgusu alanyazındaki bulgularla (Al-Kathiri, 2015; Aytan ve Başal, 2015; Özkan, 2017; Türkmen, 2012; Yaman, 2014) örtüşmektedir.

İkinci olarak Edmodo’nun geri bildirim verme, etkileşim kurma, ölçme ve değerlendirme, işbirlikli öğrenme, öğrenme sorumluluğu kazandırma ve teknoloji okuryazarlığı gibi eğitsel süreçlere katkı sağladığı öğrencilerce ifade edilmiştir. Araştırmacıların gözlemleri de bu düşünceleri destekler niteliktedir. Aynı zamanda bu çalışmada elde edilen bulgular, konuyla ilgili daha önce yapılan benzer araştırmaların; öğrenci görüşlerine ve öğretmen gözlemlerine dayalı çalışmaların geri bildirim verme ve etkileşim kurma (Aytan ve Başal, 2015; Dewi, 2014; Polat, 2016; Torun ve Dargut, 2015), ölçme ve değerlendirme (Ekmekçi, 2016), işbirlikli öğrenme (McClain, Brown ve Price, 2015; Sırakaya, 2014), öğrenme sorumluluğu kazandırma (Balasubramanian, Jaykumar ve Fukeyb, 2014; Holland ve Muilenburg, 2011; Sanders, 2012) ve teknoloji okuryazarlığını geliştirme (Aytan ve Başal, 2015) üzerine tespit edilen bulguları ile benzerlikler göstermektedir.

Üçüncü olarak da öğrenci görüşleri ve araştırmacıların gözlemleri doğrultusunda Edmodo’nun erişilebilirlik, kullanım kolaylığı, ücretsiz olma, Türkçe dil desteği, farklı uygulamalarla uyum ve araç zenginliği gibi “kullanışlılık” özelliklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmacıların gözlemleri de öğrencilerin bu düşünceleri ile benzerdir. Bu veriler, Edmodo üzerine yapılan daha önceki araştırmaların bulgularadığı; Edmodo’nun kolay erişilebilir olması (Özkan, 2017; Torun ve Dargut, 2015); ücretsiz ve kullanım kolaylığına sahip olması (Alemdağ, 2013; Balasubramanian, Jaykumar ve Fukeyb, 2014; Durak, Çankaya ve Yünkül 2015; Holland ve Muilenburg, 2011; Sırakaya, 2014; Türkmen, 2012); araç zenginliğine sahip olması (Dere, Yücel ve Yalçınalp, 2016; Kazez ve Bahçeci, 2016; Özkan, 2017; Polat, 2016) verileriyle örtüşmektedir.

Son olarak Edmodo’nun bazı teknik sorunlar içermesi, internet bağlantısı olmadan çalışmaması, anlık sohbet özelliğine sahip olmaması, tasarım özellikleri bakımından beklentilere cevap verememesi gibi olumsuz özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir. Edmodo’nun tespit edilen olumsuz taraflarına araştırma içerisinde “Edmodo’daki sorunlar” teması altında yer verilmiştir. Araştırma sürecinde tespit edilen bu sorunlar ve eksiklikler Edmodo’yla ilgili olarak alanyazında yapılan



## Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Edmodo'nun Kullanımı: Bir Durum Çalışması

eleştirilerle (Sırakaya, 2014) örtüşmektedir. Diğer yandan öğretim elemanları, Edmodo'yu bazı menülerinin tamamen Türkçe olmaması nedeniyle de eleştirmiştir. Ancak bu durumla ilgili olarak çalışmada herhangi bir öğrenci görüşüne rastlanmamıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin bu eksikliği fark etmemelerinin nedeni, yabancı dil bilmeleriyle açıklanabilir. Bu bulgu, Sırakaya (2014)'nın öğretmen adaylarından elde ettiği bulgu ile ters düşmektedir. Bu durumun sebebi Sırakaya (2014)'nin çalışmasını öğretmen adaylarıyla yapmasına bağlanabilir. Tüm bu bulgular ışığında Edmodo'nun Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir öğrenme-öğretme aracı olarak kullanılabileceği söylenebilir.

### Kaynaklar

- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt WEB 2.0 technologies: theory & empirical tests. *The Internet & Higher Education* 11(2), 71–80.
- Alemdağ, E. (2013). *Edmodo: Eğitsel bir çevrimiçi sosyal öğrenme ortamı*. In İnetTr'13, XVIII. Türkiye'de İnternet Konferansı 18. cilt (pp. 71-77). İstanbul Üniversitesi, 9-11 Aralık 2013.
- Al-Kathiri, F. (2015). Beyond the classroom walls: edmodo in saudi secondary school efl instruction, attitudes and challenges. *English Language Teaching*, 8(1), 189-204.
- Aydın, B., & Demirer, V. (2016). Flipping the drawbacks of flipped classroom: effective tools and recommendations. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*, 6(1), 33-40.
- Aytan, T., & Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının web 2. 0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 149-166.
- Balasubramanian, K., Jaykumar, V., & Fukeyb, L. N. (2014). A study on "student preference towards the use of edmodo as a learning platform to create responsible learning environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 144, 416-422.
- Baştuğ, İ., Solmaz, İ., Kaledibi, F. ve İşbulan, O. (2016). *5. ve 6. sınıf öğrencilerinin programlama eğitiminde edmodo kullanımına dair yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. 4. International Instructional Technologies and Teacher Education Symposium. (pp.76-83). Fırat Üniversitesi, 6-8 Ekim 2016.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Demir, S. B. (çev. ed.) (2. baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dere, E., Yücel, Ü. A. ve Yalçınalp, S. (2016). İlköğretim öğrencilerinin eğitsel bir çevrimiçi sosyal öğrenme ortamı olan Edmodo'ya ilişkin görüşleri. *Elementary Education Online*, 15, 3, 804-819.
- Dewi, F. (2014). EDMODO: A social learning platform for blended learning class in higher education . *Research in Education Technology: Pedagogy and Technology Journal*, 1-11.
- Dogoriti, E., & Pange, J. (2014). Instructional design for a "social" classroom: Edmodo and Twitter in the foreign language classroom. *ICICTE 2014 Proceedings*, 154-165.
- Durak, G., Çankaya, S. & Yünkül, E. (2014). Eğitimde eğitsel sosyal ağ sitelerinin kullanımı: Edmodo örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 309-316.
- Durmuş, A. (2015). WEB 2.0 araçları ve eğitsel uygulamalar. (Edt. Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman ve Hatice F. Odabaşı). *Eğitimde Teknoloji Okumaları içinde* s.109-127. Ankara: TOJET.
- Edmodo, 2018. <https://go.edmodo.com/about/> 30.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Ekmekçi, E. (2016). Integrating Edmodo into foreign language classes as an assessment tool. participatory educational research (PER). Special Issue 2016-I, pp., 1-11.
- Enriquez, M. A. (2014). Students' perceptions on the effectiveness of the use of Edmodo as a supplementary tool for learning . Presented at the DLSU Research Congress 2014. Manila, Philippines: De La Salle University.
- Gliner, J. A., Morgan, G.A. ve Leech, N. (2015). Uygulamada araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hamutoğlu, N. B. ve Kıyıcı, M. (2017). Bir eğitsel sosyal ağ olarak Edmodo'nun yükseköğretimde kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 2, 322-343.
- Holland , C., & Muilenburg, L. Y. (2011). Supporting student collaboration: Edmodo in the classroom. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, (s. 3232-3236).
- Holzweiss, K. (2013). Edmodo: a great tool for school librarians. *School Library Monthly*, v29 n5 p14-16.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin WEB 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7, 1, s.603-634.
- Kazem, H., ve Bahçeci F. (2016). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının Edmodo kullanımına dair görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 9-20.
- Kongchan, C. (2008). How a non-digital-native teacher makes use of Edmodo. In 5th International Conference ICT for Language Learning. Florence.
- Kurt, A.A. ve Orhan, D. (2015). Okuryazarlıkların yükseköğretime yansımaları. (Edt. Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman ve Hatice F. Odabaşı). *Eğitimde Teknoloji Okumaları içinde* s.65-83. Ankara: TOJET.
- Kuzgun, H. ve Özdiç, H. (2017). Eğitsel sosyal ağ ortamı Edmodo'nun kullanılabilirliğinin incelenmesi. *AKU Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10, 2, 274-297.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. Ankara: Nobel Yayınevi.
- McClain, C., Brown, A., & Price, G. (2015). Characterization personified: using Edmodo to strengthen student interaction with literature. *Meridian*, 1-19.
- Nee, C. K. (2014). The effect of educational networking on students performance in biology. TCC Worldwide Online Conference, (s. 73-97).
- Özkan, A. (2017). *Öğretim elemanlarının eğitsel sosyal ağ kullanım deneyimlerinin incelenmesi: Edmodo örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. (edt. Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt). Nitel araştırma içinde (119-135). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paliktzoglou, V., & Suhonen , J. (2014). Microblogging in higher education: the Edmodo case study among computer science learners in Finland. *Journal of Cases on Information Technology*, 16(2), 39-57.
- Partnership For 21st Century Skills, (P21). (2018). Framework for 21st century learning. 30 Mayıs 2018 tarihinde <http://www.p21.org/about-us/p21-framework> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, O. (2016). *Eğitsel sosyal medya platformları ve Edmodo örnek uygulaması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Sanders, K. S. (2012). An examination of the academic networking site Edmodo on student engagement and responsible learning. (Unpublished doctoral dissertation). University of South Carolina College of Education.
- Sırakaya, M. (2015). Öğretmen adaylarının Edmodo hakkındaki görüşleri. Teacher candidates' views on Edmodo. *8th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Edirne, Turkey.
- Solomon, G. ve Schrum, L. (2007). *WEB 2.0 new tools, new schools*. Washington: İste.

## Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Edmodo'nun Kullanımı: Bir Durum Çalışması

- Torun, F., & Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Annan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.
- Türkmen, H. G. (2012). Using social networking in EFL classroom in higher education. The 8th international scientific conference e-learning and software for education. pp. 350-354.
- Yaman, M. (2014). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çevrimiçi otantik okumalara karşı olan algılarının belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

#### Introduction

In recent years, technology has started to be used in teaching Turkish as a foreign language. One of the most frequently used technologies in language teaching environments is the internet-based WEB 2.0 tools. One of the most commonly used WEB 2.0 tools in language teaching is Edmodo. There are many studies on the use of Edmodo application for educational purposes. Those investigations are compilation-style studies that introduce Edmodo and explain how to use it. Apart from these, there are studies from various branches of science, examining the views of the university faculty, school teachers or prospective teachers about Edmodo; there are also studies that study the views of students regarding Edmodo. Those studies focus on Edmodo's usability as a teaching tool and ease of use, its effect on student achievement in different skill areas, its effect on the interest and desire of learning, and its effect on classroom interaction. There are also studies that focus on the role of Edmodo as a social networking tool. However, no research has been conducted on the views of the students and the observations of the instructors regarding the use of Edmodo in teaching Turkish as a foreign language. In this study, student views and instructor observations regarding the use of Edmodo in teaching Turkish as a foreign language were examined.

#### Method

In this research which was designed as a case study, firstly, the opinions of the B2 level students on the use of Edmodo in Turkish lessons were examined. In the same way, the observations of the instructors on the application were analyzed. The study group was determined through purposeful sampling. The participants were 20 B2 level students. Two instructors who taught Turkish courses to the students in the same institution and were able to use Edmodo effectively were included in the study. The instructors used Edmodo for practice in their lessons for 8 weeks. Edmodo contributed to the teaching process in two ways:

1. In-class applications: In group work while doing creative writing, Edmodo helped students in terms of spelling, punctuation, grammar, and finding contextually appropriate vocabulary. It was also useful to the instructors in terms of giving feedback, correction, measurement and evaluation.
2. Out-of-class applications: Edmodo contributed to student learning in the areas of improving their pronunciation, reading comprehension and its evaluation, listening comprehension and its evaluation, creative writing, teaching and reinforcing the spelling rules, punctuation, and grammar, choosing contextually appropriate words and phrases. Edmodo also contributed to the teaching of national and religious festivals, clothing, food and beverages, and myths and customs of the Turkish culture.

In order to provide detailed and in-depth data on Edmodo, the "Edmodo Interview Form", consisting of semi-structured, open-ended questions was given to the students at the end of 8 weeks and was answered by the students. The interviews with the students about the implementation were conducted to inform the students about the questions that were unclear or were not answered adequately in writing and to obtain detailed and in-depth data.

For data analysis, content analysis was used. Data analysis revealed three main categories of students' opinions regarding the use of Edmodo in learning Turkish. Students whose opinions were sought were coded as P1, P2 so as not to reveal their identities. Likewise, instructors were coded as I1 and I1. The data obtained from the the two groups led to the following main and sub-themes:

1. Edmodo's contribution to learning and teaching Turkish
2. Edmodo's contribution to educational processes
3. Edmodo's usefulness

### **Result and Discussion**

According to the findings of the research, firstly, it was found that Edmodo contributes to the development of basic language skills in learning languages, learning new words and phrases, learning grammar rules, intra and intercultural communication, and interest and desire of learning Turkish.

Secondly, Edmodo contributes to educational processes such as giving feedback, interaction, measurement and evaluation, cooperative learning, taking responsibility for learning and technological literacy.

Thirdly, it was found that Edmodo has utility features such as accessibility, ease of use, free of charge, Turkish language support, and adaptation to different applications. Instructors' opinions are parallel to these findings.

Finally, it was found that Edmodo has some negative features such as not becoming operational without an internet connection, lacking an instant chat feature, and failing to satisfy user expectations in terms of design faults. Those negative aspects are presented under the theme "Problems in Edmodo".

The overall findings show that Edmodo can be used as a learning-teaching tool in the field of teaching Turkish as a foreign language.



## **Cumhuriyet'ten Günümüze (1923-2017) İlkokul Türkçe Öğretim Programlarında Dil Bilgisi ve İmla\***

*Yıldıray AYDIN\*\**  
*Ömür SADIOĞLU\*\*\**

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyet'ten günümüze (1923-2017) ilkokul Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi ve imla konu alanına yer verilme durumunun belirlenmesidir. Analitik araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada veriler doküman analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları dil bilgisi konularının, Cumhuriyet'in ilk yıllarında ayrı bir ders olarak ilkokul müfredat programında konu bazında, 1948 ve 1968 Türkçe öğretim programlarında ise Türkçe dersi içinde konu ve bu konuların alt konuları olarak yer aldığı, 1981-1997 programıyla, dil bilgisi kurallarının, öğrencilere kazandırılacak özel amaçlar ve davranışlar olarak ifade edildiğini göstermektedir. Ayrıca 1948, 1968, 1981 ve 1997 Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi kurallarının öğretimiyle ilgili detaylı açıklamaların yer aldığı, dil bilgisi kurallarının öğretiminde disiplinler arası yaklaşımdan faydalanılması gerektiğinin vurgulandığı belirlenmiştir. Buna karşın 2005, 2009, 2015 ve 2017 Türkçe öğretim programlarında ise dil bilgisi kurallarının dinleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları içinde öğrencilere sunulduğu ve bu kazanımlara yönelik açıklamalara yer verildiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:**İlkokul, dil bilgisi, Türkçe, program

### **Grammar and Orthography in Elementary School Turkish Curricula from the Foundation of the Republic to the Present Day (1923-2017)**

#### **Abstract**

The purpose of this research is the determination of including grammar and orthography subject area in Turkish curriculum in primary schools from the Republic history until presentday. Within this study, which was carried out with analytic research method, the data was analysed with documentanalysis. There sults of therese arch indicate that, the grammar issue in the basis of subject was considered as a separatelesson in the first years of the Republic in primary school curriculum; in the years of 1948 and 1968 within the curriculum it was included as a subject and subtopic of these subjects and together with the program of 1981-1997 grammar rules were expressed as special purposes and attitudes that must be acquired by the students. Inaddition it was determined that in the curriculums of 1948, 1968, 1981 and 1997 there were detailed explanations concerning the education of grammar rulesand it was emphasized that in grammar teaching interdisciplinary approach must be utilized. On the otherh and in the Turkish curriculums of 2005, 2009, 2015 and 2017 it was determined that grammar rules were presented

\*Bu çalışma 28-30 Mart 2018 tarihlerinde gerçekleştirilen I. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sunulmuş olan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

\*\*Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa, yildirayaydin48@gmail.com

\*\*\*Dr. Öğr. Üyesi, Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Bursa, osadioglu@uludag.edu.tr

to students in listening, speaking, reading and writing learning domains and explanations were included regarding these acquisitions.

**Keywords:** elementary school, grammar, Turkish, curriculum

### Giriş

Dil, bireyler arasındaki en güçlü iletişim araçlarından biridir. Dilin sürekli güncelliğini koruması ve o dili konuşanlar arasında etkili, verimli ve doğru bir biçimde kullanılması, dil bilgisi konularının bireyler tarafından doğru ve kurallarına uygun bir şekilde öğrenilmesine ve uygulanmasına bağlıdır. Dil bilgisi; bir dili ses, şekil ve cümle yapılarıyla dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim dalıdır (Akkaya, 2011). Dil bilgisi öğretimi ise dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve güzel kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir (Dolunay, 2010). Bireylerin, dinlediklerini ve okuduklarını anlamaları, kendilerini konuşma ve yazma yoluyla ifade edebilmeleri, dilin kurallarının doğru öğrenilmesi ve doğru yorumlanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde okulun dil bilgisi öğretiminin en iyi şekilde gerçekleşebileceği yer olduğunu söylemek yerinde olur. Okullarda dil bilgisi öğretimi, öğretim programlarına bağlı kalarak yapılmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretimde Türkçe ve Edebiyat derslerinde, öğrencilere Türk Dili'nin kuralları öğretilirken, onlardan bu süreç sonunda Türk Dili'ni doğru kullanmaları ve dil bilinci kazanmaları beklenmektedir (Karadüz, 2013). Ancak öğretmen yetiştiren kurumların programlarında dil bilgisi konularına yeterince yer verilmemesi, okullarda dil bilgisi öğretiminin gerekliliğine inanan ve sayıca çok az olan öğretmenlerin dil bilgisi konularına gereğinden fazla yer vermesi, konu alanının öneminden habersiz öğretmenlerin ise dil bilgisi konularına yeterince yer vermemesi gibi sorunlar beraberinde dil bilgisi eğitim ve öğretiminin gerektiği gibi yapılamadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Sağır ve Atalay 2016). Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretiminin önemini görmezden gelinmesi, sorunları da beraberinde getirmektedir (Sağır, 1998). Var olan durum değerlendirildiğinde, dil bilgisi öğretiminin kural ve terim bilgisinin öğretiminden ibaret olduğu, bu kural ve terimleri öğrenen öğrencilerin ise bu bilgileri çoktan seçmeli testlerin dışında kullanamadıkları görülmektedir (Karadüz, 2013). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarında zaman zaman dil bilgisi öğretimi konularına ağırlık verilmiş, kimi zaman ise yeterince değinilmemiştir. 2017'de hazırlanan İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. Dolayısıyla bireyin özellikle ilköğretimde aldığı dil bilgisi eğitiminin de çok yönlü gelişimine önemli bir katkısı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin yukarıda değinildiği gibi sınıf öğretmenlerinin inisiyatiflerine bırakılmayıp, programda detaylı bir şekilde yer almasının dil bilgisi öğretiminde yaşanan karmaşanın önüne geçeceği ve öğretimde birlik sağlayacağı

söylenbilir. Bu düşünceden hareketle Cumhuriyetten günümüze öğretim programlarında dil bilgisi konularına ne düzeyde yer verildiğinin belirlenmesinin, dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunların irdelenmesine yeni bir bakış açısı kazandırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önem doğrultusunda 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1979, 1997, 2005, 2009, 2015, 2017 yıllarında, toplu veya kısmen değişikliklere uğrayan Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi öğretimine ne şekilde ve ne düzeyde yer verildiğinin incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Analitik araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada Cumhuriyet döneminden bu yana uygulanan ilkököl ve Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi konularına nasıl ve ne düzeyde yer verildiğini belirlemek ve bu konu ile ilgili olarak derinlemesine bir çözümleme yapmak için doküman incelemesi kullanılmıştır. Analitik araştırmalar; belgeler, kayıtlar, dokümanlar ile diğer ortamların olaylar, kavramlar, düşünceler ve eserler açısından analiz edilerek incelenmesi ile gerçekleştirilir. Analitik araştırmalarda; dokümanlar ve kayıtlar kavramlar, olaylar ve görüşler bakımından analiz edilir. (McMillan, 2004, Akt: Ersoy, 2015). Doküman analizi, araştırılmak istenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin belli ölçütlere göre incelenmesidir. Bu süreçte önemli olan nokta veri kaynağı olarak kullanılacak dokümanların hangilerinin seçileceğidir (Şimşek, 2009). Bu araştırmanın dokümanlarını 1924, 1926, 1930, 1936 ilkököl müfredat programları ile 1948, 1968, 1981, 1997, 2005, 2009, 2015 ve 2017 yıllarında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programları oluşturmaktadır.

#### Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi ve anlamlandırılmasında içerik analizi kullanılmıştır. Veriler, okuyucunun süreci bütün olarak görebilmesi için özet halinde tablolaştırılmıştır. Bununla beraber tablolarda yer alan veriler açıklanarak ilgili verilere ilişkin programlardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### Bulgular

Araştırmanın bulguları, iki bölüm olarak sunulmuştur. Birinci bölümde, incelenen tüm öğretim programlarında dil bilgisi kurallarına nasıl ve ne düzeyde yer verildiğine ilişkin bilgilere, ikinci bölümde ise incelenen programlarda belirtilen dil bilgisi kurallarını öğretmedeki amaçlara ve öğretim süreci ile ilgili yer alan açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 1'de dil bilgisi konularının tüm öğretim programlarında yer alma durumunun genel olarak değerlendirmesine yer verilmiştir.

Tablo 1. 1924,1926, 1930, 1948, 1968, 1981, 1997, 2005, 2009, 2015, 2017İlkokul Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisi ve imlanın yer alma durumu

Program	1924 (İmla ve Sarf/Dil Bilgisi)					1926 (İmla ve Kavaid/Kurallar)					1930 (İmla ve Gramer)					1948 (Dil Bilgisi ve İmla)					1968(Dil Bilgisi ve İmla)					1981(Dil Bilgisi)					1997 (Dil Bilgisi)					2005 (Dil Bilgisi)					2009(Dil Bilgisi)					2015					2017									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
Sınıf Düzeyi																																																												
Ders Saati				1	2				1	1				1	1																																													
Açıklama/Özel Amaç																																																												
Madde Sayısı																																																												
Amaç/Davranış																																																												
Madde Sayısı																																																												
Kazanım Sayısı																																																												
İsim				X	X				X					X					X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X															
Sıfat (Fail)				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X															
Zamir				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X															
İzafi ve tavsifi terkipler <sup>1</sup>				X	X				X					X					X					X					X					X					X					X																
Fiiller: zaman, şahıs kemiyet <sup>2</sup>				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X																				
Master				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X																				
Cümle hakkında izahât <sup>3</sup> ve temrinler <sup>4</sup>				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X				X	X																				
Kelime, hece, harf, hareketler				X					X					X					X					X					X					X					X																					
Kelime Yapısı				X					X					X					X					X					X					X					X																					
Ahenk kaidesi				X					X					X					X					X					X					X					X																					

<sup>1</sup>İzafi (göreceli) ve tavsifi (nitelendirme) terkipler (taamlama)<sup>2</sup>Nicelik<sup>3</sup>Açıklama<sup>4</sup>Tekrarlar, alıştırmalar





Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde dil bilgisi öğretiminin, 1924 İlkokul Programı’nda “İmla ve Sarf”, 1926 programında “İmla ve Kavaid”, 1930 programında “İmla ve Gramer” olarak ayrı ayrı başlıklar altında yer aldığı görülmektedir. 1948 ve 1968 programlarında başlığın “Dil Bilgisi ve İmla” olarak değiştiği görülmektedir. 1968 programında dil bilgisi ve imla dersleri, konuların öğretimi hakkında yer alan açıklamaları bakımından ayrı bölümler olarak belirtilmiş olsa da, amaç davranışların her sınıf düzeyinde ortak bir başlık altında yer aldığı görülmektedir. 1968 İlkokul Programı’nda, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın, “Türkçe Dersinin Bütünüyle İlgili Esaslar” başlığı altında bulunan açıklamada, dil bilgisi ile ilgili olarak “Konuşma, okuma, yazma, anlama gibi çeşitli dil etkinlikleri arasında çok sıkı bir bağlılık vardır. Onun için okuma, imla, yazma, dilbilgisi çalışmaları arasında sıkı bir ilgi bulunacak ve bu çalışmalara birbirinin tamamlayıcısı olarak bakılacaktır.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 1968). 1981, 1997 2005 ve 2009 İlkokul Türkçe Müfredat Programlarında, dil bilgisi konuları, her sınıf düzeyinde imla konularının öğretimi ile aynı başlık altında yer almıştır. Bu programlarda bu konuların öğretimi ile ilgili olarak “Dil Bilgisi” başlığı altında bir bölüm olmasına rağmen “İmla” başlığı altında bir bölüme yer verilmemiştir. Buna karşın 2005 ve 2009 Türkçe öğretim programlarında, yazım ve noktalama (imla) kurallarının sınıf düzeylerinde kazanım bazında dağıldığı belirlenmiştir. 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programlarında “Dil Bilgisi” başlığı altında bir bölüme yer verilmemiş, dil bilgisi konuları diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir. Tematik yaklaşımla hazırlanan 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiş, dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2017). Örneğin; yazma başlığı altında 4. sınıfta, “T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler.” kazanımının açıklama bölümünde “Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir.” ibaresi yer almaktadır. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisi konusuna “Öğretim Programında Temel Beceriler” başlığı altında bulunan “Ana Dilde İletişim Becerisi” tanımı içerisinde yer verilmiştir. Ana dilde iletişim; bireyin kelime bilgisi, işlevsel dil bilgisi ve dilin görevleri hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirirken çeşitli durumlarda hem sözlü hem de yazılı iletişim kurma becerisine sahip olmayı içermektedir. (MEB, 2017).

Dil bilgisi konularının ayrı bir ders olarak yer aldığı 1924, 1926 ve 1930 yılı ilkököl müfredat programlarında bu konulara 4. ve 5. sınıf düzeylerinde değinildiği görülmektedir. Dil bilgisi dersi, 1924 İlkokul Programı’nda 4. sınıflarda bir saat, 5. sınıflarda iki saat; 1926, 1930 ilkököl programlarında ise 4. ve 5. sınıflarda haftada bir ders saati olarak yerini almıştır. 1948 İlkokul Programı’yla beraber dil bilgisi dersi de, ilkököl programlarında ayrı ayrı yer alan kıraat (okuma), inşat (şiir okuma), kitabet (kompozisyon), sarf (şekil bilgisi) ve nahiv (cümle bilgisi), imla gibi derslerle beraber Türkçe başlığı

altında tek ders olarak yer almıştır. Bu programda Türkçe dersinin bir bütün olduğu, bu alt başlıkların birbirini tamamlayacak şekilde öğretiminin yapılması gerektiği belirtilmiştir. 1936 İlkokul Programı'nın bir diğer farklılığı da dil bilgisi öğretimi için bir bölüm oluşturulmamış olmasıdır. Bunun nedeni Mustafa Kemal Atatürk'ün 1935 yılında, dil bilgisini, yeterli çalışma ve incelemeler yapıp asıl kuralları ortaya konuncaya kadar programlardan kaldırılmasını emretmesidir (Kutlubay, 2015).1948'den itibaren, 1968, 1981, 1997, 2005, 2009, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dil bilgisi konuları, Türkçe dersi içinde verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 1'de yer alan veriler değerlendirildiğinde, 1924, 1926, 1930 ve 1936 ilkokul müfredat programlarında dil bilgisi konularının öğretimiyle ilgili dil bilgisi başlığı altında açıklamalara yer verilmezken, 1948, 1968 müfredat programlarında 10'ar maddelik açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Dil bilgisi öğretimi ile ilgili her kademe (1-3 ve 4-5) için açıklamaların, 1981, 1997 Türkçe Öğretim Programlarında da detaylı olarak belirtildiği görülmüştür. 2005 ve 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile dil bilgisi konularının öğretimi ile ilgili "Dil Bilgisi" başlığı altında kısa bir açıklama yapıldığı, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ise bu açıklamalara yer verilmediği anlaşılmıştır.

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmeyi amaçlayan 2005Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nda "Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir." İbaresini yer almıştır (MEB, 2009). Ayrıca bu açıklamada dil bilgisinin, dilden ayrı bir birim olarak düşünülmemesi ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak, öğretimde kuralları aktarmak yerine dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlaması gerektiği belirtilmiştir. Bu nedenle de dil bilgisinin, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak değil de diğer alanlar içerisinde dağıtılarak yer verildiği, dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilerek öğretilmesinin benimsendiği, dolayısıyla da dil bilgisi konularının verilisinde adlandırmaya gidilmediği vurgulanmıştır (MEB, 2009).

Yine Tablo 1'de 1924, 1926, 1930 ilkokul müfredat programlarında dil bilgisi dersiyile amaçlanan hedeflere yer verilmeyip, daha çok ders kapsamında her sınıf düzeyinde işlenecek olan konulara yer verildiği görülmektedir.1-5. sınıflar için hazırlanan 1930 İlkokul Müfredat Programı İmla ve Gramer dersinde ilk okuma yazma bölümü hariç diğer alanlarda sadece ifade ve sözcük değişikliği yapıldığı ve 1926 programının aynen devam ettirildiği anlaşılmaktadır. Yine 4. ve 5. sınıflarda işlenecek konuların da 1926 ve 1930 İlkokul Müfredat Programlarında aynı olduğu görülmektedir.1948 ve 1968 ilkokul Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi konularının ve amaçlarının bir arada verildiği belirlenmiştir.1968 İlkokul Türkçe Programı'nda da öncelikle "Amaçlar" başlığı altında Türkçe dersinde ulaşılmak istenen hedefler, "Açıklamalar" başlığı ile de ders işleme

süreci ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. Bu programda yapılan açıklamaların, 1948 programından çok farklı olmadığı, her sınıf düzeyinde yer alan konuların sıralama mantığının da aynı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda 1968 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda her sınıf düzeyinde belirtilen dil bilgisi ve imla konularına aşağıda yer verilmiştir.

### **1968 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı**

1968 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde programın kendisinden sonraki programlardan farklı olarak her sınıf seviyesinde farklı amaçlar ve bu amaçlara ilişkin alt maddelerde açıklamalar içerdiği görülmektedir. Her ne kadar bir üst sınıfın amaçları bir alt sınıfın amaçlarının daha kapsamlı hali gibi görünse de bu amaçların sonraki programlar gibi bir veya iki tabloda verilmesi amaçların bir arada görülmesini sağlamayacağından, söz konusu programın amaçlarına sınıf düzeyinde paragraflar halinde yer verilmesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür.

Birinci sınıf dil bilgisi ve imlâ konusuyla ilgili olarak; öğrencilerin dil yanlışlarının düzeltilmesi, düzgün konuşma alıştırmaları, öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmek, kelimeleri doğru ve yerinde kullanmalarını sağlamak, ilk okuma ve yazma çalışmalarında kelimelerin çözümlenmesi aşamasında ses ve heceleri ayırma ile ilgili çalışmalar yapılması, noktalama işaretlerinden özellikle nokta ve soru işareti üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir. Düzgün konuşma alıştırmaları ve dil yanlışlarını düzeltilmesi için programda öğretmenlere; çocukların evde veya okulda öğrendikleri masal, hikâye, manzume, bilmece, oyun veya gördükleri, yaşadıkları olaylar üzerinde konuşmalar yaptırırken düzeltmeler yapılması böylelikle dilimizin esaslarının benimsetilmesi tavsiyesi sunulmuştur. Bununla birlikte programda birinci sınıflar için zaman, varlık adlarının öğrenilmesi, en yakın akrabalık terimleri, varlıkların teklik - çokluğu hakkında genel bilgi verilmesi, varlıkların özelliklerini belirtme, varlıkların yaptığı işler, ses ve heceleri ayırma, noktalama ile ilgili çalışmalara yer verildiği görülmüştür. Ayrıca bu uygulamaların her biri için açıklama yapılmış ve örnek uygulamalar belirtilmiştir.

İkinci sınıf dilbilgisi ve imlâ çalışmalarında kural, tanım ve terimlere başvurulmadan, öğrencilerin yanlış yaptıkları veya güvenle kullanamadıkları dil şekilleri üzerinde durulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda birinci sınıfta başlanılan doğru konuşma ve yazma alıştırmalarına bu sınıfta da devam edilmesi, öğrencilerin kelime hazinelerinin eş ve zıt anlamlı kelimeler, eş sesli kelimeler ile türemiş kelime çalışmaları yoluyla zenginleştirilmesine değinilmiştir. Ayrıca isimlerin "yalın, - e, - de, - den" hallerinin doğru kullanımının sağlanması, kısa olayları - görülmüş, yaşanmış basit olayları veya bir resim, bir levha üzerinde görülenleri - kısa cümlelerle anlatılması ve bunların sonradan yazdırılması, noktalama işareti ve satır sonuna sığmayan kelimelerin nereden kesileceğinin öğrenilmesi çalışmalarına yer verilmiştir. Bu aşamada türemiş kelimelerle yapılacak çalışmaların

açıklama yapmadan örnekler üzerinden gerçekleştirilmesi ve virgül ve ünlemin öğrenciler tarafından kullanılmadığında yanlış sayılmamasının vurgulanması dikkat çekicidir.

Üçüncü sınıfta da ikinci sınıfta değinildiği gibi dil bilgisi ve imla çalışmaları tanım, terim ve kurala başvurmadan yapılması belirtilmiştir. Üçüncü sınıf, ikinci sınıf çalışmalarına daha geniş yer verilmesi ve dördüncü sınıfta başlayacak olan dilbilgisi dersine hazırlık olarak bazı örnekler üzerinde uygulamalar yapılması açısından bir geçiş rolü üstlenmiştir. En işlek eklerle, öğrencinin tanıdığı köklerden türemiş kelimeler yapılması, ismin hallerinin cümle içinde doğru kullanılması, özel isimlerle cins isimlerin ve bileşik isimlerin yazılışının ve isimlerde teklik ve çokluğun kavratılmasına değinilmiştir. Ayrıca; isim, sıfat, zamir ve fiil gibi kelimelerin cümle içinde ayrı görevler gördüğünün (adları ve tanımları verilmeden) öğrencilere sezdirilmesi ve noktalama işareti çalışmalarına yer verilmiştir.

Dördüncü sınıf programında dil bilgisi ve imla çalışmalarının sadece belirli ders saatleriyle sınırlı kalınmaması, bu çalışmaların hem Türkçe dersinde hem de diğer derslerde bütün yıl boyunca rastlanan uygun örneklerle öğrencilere kazandırılması gerektiğinin vurgulanması oldukça önemlidir. Noktalama işaretlerinin öğretilmesine daha önceki sınıflarda olduğu gibi öğrenim yılı başından başlanarak uygun örneklerle devam edilmesi, büyük harflerin kullanıldığı yerlerin öğretilmesi, kelime içinde sesli harflerin incelik, kalınlık bakımından uyumu, sert sessizler (ünsüzler), kelime yapısı (kök, ek, yapım ve çekim ekleri), kesme işareti (özel isimlere gelen eklerin (')) (kesme işareti) ile ayrılması), hal eki olan "de" ile "dahi" anlamına gelen "de"nin anlam ve yazılış farkları, soru bildiren ve bağlaç olarak kullanılan "mi" ekinin kelimedenden ayrı yazılışı, isimler (cins isimleriyle, özel ve bileşik isimlerin tanıtılması, isimlerin beş hali, isim tamlamaları), zamirlerin tanıtılması, sıfatın tanıtılması, fiilin tanıtılması çalışmalarına yer verilmiştir.

Beşinci sınıf dil bilgisi ve imla çalışmalarında, konular işlenirken dördüncü sınıf programında yer alan konular üzerinde de durulması, bu suretle hem işlenen konuların bütünlüğü, hem de tekrar yoluyla bilgilerin öğrencilere daha iyi kazandırılmasının sağlanması amaçlanmıştır. Bununla birlikte programda kelime yapısı, kelime türetme yolları, bileşik kelimeler, sert sessizlerin (ünsüzlerin) benzeşmesi, düzeltme işareti, idi, imiş, ise ile'nin bitişik yazıldığı zaman aldığı şekiller örnekler verilerek belirlenmiştir. Bileşik kelimelerin yazımıyla ilgili çelişkili durumlarda ise öğretmenlere öğrencileri İmla Kılavuzu kullanma alışkanlığı kazandırmaları tavsiye edilmiştir. Ayrıca cümle çözümlmelerine gidilmeden ve yüklem, özne, tümleç tanımı yapılmadan basit cümle öğelerinin sezdirilmesi, cümle içinde isim, sıfat, zamir ve çeşitlerinin tanıtılması istenmiştir. Bununla birlikte ve altı şahıs, üç temel zaman (geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanlar) beş haber kipi ve çekimi (miş'li ve di'li geçmiş, şimdiki, gelecek ve geniş zaman) ile fiil konusuna da yer verilmiştir. Ek olan "ki" ile bağlaç olan "ki"nin anlam ve yazılışlarındaki ayrılık, noktalama işaretleri (nokta, virgül, soru işareti, ünlem işareti, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, tırnak, parantez, kısa çizgi, uzun çizgi)ile ilgili çalışmaların yer

aldığı da görülmektedir. Beşinci sınıfta dördüncü sınıftan farklı olarak öğretilmesi hedeflenen noktalama işaretlerinin sayısının artmasının yanında artık öğrencilerden nokta, soru işareti, ünlem, iki nokta, tırnak, kısa çizgi ve mümkün olduğu ölçüde virgülün, öğrencilerin yazılarında kullanılmış olmasına dikkat edilmesi gerektiğine değinilmiştir.

1981 ve 1997 ilkököl Türkçe Öğretim Programlarında, dil bilgisi ve imla konuları bakımından farklılık bulunmamaktadır. Bu bağlamda dil bilgisi öğretimi ile öğrencilere kazandırılacak olan davranışlara 1981 ilkököl Türkçe Programı başlığı altında yer verilmiştir.

### **1981 ilkököl Türkçe Dersi Öğretim Programı**

Bu bölümde 1981 ilkököl Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi başlığı altında yer alan özel amaçlara ve her sınıf düzeyinde öğrencilere kazandırılacak olan davranışlara yer verilmiştir.

Tablo 2. 1981 ilkököl Türkçe dersi öğretim programında dil bilgisi için belirlenen özel amaçlar

S.N	Özel Amaçlar	1	2	3	4	5
1	Kullandığı kelimeleri düzgün söyleyebilme, doğru yazabilme, hece ve sesleri ayırabilme	X	X	X		
2	Kelime dağarcığını, düzeye uygun olarak zenginleştirebilme	X	X	X	X	X
3	Bu sınıfların kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme	X	X	X	X	X
4	Varlıkların tekil ve çoğul oluşunu kavrayarak adları, yerine, göre tekil ve çoğul biçimlerinde kullanabilme	X	X	X		
5	Tür adlarını, özel adları, tanıyabilme, bunları adın durumlarına uygun biçimleriyle kullanabilme	X	X	X		
6	Varlıkların özelliklerini, niteliklerini, sayılarını, yaptıkları işleri, eylemleri bildiren kelimeleri tanıyıp kullanabilme; beceri ve alışkanlıklarını kazandırma	X	X	X		
7	Sesli ve sessizlerle ilgili kuralları uygulayabilme				X	X
8	Cümle içinde adlan, fiilleri, sıfatlan, zamirleri, zarfları ad ve sıfat tanılamalarını tanıyabilme, yerli yerinde kullanabilme				X	X
9	Cümle içinde yüklem, özne ve tümleci bulabilme; özne ve yüklem tekil - çoğul yönünden ilişkisini doğru olarak belirtebilme				X	X
10	Fiilin üç temel zamanını, üç temel kişisini, kavrayabilme; beceri ve alışkanlıklarını kazandırma				X	X
11	Öğrencilerin bir önceki sınıflarda kazandıkları davranışları pekiştirmek				X	X

Tablo 2'de 1981 programında yer alan özel amaçlar yer almaktadır. Bu amaçlardan ikinci ve üçüncü amacın hem 1, 2, 3 hem de 4 ve 5. sınıflarda yer aldığı görülmektedir. Bununla beraber tabloda 1, 2, 3. sınıf amaçlarında yer alan dört, beş ve altıncı maddelerde genel olarak varlıkların niteliklerine ve eylemlerine ilişkin basit düzeyde bilgi ve beceri kazandırmak amaçlanmışken bu bilgi ve becerilerin 4. ve 5. sınıflarda 7., 8., 9. ve 10. maddelerde biraz daha detaylandırılarak ele alındığı görülmektedir.

Tablo 3. 1981 ilkököl Türkçe dersi öğretim programında yer alan ve birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine kazandırılacak davranışlar

S.N	Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar	1	2	3
1	Kullandığı ve özellikle Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisinde geçen kelimeleri düzgün söyleyebilmek, doğru yazabilmek (I. ve II.) ve bu amaçla yazım kılavuzuna başvurabilmek;	X	X	X
2	Kelime dağarcığını zenginleştirmek, insan, hayvan, çiçek, meyve adlarını, yakın akrabalık terimleri gün, ay, mevsim adlarını vb.ni öğrenebilmek; doğru olarak kullanabilmek;	X	X	X

## Cumhuriyet'ten Günümüze (1923-2017) İlkokul Türkçe Öğretim Programlarında Dil Bilgisi ve İmla

Tablo 3. 1981 İlkokul Türkçe dersi öğretim programında yer alan ve birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine kazandırılacak davranışlar (Devamı)

3	Özel adların ilk harfini büyük harfle yazabilmek, sırası geldikçe ekleri, kesme işareti ile ayırabilmek (kesme işaretinin adı öğretilmeyecek);	X	X	X
4	Cümlelerin ilk harfini büyük harfle yazabilmek;	X	X	X
5	Cümlelerin sonuna nokta ya da soru işareti koyabilmek;	X	X	X
6	Varlıkların tekil ve çoğul oluşunu kavrayabilmek; hangi biçimde tekil, hangi biçimde çoğul olduğunu anlayabilmek; adları yerine göre tekil ve çoğul olarak kullanabilmek;	X	X	X
7	Varlıkların özelliklerini, niteliklerini, (uzunluk, kısalık, renk vb.) sayılarını bildiren kelimeleri kullanabilmek;	X	X	X
8	Varlıkların yaptıkları iş ve eylemleri bildiren kelimeleri bulabilmek;	X	X	X
9	Ses ve heceleri çıkarabilmek.	X		
10	Virgülü, sıralama amacı ile kullanabilmek;		X	X
11	Kelimeleri hecelere ve seslere ayırabilmek; satır sonuna sığmayan kelimeleri bölebilmek;(II) (heceleri bölerken küçük çizgi işaretini kullanabilmek)		X	X
12	Soru ekini ayrı yazabilmek;(II) görevini kavrayabilmek.		X	X
13	Adları durumlarına uygun biçimleriyle sözlü ve yazılı anlatımda kullanabilmek.		X	
14	Adları durumlarına (5 durum) uygun biçimleriyle yazılı ve sözlü anlatımda kullanabilmek;			X
15	Tür adlarını, özel adları tanıyabilmek;			X
16	Etkinliklere bağlı olarak geçen bileşik kelimeleri yazabilmek;			X
17	Sıfat ve fiil (eylem) kelime türlerini yazılı ve sözlü anlatımda kullanabilmek; (Bu çalışmalarda sıfat ve fiil (eylem) terimleri kullanılacak, tanım yapılmayacak, kelime türlerinin çeşitlerine geçilmeyecek)			X
18	Ses ve heceleri ayırabilmek, satır sonuna sığmayan kelimeleri bölebilmek,			X

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi 1981 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine kazandırılacak davranışlarda birinci ve sekizinci davranış da dahil olmak üzere aradaki tüm davranışlar1., 2. ve 3. sınıf için ortak olan ve dil bilgisinde öncelikli olarak öğrenilecek temel kurallara yer verilmiştir. Dokuzuncu davranış olan "Ses ve heceleri çıkarabilmek" sadece 1. sınıfta, virgülün kullanımı, kelimeleri bölme kuralları ve soru ekinin yazım kuralı 2. ve 3. sınıf davranışlarında yer almaktadır. Dikkatle irdelendiğinde on üç ve on dördüncü davranışlarda aynı kuralın farklı şekilde ifade edildiği, her ikisinde de adın durumlarının kullanımına ilişkin bilgilerin verilmesinin istendiği belirlenmiştir. Yine aynı şekilde 3. sınıf için belirlenen on yedinci davranışın aslında yedinci ve sekizinci davranışın farklı şekilde edilmiş hali olduğu ve sıfat ve fiillerin kullanımına ilişkin olduğu tespit edilmiştir. Aradaki fark on yedinci davranış ifadesinde "sıfat" ve "fiil" terimlerinin tanımı yapılmadan kullanılabilmesine ilişkindir. On birinci ve on sekizinci davranışta da benzer bir durumun olduğu görülmüştür.

Tablo 4. 1981 İlkokul Türkçe eğitim programında dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrencilere kazandırılacak davranışlar

S.N	Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar:	4	5
1	Kelimelerin çağrışım yoluyla eş ve karşıt anlamlarını (olumsuz değil) bulabilmek;	X	X
2	En yaygın köklerden ve işlek eklerden türetilmiş kelimelerin anlamlarını kavrayabilmek;	X	X
3	Eş sesli sözcüklerin değişik anlamlarını söz içinde fark edebilmek; (al, yüz, ekmek, yemek vb.);	X	X
4	Cümle içinde adların durumlarını doğru olarak kullanabilmek;	X	X
5	Bileşik adları yazabilmek (özellikle adreslerde, kişi ve yer adlarında);	X	X
6	Büyük harfleri doğru kullanabilmek (kısaltmalarda, satır başlarında);	X	
7	Seslileri, ince ve kalın seslileri ayırabilmek; büyük ses uyumunu kavrayarak çekim ve yapım eklerini doğru kullanabilmek (-yor, -ken eklerinin bu kurala uymadığını fark etmek);	X	

Tablo 4. 1981 İlkokul Türkçe eğitim programında dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrencilere kazandırılacak davranışlar (Devamı)

8	Küçük ses uyumu kuralını doğru uygulayabilmek (kural verilmeyecek);		X
9	Kelime sonunda süresiz yumuşak sessiz -b-c-d-g bulunmayacağı kavrayabilmek; buna göre söyleyip yazabilmek;	X	
10	Süresiz sert sessizlerin (-p-ç-t-k), iki sesli arasında, kelime sonunda sesli alırsa yumuşayacağını kavrayıp uygulayabilmek;	X	
11	Sert sessizlerin benzeşmesini kavrayarak çekim ve yapım eklerini doğru kullanabilmek;		X
12	"mi" soru ekini zarf yaptığı durumlarda da doğru yazabilmek;	X	
13	Cümle içinde adlan, özel ad, tür adları, fiilleri tanıyabilmek (Bu terimler tanıtılacak, tanımları yapılmayacak, türlerine geçilmeyecek);	X	
14	Cümle içinde adları özel ad, tür adları, fiilleri tanıyabilmek; sıfatların hangi adları belirttiklerini, zamirlerin hangi adların yerini tuttuklarını belirtebilmek;		X
15	Cümle içinde yüklem, özne ve tümleci bulabilmek; özne ve yüklem ilişkisini tekil - çoğul yönünden doğru olarak belirtebilmek;	X	X
16	Zarfların, fiillerin anlamları üzerindeki etkilerini fark edebilmek;		X
17	Cümle içinde, ad ve sıfat tamlamalarını küme olarak tanıyıp, tamlayan ve tamlananları ayırt ederek aralarındaki ilişkileri kavrayabilmek ve bunları yerli yerinde kullanabilmek (bu terimlerin tanımları yapılacak; ancak öğrencilerden tanım olarak istenmeyecek; sıfat, ad, zamir vb. türlerine geçilmeyecektir);		X
18	Özne ve yüklemi tekil-çoğul yönünden-ilişkisini kavrayarak cümle içinde doğru kullanabilmek;		X
19	Fiilin üç temel zamanını (şimdiki, geçmiş, gelecek), üç temel kişisini (tekil, çoğul, I. - II. - III. kişiler) kavrayabilmek;		X
20	-de durum takısını bitişik, dahi anlamına gelen de'leri ayrı yazabilmek;	X	X
21	Sıfat türeten ve ilgi zamiri olan -ki'leri kelimeye bitişik, ilgi bağlacı olan ki'leri ayrı yazabilmek; virgülü cümle içinde: a) öznelerden sonra, (b) birbiri ardınca sıralanan aynı işi gören kelimeler ve aynı görevdeki öğeler arasında (bir tamlananın birden çok tamlayanları, bir adı sıfatlandıran birden çok niteleme sıfatları, bir yüklem birden çok öznesi, nesnesi vb. gibi) kullanabilmek;		X
22	Virgülü cümle içinde: a) öznelerden sonra, (b) birbiri ardınca sıralanan aynı işi gören kelimelerle aynı görevdeki öğeler arasında (bir tamlananın birden çok tamlayanları, bir adı, sıfatlandıran birden çok niteleme sıfatları, bir yüklem birden çok öznesi, nesnesi vb. gibi) kullanabilmek;	X	
23	Noktayı: (a) tarihlerin gün, ay, yıl öğeleri arasında, (b) kısaltma harflerinin sonunda, (c) sayılardan sonra -inci anlamında kullanabilmek;	X	X
24	Tırnak işaretini, başkalarından alınan sözleri belirtmek amacıyla kullanabilmek;	X	X
25	İki noktayı açıklanacak sözlerden sonra, tırnak içine alman sözlerden önce ve konuşma çizgisinden önce kullanabilmek;		X
26	Yazıda konuşma çizgilerini kullanabilmek;	X	X
27	Kullandığı ve öteki derslerde öğrendiği kelimeleri doğru söyleyebilmek; yazabilmek ve bu amaçla Yazım Kılavuzu'nu kullanabilmek.	X	X

Tablo 4, 1981 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 4.ve 5.sınıflarda yer alan kazanımları göstermektedir. Buna göre 4.ve 5.sınıfta dil bilgisi konularının oldukça yoğun olduğu göze çarpmaktadır. 4. sınıfta büyük harflerin doğru yazılması, büyük ses uyumu, yapım ve çekim ekleri, süresiz yumuşak sessiz ve süresiz sert sessizlerin yazımına ilişkin kurallar, tanım ve türlerine değinilmeden ad ve fiillerin kullanımı ile ilgili temel kurallar, virgülün kullanımı ile "mi" soru ekinin kullanımına ilişkin davranışlar belirlenmiştir. 5. sınıf için belirlenen davranışlarda ise; küçük ses uyumu, sert sessizlerin yapım ve çekim ekiyle kullanımı, cümle içinde ad, sıfat, fiil, zamirleri tanıma, özne-yüklem uyumunun tekil çoğul ilişkisinin kavranması, fiilin üç temel zamanı ve üç temel kişisi, "-ki" nin doğru yazımı, iki noktanın kullanım yerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun yanında hem



4. hem de 5. sınıfta kazandırılmak istenen ortak davranışlara da yer verilmiştir. Eş anlamlı, karşıt anlamlı ve eş sesli kelimeleri fark edebilmek, en yaygın kullanılan türetilmiş kelimelerin anlamlarını kavrayabilmek, cümle içinde adları ve bileşik adları doğru kullanabilmek, “-de” yi doğru yazabilmek, konuşma çizgilerini kullanabilmek ve son olarak da kelimelerin doğru söyleyebilmek ve yazabilmek için yazım kılavuzunu kullanabilmek iki sınıf için belirlenen ortak kazanımlardır. Her ne kadar ortak bir davranış ifadesi olarak gösterilmemişse de 4.sınıf davranışlarında yer alan virgülün kullanıma ilişkin kuralların 5.sınıflar için belirlenmiş 21.davranış ifadesinde sıfatlarla ilgili davranışla birlikte verildiği de görülmektedir.

2005, 2009, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ise dil bilgisi ve imla konusunda, öğrencilere verilmesi hedeflenen kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda Tablo 5’te 2005, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan, dilbilgisi kazanımlarının her sınıf seviyesine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5. 2005, 2015, 2017 Türkçe Dersi öğretim program’ında yer alan 1-5. sınıflar dil bilgisi kazanımları

S.N	Kazanım	2005					2015				2017			
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.	X	X	X	X	X	X				X	X		
2	Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.					X								
3	Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.	X	X	X	X	X								
4	Büyük harf, nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi ve kesme işaretini uygun yerlerde kullanır.						X	X						
5	İki nokta, tırnak işareti, konuşma çizgisini uygun yerlerde kullanır.									X				
6	Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgiyi uygun yerde/doğru kullanır.										X			
7	Yazılarında imlâ kurallarını uygular.	X	X	X	X	X								
8	Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.										X	X	X	X
9	Soru ekini, “de” ve “ki” bağlaçlarını, sayıları, pekiştirmeli sözleri ve kısaltmaları doğru yazar; satır sonunda kelimeleri uygun şekilde böler.									X				
10	Soru ekinin kuralına uygun yazar.											X		
11	Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.													X
12	Kısaltmaları ve bunların eklerini doğru okur.									X				
13	Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.													X
14	İkilemeleri, soru ekinin yazımını bilir, satır sonunda kelimeleri uygun şekilde böler.									X				
15	Yazdıklarını kontrol ederek ifade, harf, noktalama gibi yanlışları varsa bunları belirler ve düzeltir.						X	X	X					
16	Yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar/düzenler.										X			
17	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.					X								
18	Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.			X	X	X								
19	Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun bağlama öğelerini kullanır.							X	X	X				
20	Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X

Tablo 5. 2005, 2015, 2017 Türkçe Dersi öğretim program'ında yer alan 1-5. sınıflar dil bilgisi kazanımları (Devamı)

21	Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.								X
22	Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.								X
23	Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	X	X	X	X			X	X X
24	Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.								X X
25	Ekleri kullanarak kelimeler türetir.		X	X	X				
26	Çekim eklerinin işlevlerini bilir.						X	X	
27	Çekim eklerini yerinde kullanır.							X	
28	Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.							X	
29	Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.			X	X				
30	Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.								X
31	İçeriğe uygun, doğru kelimeler seçerek kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kullanır.							X	X
32	Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.		X	X	X				
33	Yazılarında, isimleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.							X	
34	Varlıklara verilmişlerine göre isimleri ayırt eder.							X	
35	İsim ve fiilleri ayırt eder.							X	
36	Olayları, oluş sırasına göre yazar.			X	X				
37	Hikâye edici metin yazar.								X

Öğretim programlarında 1, 2, 3, 7, 11, 8, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 28, 32, 36 ve 37 sıra no'lu kazanımlarla ilgili olarak her bir sınıf düzeyi için detaylı açıklamalara yer verildiği görülmüştür. 1 no'lu kazanımla ilgili olarak 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında, 1., 2. ve 3. sınıflar için cümlelerin öğelerinden bahsedilmeyeceği, öğrencilerin kurallı cümleler oluşturmaya özendirilmesinin gerekliliği, 4. ve 5. sınıflar için de özne, tümleç, yüklem temel anlamlarının verilmeyeceği ve bu öğelerin çeşitlerine değinilmeyeceği yönünde açıklamaya yer verildiği tespit edilmiştir. 2 no'lu kazanımla ilgili olarak beşinci sınıf düzeyinde, iki farklı cümlelerin birleştirilip tek bir cümle şeklinde ifade edilebileceğinin gösterilmesi ve burada basit ve bileşik cümlelerin tanımı yapılmadan sadece öğrencilerin bunları kullanmasının özendirilmesi istenmiştir. 3 no'lu kazanım ile ilgili olarak birinci sınıfta nokta, virgöl, soru işareti, kısa çizgi, kesme işareti en basit haliyle kullanılmasının öğretilmesine ilişkin açıklama yapılmıştır. Buna karşın ikinci sınıf için; "Nokta, sıralamalar yaparken; virgöl, hitap sözlerinden sonra; kesme işareti, özel adların aldığı ekleri ayırmada; eğik çizgi, adres yazımında kullanılır.", üçüncü sınıf için "Noktayı, kısaltmaların sonunda; virgülü, özneyi belirtmede kullanır." şeklinde daha detaylı bilgiler verilmesi belirtilmiştir. Dördüncü ve beşinci sınıfta yapılan açıklamada ise hem verilecek noktalama işareti sayısının arttığı hem de bu işaretlerin kullanım yerlerinin daha detaylı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Bu açıklamalara dördüncü sınıf için "İki noktayı, açıklamalarda; ünlem işaretini, seslenme, hitap, uyarı sözlerinden sonra ve anlık duygulara dikkat çekmede, vb."; beşinci sınıf için "Virgülü, yüklem ve tümleçleri ayırmada; ünlem işaretini, seslenme, hitap, uyarı sözlerinden sonra ve anlık duygulara dikkat çekmede; denden işaretini, tekrarlarla kullanmaları sağlanmalıdır." ifadeleri örnek olarak verilebilir. Yine programda 7 no'lu

kazanımla ilgili olarak, birinci sınıf düzeyinde, “Cümleye büyük harfle başlama, kişi ve yer adlarının ilk harfini büyük yazma”, ikinci sınıf düzeyinde, “Adların tekil ve çoğul biçimleri, kişi, yer, mahalle, cadde, bayram adları, ay ve gün adlarının ilk harfini büyük yazma, şiir dizelerinin ilk harfini büyük yazma, tarihi sağ üst köşeye yazma, başlığı farklı (kuralına uygun) yazma, başlıkla yazı arasında uygun boşluk bırakma.”, üçüncü sınıf düzeyinde, “Ülke, ulus, kıta, kişi, yer ve hayvan adlarının ilk harfini büyük yazma; şiir mısralarının ilk harfini büyük yazma vb.”, ve son olarak da dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde “Dil, din, gezegen, yıldız, savaş, devir, çağ ve kurum adlarının ilk harfi büyük yazdırılmalıdır.” ve “Soru edatı(mı) ile “de”ve“ki” bağlaçları verilmelidir.” şeklinde bir açıklamaya yer verildiği belirlenmiştir.17 ve 18 no’lu kazanımlarda “ama, fakat, veya, yalnız, buna rağmen vb.” ifadelerinin nasıl öğretileceğine dair açıklamalar yer almaktadır. Ancak dikkat edilirse bu kazanımların sadece 2005 programında yer aldığı 2015 ve 2017 programlarında bulunmadığı görülmektedir. Yine sadece 2005 programında yer alan 25 no’lu kazanımla ilgili “Burada yalnızca “-cı, -lık, -lı, -sız” eklerini kullanarak kelimeler türetilmelidir.”, 32 no’lu kazanımla üçüncü ve dördüncü sınıflarda ilgili olarak ad ve adın iyelik ekleri, adın tekil ve çoğul biçimlerinin verilmesine, zamirlerin ve sıfatların ise tanımları verilmeden örnekler ile öğretilmesine dair açıklamalar yapılmaktadır. Aynı kazanım için beşinci sınıfta ise “İsim, sıfat, zamir, zarf, fiil, edat, bağlaç kavramları, örneklerden yola çıkılarak sezdirilmeye çalışılmalıdır” açıklaması yer almaktadır. 36 no’lu kazanımla ilgili olarak da dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde “Eylemde zaman konusuna anlam yönüyle değinilmeli ancak zaman ekleri verilmemelidir. Örneğin; “koştu” biten bir eylem, “koşuyor” devam eden bir eylem “koşacak” gelecekte yapılacak bir eylem.” açıklamasına yer verildiği belirlenmiştir.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında 19 no’lu “Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun bağlama öğelerini kullanır.” kazanımıyla ilgili olarak ikinci sınıf düzeyinde “ör.: ve, veya, çünkü vb”, üçüncü sınıf düzeyinde “ör.: ama, önce, sonra, örneğin, gibi vb.”, dördüncü sınıf düzeyinde “ör.: ancak, özellikle, daha sonra, sonunda, örneğin, farklı olarak, için, bu yüzden, böylece, sonuç olarak vb.” şeklinde kullanılması beklenen bağlama öğelerine örnekler verildiği görülmüştür. 26 no’lu kazanımla ilgili olarak üçüncü sınıf düzeyinde “Çoğul ekleri ve ismin durum ekleri verilir.”, dördüncü sınıf düzeyinde “İyelik ekleri ve fiil çekim ekleri verilir.” açıklamasına yer verilmiştir.27 no’lu kazanımla ilgili olarak dördüncü sınıf düzeyinde “hâl ekleri, iyelik ekleri ve çoğul eki”, 28 no’lu kazanımla ilgili olarak aynı sınıf düzeyinde “Kelime türetmenin mantığı kavratılır, yapım ekleri ezberletilmez.” açıklamasına yer verildiği görülmüştür.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 8 no’lu kazanımla ilgili olarak birinci sınıf düzeyinde “Büyük harflerin cümleye başlarken, özel isimleri ve başlıkları yazarken kullanıldığı, örneklerle vurgulanır. Nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.”, ikinci sınıf düzeyinde “Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri

(Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir. Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.” açıklaması yer almaktadır. Noktalama işaretlerinin kullanıma ilişkin açıklamanın ayısının üçüncü sınıflar içinde yazıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte nokta işareti için; “Kurum adlarının baş harflerinde, dizelerin başında, yer adlarının yazımında büyük harf kullanımı üzerinde durulur.”, ayrıca bir açıklamaya yer verilmiştir. Dördüncü sınıf düzeyinde “Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur. Kitap, dergi, gezegen ve yıldız adlarının yazımı ile iki noktadan sonra büyük harf kullanıldığı belirtilir.” açıklamalarına yer verildiği belirlenmiştir. 11 no’lu kazanım ile ilgili olarak dördüncü sınıf düzeyinde “de” ve “ki” bağlaçlarını doğru yazmaları sağlanır.”, 37 no’lu kazanımla ilgili olarak da üçüncü sınıf düzeyinde “Öğrenciler, yazılarında varlıkların niteliklerini bildiren kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.” açıklamalarına yer verildiği görülmüştür.

Bu bölümde Tablo 1’de yer alan bulgulara bağlı olarak, Cumhuriyet’ten günümüze 1924, 1926, 1930 ilköğretim müfredat programlarında ve 1948, 1968, 1981, 1997, 2005, 2009, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında, dil bilgisi öğretimiyle ilgili olarak belirtilen temel amaçlara ve dil bilgisi öğretimi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bu durum Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Cumhuriyetten günümüze dil bilgisi öğretiminde temel amaç ve dil bilgisi öğretimi ile ilgili açıklamalar

Öğretim Programları		24	26	30	48	68	81	97	05	09	15	17
Dil Bilgisi öğretiminde temel amaç												
Doğru konuşmaya ve yazmaya alıştırmak.		X	X									
Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak.					X	X						
Öğrencinin Türkçeyi doğru olarak, bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmesini sağlamak.							X					
Doğru anlamayı, doğru konuşmayı ve doğru yazmayı sağlamak								X				
İlköğretim 1-5.sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alarak onların dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamak.									X	X		
Öğrencilerin “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” öğrenme alanlarındaki kazanımlarla farklı türlerden metinler üzerinde çalışmalar yaparak anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme becerilerini geliştirmeye destek olmak											X	
İşlevsel dil bilgisi öğretimi												X
Dil bilgisi konularının öğretimi ile ilgili açıklamalar												
Örneklerden kurala gidilerek, uygulamalı alıştırmalarla pekiştirilmesi.		X	X	X								
Dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır.					X						X	
Hayat Bilgisi, Aritmetik konuların her türlü dil alıştırmaları için elverişlidir. Ancak birinci devrede dilbilgisi terimleri kullanılmayacaktır. (Disiplinler arası yaklaşım)					X	X						

## Cumhuriyet'ten Günümüze (1923-2017) İlkokul Türkçe Öğretim Programlarında Dil Bilgisi ve İmla

Tablo 6. Cumhuriyetten günümüze dil bilgisi öğretiminde temel amaç ve dil bilgisi öğretimi ile ilgili açıklamalar (Devamı)

Birinci devrede dilbilgisi çalışmaları bütün Türkçe dersleri içinde yer alır. Bu iş için her gün on beş dakikayı geçmemek üzere ihtiyaca göre zaman ayrılır.	X			
Birinci devrede dilbilgisi çalışmaları, bütün Türkçe dersleri çalışmaları içinde yapıldığı gibi başka derslerde de kısa açıklamalar, düzeltmeler şeklinde yer almalıdır.	X			
Dilbilgisi öğrenimindeki ayrıntıları inceleyerek, kuralı sezme ve kurala varma çalışmaları yapılır. (Sezdirerek öğretmek)	X	X	X	
İlköğretimin 1-5. sınıflarında öğretmen, anadili çalışmalarını yalnız Türkçe derslerine bırakmamalı sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik gibi derslerde de en küçük fırsatlardan yararlanarak, çoğu zaman bu fırsatları kendisi yaratarak, öğrencilerin Türkçe yanlışlarını düzeltmeli, eksiklerini tamamlamalı.	X			
Dil bilgisi etkinliklerinde, kavranılmış okuma parçasındaki etkinliklerden yararlanır. Okuma parçasındaki başarılı ve o parçada üstünlük gösteren dil kullanılışları üzerinde sezdirici çalışmalar yaptırılır.		X		
Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Matematik konuları her türlü dil alıştırmaları için elverişlidir. Ancak bu dönemde (1-3) dil bilgisi terimlerinin adları söylenecek; fakat tanımlara, kurallara ve çeşitlerine geçilmeyecektir.		X		
İlk üç sınıfta dil bilgisi çalışmaları, bütün Türkçe dersleri çalışmaları içinde yapıldığı gibi, başka derslerde de kısa açıklamalar, düzeltmeler biçiminde yer almalıdır.		X		
Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınmalıdır.				X
Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak öğretimi benimsenmiştir.				X

Tablo 6'da yer alan veriler değerlendirildiğinde, dil bilgisi öğretimiyle amaçlanan temel durumların, tüm öğretim programlarında benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. 1924 ilkokul müfredat programında, dil bilgisi öğretiminin temel amacının açıkça belirtilmediği öğretimin ancak "Örneklerden kurala gidilerek, uygulamalı alıştırmalarla pekiştirilmesi." şeklinde yapılmasına yönelik bir açıklama yapıldığı görülmüştür. 1948, 1968 ve 1981 öğretim programlarında, dil bilgisi öğretiminde temel amaçlar belirtilirken, dili kullanmada güven duygusuna vurgu yapıldığı görülmektedir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında, işlevsel bir dil bilgisi öğretiminin amaçlandığı belirlenmiştir. Genel olarak tüm programların dil bilgisi öğretimine yönelik temel amaçları değerlendirildiğinde, kural öğretiminden ziyade, dili sevdirmek, doğru konuşma, yazma ve okumayı desteklemeyi amaçladığı görülmektedir. Bu yorumları destekleyen bazı alıntılara ve atıflara aşağıda yer verilmiştir.

1930 İlkokul Müfredat Programı'nda üçüncü sınıfta ayrıca dil bilgisi(gramer) dersi olmadığına, Gramer başlığı altında her sınıf düzeyinde sadece konu başlıklarına yer verildiğine daha önceki bölümlerde değinilmişti. Ancak programda "Kıraat (okuma) ve tahrir (kompozisyon) derslerinde tatbiki ve amelî bir tarzda talebeye (cümle, fiil, fail, isim, sıfat ve zamir) fikirleri verilecektir." İfadesi ile öğretimin örnekler ve uygulamalarla gerçekleştirilmesi istenmiştir. 1936 İlkokul Müfredat

Programı'nda dil bilgisi ile ilgili olarak "Dilimizin tâbi olduğu esaslı kaideleri sezdirip sınırlandırmak suretiyle Türk dilini kullanışta güven kazandırmak."amacına yer verilmiştir.1948 programında "Söz ve Yazı ile İfade" başlığı altında konuşma eğitiminin açıklandığı bölümlerde doğal dil öğrenmeye de uygun olarak önceliğin konuşma eğitimine verilmesi gerektiği ve dil bilgisinin de bu beceriyi destekleyecek şekilde öğretilmesi istenmektedir (Kutlubay, 2015).1968 programında ise dil bilgisi öğretiminin amacı, "Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip benimsetmek, ana dillerini kullanışta güven kazandırmaktır." olarak belirtilmiştir.

Tablo 6'da yer alan veriler incelendiğinde, 1924, 1926, 1930, 1948 ve 1968 öğretim programlarında dil bilgisi öğretimi sürecinde, örneklerden yola çıkılarak kurallara ulaşıldığı ve bu kuralların daha çok alıştırmalarla pekiştirildiği görülmektedir. 1948 ve 1968 öğretim programlarında bir önceki öğretim programlarından farklı olarak dil bilgisi öğretimi sürecinde, disiplinler arası yaklaşımdan faydalanılması gerektiği belirtilmiştir. Genel bir değerlendirme yapıldığında, Cumhuriyetten günümüze (1924-2017) kadar tüm Türkçe Öğretim programlarında, ilkokul 1., 2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak, doğrudan öğretim yerine, sezdirme yaklaşımı ile konuların öğretiminin amaçlandığı görülmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Cumhuriyet'ten günümüze (1923-2017), Türkçe Öğretim programlarının dil bilgisi ve imla bakımından değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuca göre, 1924, 1926, 1930 ilkokul Türkçe programlarında dil bilgisi konularının öğretiminin ayrı bir ders olarak yapıldığı, 1948 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla, dil bilgisi konularının Türkçe dersi içinde verilmeye başlandığı, bu durumun günümüze kadar devam ettiği belirlenmiştir. Ayrıca 1948 öncesi yayınlanan öğretim programlarında dil bilgisi ve imla konularının ayrı ayrı yer aldığı, 1948 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla birlikte, dil bilgisi ve imla konularının tek bir başlık altında her sınıf düzeyinde öğretimine yer verildiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte 1924, 1926, 1930 ilkokul Türkçe programlarında, dil bilgisi kurallarının konu adları ile yer aldığı, 1948, 1968 Türkçe öğretim programlarında ise dil bilgisi kurallarına konu başlıkları ve alt başlıklar halinde, daha açıklamalı yer verildiği tespit edilmiştir. Kutlubay (2015) da 1948 öncesi programlarda sadece amaç ve içerik ile ilgili açıklamalar yapılırken 1948 Türkçe Dersi Öğretim Programında çok ayrıntılı olmasa da süreç ile ilgili de açıklamalara yer verildiğini belirtmiştir.

Cumhuriyet'ten günümüze tüm Türkçe öğretim programlarında 1-3. sınıflar düzeyinde, öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak, dil bilgisi kuralları sezdirilerek öğretilmeye çalışılmış, kuralların adlandırılmasına gidilmemiştir. 4-5. sınıflarda ise dil bilgisi kurallarının öğretim yöntemi olarak 1924, 1926, 1930 ilkokul Müfredat programlarında, örneklerden kurala gidilmesi ve çok

alıştırmayla pekiştirilmesi anlayışına yer verilmiştir. 1948, 1968, 1981, 1997, 2005, 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında ise sezdirme yöntemiyle birlikte uygulamanın gerekliliğine değinildiği belirlenmiştir. Ömeroğlu da (2018) çalışmasında 2004-2017 Türkçe Öğretim Programlarında ilke olarak dil becerilerini destekleyici, uygulamalı ve aşamalı bir dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirilmesi, özellikle kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamalarla işlevsel bir dil bilgisi öğretiminin gerekliliğine önemle değinildiğini belirtmiştir. Ayrıca 1948, 1968, 1981 ve 1997 Türkçe Öğretim Programlarında, dil bilgisi kurallarının öğretimi süreci ile ilgili olarak detaylı açıklamaların yer aldığı, bu açıklamalardan özellikle dil bilgisi ve imla kurallarının öğretiminin pekiştirilmesinde disiplinler arası yaklaşımdan faydalanılmasının önemine vurgu yapıldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

1981 ve 1997 Türkçe Öğretim Programlarında, dil bilgisi kurallarının daha açık bir şekilde, öğrencilere kazandırılacak davranışlar olarak belirtildiği, 2005, 2009, 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programlarında da dil bilgisi konu ve kurallarının kazanımlar olarak ifade edildiği tespit edilmiştir. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla, dil bilgisi kurallarının ayrı bir öğrenme alanı olmaktan çıktığı ve diğer öğrenme alanları içinde kademeli ve derinlemesine yer aldığı, bu durumun 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da devam ettiği belirlenmiştir. İşeri ve Baştuğ çalışmasında (2016) da, 2005 ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'unda dil bilgisi konu alanının ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmadığını, diğer öğrenme alanları içinde verildiğini belirtmiştir.

2005, 2009, 2015 ve 2017 Türkçe öğretim programlarında, 1948, 1968, 1981 ve 1997 Türkçe Öğretim Programlarına göre dil bilgisi kurallarının öğretim süreci ile ilgili daha az açıklamaya ve daha sınırlı bilgiye yer verilmiştir. 2005, 2009, 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programlarında yer alan dil bilgisi kazanımlarıyla ilgili olarak ise 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda açıklamalara daha çok yer verildiği ortaya çıkmıştır. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programından 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programına doğru, dil bilgisi ve imla konularında sadeleştirmeye gidildiği görülmüştür. İşeri ve Baştuğ (2016), bu durumun nedenini, dil bilgisi öğretimine ilişkin sorunlar dikkate alınarak daha çok iletişimsel dil kullanımı ön plana alınarak bireyin iletişim becerisini etkilediği oranda dil bilgisi konularına yer verme düşüncesinin hâkim olmasına bağlamıştır.

Bu araştırmada Cumhuriyet dönemi Türkçe öğretim programlarında ağırlıklı olarak dil bilgisi konusuna ve bunun yanında imla konusuna ne boyutta ve nasıl yer verildiği genel hatları ile belirlenmeye çalışılmıştır. İleriki araştırmalarda, başka araştırmacılar tarafından mevcut programların bir ya da birkaçı üzerinde dil bilgisi ve dil bilgisinin öğretimi farklı boyutları ile daha derinlemesine çalışılabilir.

Bilindiği üzere Türkçe ders kitapları, Türkçe Öğretim Programları esas alınarak hazırlanmaktadır. Öğretim programlarında dil bilgisi ve imla kuralları ve öğretimi ile ilgili detaylı

bilgilere yer verilmesinin, bir o kadar ders kitaplarına yansıtacağı düşünülmektedir. Ders planlarının hazırlanması sürecinde, yine öğretim programlarından faydalanılmaktadır. Sınıf öğretmenleri de, yıllık ve günlük ders planlarını tasarlarken, rehber olarak öğretim programlarını görmektedir. Aynı zamanda öğretim programlarında, kazanımların öğretimi ile ilgili gerekli görülen durumlarda açıklamalara yer verilmektedir. Bu yüzden, Türkçe dersi öğretim programlarında, dil bilgisi kurallarının öğretimi ile ilgili daha açık ve daha detaylı açıklamaların yer almasının, dil bilgisi öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynaklar

- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, 275-284.
- İşeri, K. ve Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 17-35.
- Kutlubay, H. (2015). *1928'den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karadüz, A. (2013). *Dil bilgisi öğretimi*, A.Kırkılıç-H.Akyol (Ed.), *İlköğretim Türkçe öğretimi (281 -308)*. 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB. (1997). *İlköğretim okulu programı.4. Baskı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- 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: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ömeroğlu, A. F. (2018). Dil bilgisi öğretiminin 2004-2017 yılları arası Türkçe dersi öğretim programları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 260-280.
- Sağır, Mukim (2001). Ana dil öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 135-139.
- Sağır, M. ve Demir Atalay, T. (Ed.), (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. bs.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Temizyürek, F., ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

### Extended Abstract

#### Introduction

Considering Turkish lesson as a whole, it is seen that within the contribution of reading and writing learning domains to the correct, effective and beautiful use of Turkish, the biggest support comes from grammar and orthography rules. In this regard teaching grammar at schools is carried out depending on curriculums. Within the Turkish lessons given in teaching grades the purpose is to teach the rules of Turkish Language to the students and at the end of this process enable them to use Turkish Language correctly and acquire language awareness (Karadüz, 2013). However problems such as in the institutions training teachers not including grammar subjects adequately in the education programs, including grammar subjects more than adequate at schools by very few teachers who believe the importance of grammar teaching, and not including grammar subjects by the teachers, who are unaware of the importance of subject area, reveal that grammar education and teaching is not carried out as required (Sağır and Atalay 2016). From the history of Republic to the present day in primary school curriculums grammar teaching was focused on from time to time and sometimes it was not mentioned. Primary and Secondary School Turkish Lesson Curriculum prepared in 2017, considers the development of language skills and adequacies as precondition of learning in all other fields,



personal and social development and acquiring occupational ability. In this regard it is thought that especially the grammar education that the individual takes in primary school has a significant contribution to the multiple development of the individual. Therefore it can be said that grammar teaching performed within the context of Turkish lesson should not be given to the initiative of the class teachers as mentioned above but must be included in the program in details hence the confusion experienced will be prevented and uniformity will be provided in education. From this point of view it is thought that from the history of Republic to the present day determining at which level grammar and orthography subjects were included in Primary school Turkish Lesson curriculums will be important in terms of gaining a new point of view regarding the probe of the problems experienced.

### **Method**

Within this study, which was carried out with analytic research method, document review was used in order to determine how and at which level grammar and orthography subjects were included in Primary School Turkish Lesson (1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 1997, 20005, 2017) curriculums performed from the history of Republic until now and to make a deep analysis regarding this issue.

### **Conclusion and Discussion**

As a result of the research it was determined that in the 1924, 1926, 1930 Primary School curriculums the teaching of grammar subjects was carried out as a separate course, with 1948 Turkish Lesson Curriculum grammar subjects were given in Turkish lesson and this situation proceeded until present day. In addition it was determined that in 1924, 1926, 1930 Primary School curriculums grammar subjects were included with topic names and in 1948, 1968 Turkish lesson curriculums grammar rules were included with topics and subtopics. Kutlubay (2015) stated that within the curriculums before 1948 explanations were made regarding only purpose and content whereas in the curriculum of 1948 considering Turkish Lesson Curriculum the explanations were made regarding the process although they were not detailed.

It was determined that in teaching the grammar rules Primary School Curriculum programs implication was considered as a method on the other hand in 1948, 1968, 1981, 1997, 2005, 2009 and 2015 Turkish Lesson curriculums the necessity of application together with implication was mentioned and the utilization of interdisciplinary approach was emphasized. In the study of Ömeroğlu (2018) it was stated that in 2004-2017 Turkish Lesson Curriculums principally performing a language skill supportive, operative and progressive grammar teaching, and the necessity of a functional grammar teaching with especially word, sentence and text applications was mentioned. Within this context regarding grammar rules and teaching it is thought that including necessary and detailed explanations in Turkish lesson curriculums will contribute to the process of course book preparation, teachers' fulfilling the qualified learning process using appropriate techniques and methods while teaching grammar subjects and the process of the students' learning process.

In further researches grammar and grammar teaching can be investigated with its different dimensions by researchers upon one or some of the current programs in a detailed way.



## **Reflective Practices in Learning Turkish Pronunciation as a Foreign Language \* \*\***

*Duygu AK BAŞOĞUL\*\*\**  
*Cansu AKSU RAFFARD\*\*\*\**

### **Abstract**

In this study, the aim is to raise the awareness of learners of Turkish as a foreign/second language by using reflective thinking stages (recalling experiences, researching causes, trying to change and improve experiences) and to improve their experiences by presenting solutions to the phonetic errors they frequently made in their pronunciation. The research is a qualitative study, and it is based on Bartlett's reflective teaching stages (mapping, informing, contesting, appraising and acting). The implementation stage lasted 8 class hours (400 minutes), consisting of two hours per week, at A2 level at the TÖMER İzmir branch of Ankara University. Following each implementation, reflections on the teaching process were obtained thanks to the diaries kept by both the learners and the researcher who carried out the implementation and created course reports, course records were formed and peer evaluations were obtained and, when needed, rearrangements were made. At the end of the implementation phase, the data obtained through the interviews with teachers and learners about the process, the findings of the new teaching process on the usefulness of work and the level of awareness for pronunciation were shared with the instructors and learners. It was concluded that the implementation led to a positive development in learners and that they acquired communicative skills by finding the opportunity to do speaking practice, through the reflective practices performed.

**Keywords:** Turkish as a foreign language, reflective pronunciation teaching, speaking

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Sesletim Öğreniminde Yansıtıcı Uygulamalar**

#### **Öz**

Bu çalışmada, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenim süreçlerinde sıkça yaptıkları sesletim hataları ile ilgili, yansıtıcı düşünme aşamaları (deneyimleri hatırlama, nedenleri araştırma, deneyimleri değiştirmeye ve geliştirmeye çalışma) kullanılarak farkındalık oluşturmak ve sesletim problemlerine çözüm yolları sunarak deneyimlerini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel bir çalışmadır ve Bartlett'in yansıtıcı öğretim aşamaları (inceleme, bilgilendirme, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve eyleme geçirme) temelinde şekillenmiştir. Uygulama aşaması, Ankara Üniversitesi TÖMER İzmir Şubesinde, A2 düzeyinde öğrenim gören öğrencilere, haftada ikişer saat olmak üzere toplam 8 saattir. Her uygulama ardından hem öğrenciler hem de

\* This study was presented at the 10th International Symposium of the Teaching and Learning of Turkish on 28-30 September 2017 at Okan University/Tuzla-Istanbul.

\*\* We would like to thank Prof. Dr. Caner Kerimoğlu who has reviewed our work and shared his valuable opinions and Assoc. Prof. Dr. Dilek Fidan who contributed to the study by making comments on the course materials.

\*\*\* Öğr. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi – Cerrahpařa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakóltesi, Türkçe Eğitimi ABD, İstanbul, duygu.akbasogul@istanbul.edu.tr

\*\*\*\* Uzman, Yaşar Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Öğrenme Merkezi, İzmir, cansu.aksu@yasar.edu.tr

## Reflective Practices in Learning Turkish Pronunciation as a Foreign Language

uygulamayı yapan araştırmacı tarafından doldurulan günlükler, oluşturulan ders raporları ve ders kayıtları ile akran (meslektaş) değerlendirmeleri sayesinde ğretim sürecinin yansımaları neticesinde varsa yeniden düzenlemelere gidilmiştir. Uygulamanın bitiminde ğretmen ve öğrencilerden sürece yönelik görüşme yoluyla veriler elde edilmiş, yeni ğretim sürecinin işe yararlığı ve sesletime yönelik farkındalık düzeyleri üzerine elde edilen bulgular –içerik zmlemesi yoluyla- karşılaştırmalı olarak, ğretmen ve ğrenci düzleminde paylaşılmıştır. Gerçekleştirilen yansıtıcı uygulamalar sayesinde öğrencilerin konuşma pratiği yapma fırsatı bularak olumlu bir gelişim gösterdiği ve iletişimsel beceriler edindikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe, yansıtıcı sesletim ğretimi, konuşma

### Introduction

The purpose of foreign/secondary language teaching in the context of communicative language teaching can be summarized as the acquisition of four basic skills such as listening, speaking, reading and writing skills with activities enabling language learners to use communicative and interactive language by manipulating the target language. Also according to the Common European Framework Text (2001), use of language involves actions of learners which are both individuals and social actors, including general and communicative language competences and in order to engage in language activities involving language processes for producing and/or perceiving texts in specific contexts from various language usage areas, individuals benefit from these competencies in various contexts, conditions and limitations. Experiences from students in communicative activities for the use of the target language enable the development and exchange of language competences. Students who are not involved in language use activities complain that they have problems with language use and are inadequate in speaking and pronunciation (Vitanova & Ann Miller, 2002).

For the reasons mentioned above, foreign/second language pronunciation teaching is quite important in providing accurate and fluent production in verbal and interactive speech, continuing speaking, developing self-confidence while speaking, and most important of all, being able to communicate properly in the target language.

In the field of phonetics, it is seen that until now, pronunciation-based, perceptive and process-supporting studies have been made. And especially in the last decade, in the explanations involving the formal analysis of phonetics and phonological facts, explanation attempts associated with functionality have been witnessed (Gordon, 2007: 61). From the perceptual point of view, Polivanov (1931-1964) claims that the vowels and consonants in the second language are perceived as moving from the phonetic scheme of the first language. As such, Trubetzkoy (1939-1969) believes that the inadequate production in the second language is based upon a perceptual basis, the second language is perceived and categorized assuming that the system in first language behaves as a "phonological filter". Despite these perceptive-based considerations, in the second half of the 20th century, most research on pronunciation in the second language focused on the production of

sounds (as cited in Escudero, 2007: 109). However, phonology is still in its infancy for interactive speech that the functioning is prioritized (Couper-Kuhlen, 2007: 212). Similarly, Şenel (2006) also examined the most striking difficulties faced by the foreign language learners in pronunciation in six groups (1. Mother language, 2. Pronunciation ability, 3. Language environment, 4. Personality and attitude 5. Age ve 6. Motivation) and placed the influence of mother tongue on the top.

There are two important processes in teaching pronunciation: To be able to recognize and produce segmental phonemes (like c-h-a-i-r) and suprasegmental phonemes (like tone, focus, stress, intonation, pause, juncture) in the target language (Pennington, 1989). For language learners to be able to carry out these processes, it is important to realize phonetics teaching with listening and speaking activities in which context-based language activities involved, linguistic (words and the meanings), paralinguistic (prosodic elements) and nonlinguistic (body language) message ways presented as a whole. In teaching of listening to be taught for pronunciation teaching, bottom-up (to distinguish phonemes: listening simple pairs of words, to mark the same ones as (S) and the different ones as (D) etc.) and cognitive processes as top-down which is an inferential process (listening utterance strings and distinguishing emotional response etc.) are set out (Morley, 2001). At the same time, language teachers can support the pragmatic competence of language learners with speech teaching and pronunciation exercises with their language activities that reflect real-world situations by creating prioritized communication situations. Nowadays, the notion that having a good pronunciation, rather than having perfect grammar and vocabulary is important to avoid communicative problems is valid (Celce-Murcia, Bridgton & Goodwin, 1996). Also, Morley (1991: 512-513) states that pronunciation is an integral component of communicative competence and that language teachers need to develop functional communicative speech and pronunciation materials.

When we look at the studies of Turkish language teaching as a foreign language, the lack of studies on phonetics and pronunciation is noteworthy. There are, of course, studies (see: Aksan, 2003; Coşkun, 2016; Ergenç, 2002) on the phonological characteristics of the Turkish language, the spoken language and the pronunciation; but these phonetics studies did not go beyond the teaching of the alphabet in the method books and the emphasis and intonation teaching in the few minorities (see: İzmir, 2012; Yeni Hitit, 2012). However, the teaching of clear phonetics and pronunciation associated with phonetic-based lesson materials and other language skills will provide language learners to see their developments in use of language and their deficiencies, and help them develop their pronunciation and speaking skills. The activities must be based on three principles in order for the activities of pronunciation to be useful (Levis & Sonsaat, 2016: 111). These can be summarized as emphasizing intelligibility, clear linkage with other language skills, and providing effective and useful support to teachers. Taking all these processes and principles into account, an effective

## Reflective Practices in Learning Turkish Pronunciation as a Foreign Language

pronunciation teaching will contribute to preventing language learners' communication problems based on pronunciation.

Reflective teaching is a form of teaching in foreign language teaching, which is used to follow both teacher's and learner's teaching/learning processes, to determine the difficulties and problems if they are present, by managing the process of resolving the problem, to correct the problems after they are seen during language learning. Dewey (1933) pioneered the formation and development of the concept of reflective thinking. He defines reflective thinking in his book "How We Think" as "The creation of a knowledge structure that supports any belief or knowledge and attainment of its intended results in an active, decisive and careful way." (as cited in Semerci, 2007: 1354).

And Ünver (2003) interprets reflective thinking as well as critical, creative and analytical thinking, as a process of thinking relating to reveal positive and negative situations related to the level of the individual's teaching or learning method and solving problems.

Le Corcu and Peters (2005: 55) say that instructors must attract learners to reflective processes so that they can incorporate reflective teaching. Therefore, teachers must use these four strategies for this:

- Developing reflective attitudes in the learners,
- Explicitly teaching metacognitive skills and processes,
- Providing time to reflect the thought in the class,
- Using interactive style to develop responses and encouraging learners.

At the same time, the teacher must be knowledgeable about research methods and data collection tools in reflective teaching. Thus, teachers can organize learning and teaching activities creatively (Pollard et al., 2008: 14-15). Bölükbaş (2004) stated that data collection tools such as teaching diary, course reports, research and questionnaires, audio and video recordings, peer observations and action researches are helpful in collective data for reflective teaching purposes. Reflective teaching is process-oriented; occurs in a cyclical process and requires teachers to constantly monitor, evaluate and correct their own practice (Pollard et al., 2008: 14-15). According to Bartlett (1990), reflective teaching process consists of five processes: *Mapping*, *Informing*, *Contesting*, *Appraising*, and *Acting* (as cited in Bölükbaş, 2004: 23). These processes are as follows:

- **Mapping:** What do I do as a teacher/learner? (Realizing what are done, collecting data about himself)

- **Informing:** What is the meaning of my teaching/learning?/What did I want to do with my actions in teaching environment? (Analysis of data.)
- **Contesting:** How did I access this teaching/learning method?/How did my present teaching/learning understanding come this way? (Discussing the thoughts regarding teaching and the structures -standards of judgment, attitudes, social structure, beliefs, etc.- consisting of them.)
- **Appraising:** How might I teach differently/How might I learn differently? (Logically discussing and interpreting data, making changes.)
- **Acting:** How shall I teach now?/ How shall I learn now? (Rearranging teaching practices by evaluating and applying alternative activity forms.)

The activities of pronunciation, listening and speaking in this study have been built on the basis of the above mentioned reflective teaching processes and theoretical framework.

One of the most frequently encountered problems in the process of teaching Turkish as a foreign language is pronunciation teaching and learning. It is clear at this stage that there are problems related to pronunciation with the interpretation of words and word groups, so to say sentences, in pronunciation of some sounds (e, i, ö, ü, ı, c, ş, ç) and the grapheme “ğ” in a correct and understandable way (Açık, 2008; Ak-Başoğul & Can, 2014; Bölükbaş, 2011; Candaş-Karababa, 2009; Er, Biçer & Bozkırlı, 2012; Kara, 2010; Okatan, 2012; Subaşı, 2010). At the same time, when we look at the method books prepared for teaching Turkish as a foreign language, it will be seen that there is no separate section for pronunciation/pronunciation teaching and the related activities and practices are in the minority and there is no orientation towards the teaching process to the teachers and learners. However, in the method books, the pronunciation section and activities should take place; these activities should be informative and helpful to the foreign language teacher (Levis & Sonsaat, 2016). The authors of the study also faced similar problems in the teaching process because they were directly related to the problem situation.

Other problems encountered in the teaching of pronunciation include the fact that language learners do not think enough about the problems of pronunciation and they can not recognize where they made mistakes and because they do not teach clear/descriptive pronunciation in the books, the language teachers do not know what criteria they make corrections according to. It is also aimed for the learners to make self-evaluation of pronunciation processes and to raise awareness about the strengths and weaknesses of the learner through the reflective teaching activities to be applied in this study.

## **Reflective Practices in Learning Turkish Pronunciation as a Foreign Language**

In this study, it is aimed to raise awareness by using reflective thinking stages (recalling experiences, researching causes, trying to change and improve experiences) and improving their experiences by presenting solutions to their pronunciation problems related to the phonetic errors frequently encountered by learners of Turkish as a foreign/second language. The study is important for learners of Turkish in terms of focusing on their own language learning processes, offering self-evaluation opportunities and providing reflective thinking to the language teacher. At the same time, it intends to become a source of guidance for language teachers by increasing the applications for the teaching of pronunciation in the area.

### **Methodology**

#### **Procedure and Measurement**

The planned research is a qualitative study and is shaped on Bartlett's (1990, as cited in Bölükbaş, 2004: 23) reflective teaching steps. These processes are classified as mapping, informing, contesting, appraising, and acting. At the same time during the mapping stage, data via written and focus group discussions<sup>1</sup> concerning pronunciation have been gathered frequently from the researchers who were teaching/have taught to foreigners and the learners to be practiced, and identification of the pronunciation problems -on the basis of level of education- provided. The questions were formed jointly by two researchers in terms of understanding according to the level of the class to be performed and at this stage, the foresight, observations and experiences of the researcher who will carry out the application concerning his class have been taken to forefront. In addition, the questions were presented to the opinion of 2 peers (colleague) evaluations and they did not request any change on the questions. The questions directed to the learners are as follows:

1. Which sounds are difficult for you to pronounce/to say in Turkish? Why?
2. Which words are difficult for you to say in Turkish? Why?
3. Do you confuse the meanings of some words due to sounds? Which words? Why?
4. What do you do to solve your Turkish pronunciation problems?
5. Do Turkish textbooks (Yeni Hitit) help you to solve your Turkish pronunciation problems?
6. Does your Turkish teacher help you to solve your Turkish pronunciation problems? How?

---

<sup>1</sup> The created interview form was given to the students in writing and they were told that they could speak English at the points where they couldn't tell in Turkish because of their low language level. At the same time, when filling out the interview form distributed in written form, if there were points which cannot be understood, these points were explained by the teacher, these interviews were recorded and therefore a focus group discussion was also held.

And in the informing process, what are done by the teacher and the learner about the existing problem or whether any solution is applied or not is analyzed and the obtained data has been analyzed. Then; the opinions, attitudes, standards of judgement, etc. of the teachers and learners about the problem(s) have been examined comparatively and the inferences have been made to determine the problem. As a result of the discussions made on the question on the problem identified through the three steps (mapping, informing, contesting), solution proposals based on the question "How might I teach differently/How might I learn differently?" have been developed. As a result of the bidirectional reflections related to the question, reorganizing the applications for teaching has been provided owing to the activities and reflective practices intended for pronunciation teaching and developed by researchers. The prepared activities were shown to 2 field experts. The application phase was carried out by one of the researchers, at the University of Ankara, Turkish and Foreign Languages Research and Application Center<sup>2</sup> at İzmir branch, as 8 hours of learning at A2<sup>3</sup> level. The activities were prepared by two researchers prior to the applications which are performed two hours a week, thanks to the diaries filled by both the learners and the researcher and the completed lesson reports subsequent to each application, the reorganization was carried out on the basis of the reflections -by two researchers- of the teaching period. In order to increase the validity and reliability of the application, peer (colleague) evaluation was used and the fact that two colleagues teaching Turkish to foreigners both inside and outside the institution watched and shared their opinions has been provided again thanks to the required lesson observation reports. At the conclusion of the application, data were obtained through interviews with teachers and learners about the process, the findings of the new teaching process on the usefulness of work and the level of awareness for pronunciation -through content analysis- are shared on the level of teacher and learner by comparison. At this point, it is also aimed at the same time to help the foreign learners in acquiring speaking skills.

### **Participants**

In the process of collecting the data, the learner was also asked to complete the personal information form. With reference to this form, information on participants' gender, age, occupation, mother tongue, and other languages that they know are reflected in the following table:

---

<sup>2</sup> Permissions have been obtained from the institution for practice and peer (colleague) evaluations.

<sup>3</sup> In determining the level of application as A2, it is influenced by the teacher's encounter with the pronunciation problems at that level.



## Reflective Practices in Learning Turkish Pronunciation as a Foreign Language

Table 1. *Participant information*

<i>Variables</i>		<i>f</i>				
<i>Gender</i>	Female	5				
	Male	3				
<i>Profession</i>	Student	3				
	Teacher	2				
	Accountant	1				
	Project Coordinator	1				
	Translator	1				
<i>Age</i>	20-29	4				
	30-39	3				
	40 and older	1				
<i>Mother language</i>	Ukrainian	2				
	Italian	1				
	Romanian	1				
	Czech	1				
	Serbian	1				
	Spanish	1				
	Portuguese	1				
<i>Known foreign languages</i>	<i>Second language</i>		<i>Third language</i>		<i>Fourth language</i>	
	Turkish	1	Turkish	2	Turkish	5
	English	4	English	2		
	Russian	1	Spanish	2		
	Spanish	1	Russian	1		
	Italian	1	French	1		

According to Table 1; 5 of the participants are female, 3 were male. Looking at the profession, the student (3) and the teacher (2) are a majority. The other professions are accounting, project coordinatorship and translatorship with a frequency of 1. While 4 learners are in the age range of 20-29 years, 3 learners are in the range of 30-39 years. There is 1 learner over 40 years of age. While the mother language of 2 learners is Ukrainian, the mother languages of the other learners are Italian, Romanian, Czech, Serbian, Spanish, Portuguese with a frequency of 1. In terms of other known languages, it can be said that all learners know at least 3 languages and the majority (5) learn Turkish as a fourth language.

### Findings

In this part of the research, the data obtained as a result of the semi-structured interview based on the application stages of the reflective teaching model (examination, information, information comparison, evaluation and operation), focus group discussions, diaries kept (both by the practitioner teacher and the foreign language learners), course observation reports, peer

(colleague) evaluations and reflective applications for the solution of the problem of pronunciation are given by utilizing the tables and expressions of frequency.

*Findings from the Interview Form for Mapping, Informing and Contesting Stages*

In this section, before the reflective applications are prepared, details of the findings obtained from the semi-structured interview form designed to identify the problems that the learners experience on pronunciation and the solution recommendations, and in some cases from focus group discussions are also included in the tables together with the frequency numbers. At the same time, comparison is made between the data.

Table 2. *Sounds difficult to pronounce*

<i>Categories/Answers</i>	<i>f</i>	<i>Example Sentences</i>	
<i>Vowel Sounds</i>			
<i>o</i>	<i>3</i>	"ö-ü. Because they do not exist in my language." (S7, Czech)	
<i>u</i>	<i>3</i>		
<i>ö</i>	<i>3</i>		
<i>ü</i>	<i>3</i>		
<i>ı</i>	<i>3</i>		
<i>ğ (grapheme)<sup>4</sup></i>	<i>3</i>	"While Turkish people are talking, it's hard to listen. When ğ is there, I do not hear." (S3, Italian)	
<i>Consonant Sounds</i>			
<i>ç</i>	<i>2</i>		
<i>c</i>	<i>1</i>		
<i>s</i>	<i>1</i>		
<i>ş</i>	<i>1</i>		
<i>m</i>	<i>1</i>		
<i>n</i>	<i>1</i>		

In Table 2, there are vocabulary with vowel and consonant sounds which the participants have difficulty in phonetics. According to this, the vowel sounds that are difficult to pronounce in the pronunciation are o, u, ö, ü and ı with a frequency of 2. It seems that these sounds have an equal distribution. At the same time, it can be said that there are intense problems with the rounded vowel sounds (o, ö, u, ü). The other vowel sounds that are difficult to pronounce are the closed and unrounded vowels.

The consonants with a frequency of 2 are ç, and c, s, ş, m, n with a frequency of 1. It can be said that there is an intense difficulty in the consonant sounds known as the opposite. And ğ is noted as a challenging grapheme by 3 learners. For this grapheme, the learners complained that they did not hear it as a sound. At the same time, this grapheme is not included in their mother language.

<sup>4</sup> Ergenç (2002: 43) says that "<ğ>", which is a grapheme in the alphabet of Turkish, does not occur as a sound, but it was revealed that it has many functions in language by sound spectrography studies. And according to Fidan (2011: 101-104), the letter "<ğ>" provides a prolonged pronunciation of vowels when it comes to the end of a sound or word and between two vowels with the same acoustic qualities (ağrı, doğru, dağ, sağ, yağ, ağaç, eğer vb.); but when found between two different vowels (ağır, sağır, bağır- vb.), it causes vowel shift (diphthong). These functions are the reason why it cannot be pronounced but continues to exist.

## Reflective Practices in Learning Turkish Pronunciation as a Foreign Language

Similarly, the obvious reason why there is a problem in pronouncing other vowel and consonant sounds is that the sounds do not appear in the native language of the learners. This situation can also be seen in the learner's quoted sentences as examples in the table.

Table 3. *Sounds difficult to pronounce*

<i>Categories/Answers</i>	<i>f</i>	<i>Learner's Reasons</i>	<i>f</i>
Words with "ı, i" and "ö, ü "	1	Absence of these sounds in his/her mother language	4
Long words	1	Sound/letter similarity	2
"beni, bana, seni, sana"	1	Lengthiness of words/multiplicity of affixes	2
"çünkü, övgü"	1	<i>Example Sentences</i>	
Words with "ğ"	1	"Long words because vowel letters are different and have many affixes." (S1, Brazilian)	
"Rahatlatmak, zevkli, tehlikeli"	1	"The word 'rahatlatmak'. Because it is more difficult for me if "t" and "l" are close to each other." (S3, Italian)	

In Table 3, the answers concerning the words that are difficult for the learners to say, but as you can see in the table, the learners preferred to answer this question by making justification instead of giving word sample directly. And this question was not answered by 2 learners. Other answers include the words with "ı, i" and "ö, ü", long words, "beni, bana, seni, sana", and the words with "ğ", "Rahatlatmak, zevkli, tehlikeli" with a frequency of 1. Therefore, there were differences at this stage. Based on the reasoned answers in question and examples of the given words, it can be deduced that the difficulty of pronunciation is mostly sound sourced, and as a matter of fact, it can be seen that it is intensely sound sourced when the reasons stated by the learners are examined. 4 learners claimed that these sounds were not included in their mother language, and 2 learners claimed that some sounds/letters were similar to each other. The other reason given is the length of the words or the multiplicity of the affixes with a frequency of 2. These reasons can also be seen clearly in the example sentences. The finding that the reasoning has been done intensely on the basis of sound corresponds to the findings reflected in Table 2. It is clear that the vowel sounds and graphemes that are difficult to pronounce given in Table 1 cause the difficulty in saying the words.

Table 4. *Sound-based confused words*

<i>Categories/Answers</i>	<i>f</i>	<i>Categories/Answers</i>	<i>f</i>
Ağla-/Ağrı-	2	Temel /Tembel	2
Bakar/Bekâr	2	Düş-/Düşün-	2
Börek/ Böcek	2	Koy/Köy	2
Dinle- /Dinlen-	2	Çiçek/Çilek	2
Duy-/Doy-	2	Gül/Gül-	1
İşim/Eşim	2	On/Ön	1
Öğren-/Öğret-	2	Unlu/Ünlü	1
Düşün- /Üşü-	2	İnek/İnecek	1

In Table 4, the words that are confused to each other by the learners due to sound are given. These words are “ağla-/ağrı-, bakar/bekâr, börek/böcek, dinle-/dinlen-, duy-/doy-, işim/eşim, öğren-/öğret-, düşün-/üşü-, temel/tembel, düş-/düşün-, koy/köy, çiçek/çilek” with a frequency of 2; and “gül/gül-, on/ön, unlu/ünlü ve inek/inecek” with a frequency of 1. Considering these words listed, it is likely that it is intensively the effect of the vowel sounds (o, ö, u, ü, e, i) causing the learners to confuse to each other. When compared with Table 2, it can be said that these findings are parallel to each other. Similar to the findings in Table 2, in the words reflected in Table 4, phonetic mistakes resulting from consonant sounds such as c, ç, ş, m, n can be seen. The grapheme “ğ” can be seen as an important factor in confusing words to each other. At the same time, it is possible for language learners to see some sounds close to each other and thus confuse them.

Table 5. *Suggested solutions of learners for overcoming pronunciation problems*

<i>Categories/Answers</i>	<i>f</i>	<i>Example Sentences</i>
Watching series/movies/news	3	
Practicing conversation with Turkish people	3	“I practice with my Turkish friend, I watch series.” (S6, Romanian)
Reading aloud	1	
Listening to the radio	1	“I'm trying to talk with Turks, watching Turkish TV series.” (S3, Italian)
Writing	1	
Listening to Turkish people	1	“I say difficult words slowly, 100 times.” (S4, Ukrainian)
Repeating difficult words many times	1	

Up to Table 5, problems related to pronunciation and their sources have been tried to be detected. And Table 5 contains the solutions found and the things done by the participants regarding these problems. The most frequently used way is to watch the series/movies/news and practice speaking with Turkish people with a frequency of 3. And with a frequency of 1, the other methods are reading aloud, listening to radio, writing, listening to Turkish people and repeating the difficult

## Reflective Practices in Learning Turkish Pronunciation as a Foreign Language

words many times. It can be stated that the learners aim to develop their communicative language skills by this means.

Table 6. *Sufficiency of Turkish textbooks in solving the problems of pronunciation*

Categories/Answers	f	Example Sentences
<i>Sufficient</i>	1	
<i>Insufficient</i>	7	"The textbook does not help with pronunciation." (S1, Brazilian)
<i>There are no exercises related to pronunciation.</i>	2	"No, Yeni Hitit is a bad book because the word is very difficult and another word in the street or shop is more important. For example, <i>düdügü</i> is very difficult." (S3, Italian)
<i>There is an intensive vocabulary teaching, but no review.</i>	1	
<i>Words taught are not available in everyday life.</i>	1	
<i>Listening parts in the book are difficult.</i>	1	
<i>I need to talk to Turkish people.</i>	1	

The answers taken from the learners regarding the proficiency status of the Turkish teaching books<sup>5</sup> in the solution of the pronunciation problems are reflected in Table 6. 1 of the participants said that the book (Yeni Hitit) was sufficient while 7 said it was insufficient. The reasons for this inadequacy are: the absence of exercises related to pronunciation, the absence of revision/repeat in spite of intense vocabulary teaching, the absence of availability of the taught words in everyday life, the difficulty of listening records in the and the necessity to talk to Turkish people. In general, it can be said that the learners criticize the book and found it insufficient in the sense that the book is not practice-oriented and does not offer opportunities to meet real-life situations.

Table 7. *Sufficiency of the teacher in solving the problem of pronunciation and anticipations*

<i>Sufficiency Status</i>	<i>f</i>	<i>Suggestions and Expectations</i>	<i>f</i>
Sufficient	6	More speaking and listening practice needed	1
No answer	2	Constant repeat and check needed	1
<i>Example Sentences</i>			
"The teacher answers the questions and explains." (S2, Serbian).		"We want more listening for the exam and we want a conversation course. Because the listening in this book is very difficult, not normal words, and I forget everything after an hour because these words do not exist in the street. For example, <i>düdük</i> ." (S3, Italian)	

In Table 7, the opinions of foreign language learners about the sufficiency of the teacher's solution to the pronunciation problems and the teacher's expectations have been reflected. There are 2 participants who did not answer this question. The other 6 participants found the teacher in

<sup>5</sup> At this stage, the answers given by the learners -since they study at Ankara University TÖMER- are only about the book "Yeni Hitit".

terms of answering their questions and making sufficient explanations. 2 learners have expressed their expectations from the teacher as more repetition and control with more practice of speaking and listening. Similar to the responses reflected in Table 5, at this stage, the learners also stated that they were in the expectation to develop their communicative language skills. Critics of the book “Yeni Hitit” have also focused on the deficiencies in the development of communicative language skills, as can be seen in Table 6.

As it can be seen, the interpretive teaching model up to this point has been interpreted through the interviews with the learner and the focus group interviews in the stages of mapping, informing and contesting. In this process, it was desired to detect what are done on pronunciation learning, the positive and negative aspects bidirectionally for the mapping phase, that is to say, it is aimed to collect data. At the same time, the data on the adequacy of the method book, which is one of the other articles of the learning process, have been obtained. The analysis of the collected data is a requirement of the informing phase. This analysis has sometimes been carried out only among researchers and occasionally with learners. It is aimed to reach the structure and problems of the pronunciation teaching/learning process being applied. Following the analysis of the data, the solutions to the opinions, thoughts, judgments, beliefs and problems in accordance with the contesting stage have been reached. As a result of the comparisons made, it has been detected that there are many problems in the phonetic teaching/learning process and the level of awareness about solving these problems is low. The problems/findings reached after these three phases can be listed as follows:

- Foreign language learners have an intense difficulty in pronouncing the vowel sounds o, ö, u, ü, ı, the grapheme ğ and the consonant sounds c, ç, s, ş, m, n.
- The most obvious factor in experiencing problems with Turkish pronunciation is that these sounds do not appear in their native languages.
- Foreign language learners confuse words with each other due to the sounds listed above. At the same time, due to perceiving some sounds similar/close to each other, they may confuse words.
- To get rid of the pronunciation problems, foreign language learners often resort to watching the series/movies/news and practicing conversation with Turkish people. Therefore, it can be said that they aim to develop communicative language skills.
- Method books (Yeni Hitit) do not help foreign language learners about pronunciation. In the book, there is not enough activity on pronunciation, the learners do not participate in the

## Reflective Practices in Learning Turkish Pronunciation as a Foreign Language

communication process, they are not compared with real life situations and no revisions done.

While foreign language learners find the teacher proficient in teaching pronunciation, they have an expectation of repeating/revising and practicing speaking. It is clear that communicativeness is put at forefront also in this phase.

### *Findings for the Appraising Phase*

Based on the findings listed above, two researchers looked for logically discussing and commenting on how to teach/learn differently and produced suggestions on what changes could be made. Accordingly, the application process decided to be carried out during the contesting phase has been planned as follows:

- The application period was 8 lesson hours, 2 lesson hours per week for 4 weeks.
- The application has been planned to be carried out independent of the teaching process practiced in TÖMER.
- In the application, voluntariness and full participation were prioritized and the lesson hours were set up to suit the language learners.
- The lesson materials related to listening, pronunciation and speaking in the framework of Ergenç's (2002) phonetic explanations have been prepared by two researchers for use within the application process, based on the opinions of two field specialists.
- The lesson materials and speaking subjects created for the application process prioritize improving the communicative skills of language learners and at the same time, aim to contribute to the development of other language skills.
- The vocabulary and grammatical forms contained in the lesson material created for the application process are formed according to level A2 and from discourses that reflect real-life situations.
- Care was taken to ensure that the words in the course materials created for the application process are minimal pairs<sup>6</sup>, theoretical knowledge was given according to the place of production and importance was given to repeating the words containing the sounds by activities and tongue-twisters.
- It was planned that each application will be watched and evaluated by a colleague in writing.

---

<sup>6</sup> Minimal pairs are a pair of words that differ in meaning only by a change of sound. These pairs of words offer the possibility to decide if the sounds are different phonemes. For example, the opposition between "sat" and "fat" makes it possible to have a difference of phoneme between /s/ and /f/ (Crystal, 1992: 251).

- After each application, language learners and teachers planned to take audio recordings of that day's lesson and aimed to keep diary for the lesson.
- After each application, colleague and learner assessments will be reviewed and reevaluated if necessary.

At the end of the application, learners will be asked to form a conversation form for the change.

#### *Findings for the Acting/Practicing Phase*

The planned acting/practicing phase of how to accomplish in the appraising phase has been accomplished as follows:

##### *1st week (04.07.2017 – 100 mins.)*

In the first week, the practices started with the lesson materials and activities prepared on the pronunciation of the vowel letters "o, ö, u, ü". First, these famous sounds were handled separately and displayed using the visuals of the places of origin and explained; listening and repeating studies were made through the voices recorded by the researchers, minimal pairs and utterances; the tongue-twisters were listened and the learners were asked to pronounce. Thus, the pronunciation difference between the vowel sounds were also understood. Effective participation of language learners to the process was ensured in the lesson, and activities were carried out practically for reflection on the use of theoretical learning.

In the first week, all 8 learners participated in the lessons and all their positive opinions were reflected in the diaries they wrote in order to evaluate the process. Two of these views can be exemplified as follows:

*"This course is very interesting because understand what is difficult for me. We learned o, ö, u, ü phonetics. This situation is very sufficient. There are not ö and ü in Italy. It is a little difficult for me then." (S3, Italian)*

*"This course is very useful but I think phonetic needs to be learnt before. Thank you for this lesson." (S4, Ukrainian)*

It can be said from the quoted examples and other opinions that the language learners are aware of the problems they are experiencing with pronunciation and that they think that they need teaching.

This course has been followed and evaluated also by a colleague with 18 years of experience working in the same institution. His views on the process are as follows:



## Reflective Practices in Learning Turkish Pronunciation as a Foreign Language

*“Making listening is very useful, good with regards to hearing sounds. Sounds can be repeated first. O-u sounds can be given one by one before, then comparison can be done, learners may be asked to write the sounds themselves to learn how to write or, it can be checked whether they are learning to write or not. They can be written incorrectly, or sounds can be written incorrectly in the way the words are spelled, so that it can be seen what is wrong in general...”*

The colleague whose evaluation quoted above suggested that the applications made should be associated with the writing skills and that the words formed through reflection should be also utilized.

The researcher who carried out the application reflected his observations regarding process to the course report as follows:

*“Education by being aware of the articulation places of the sounds motivated the learners. Some students said that they made mistakes in the words they uttered/pronounce one by one correctly. While pronouncing, a student really uttered o, u instead of ö, ü; only after a few attempts he was able to pronounce correctly. They have no difficulty in identifying sounds. Most of the students in the exercise required to find the correct one did the pronunciation correctly. So I think that listening and speaking activities should interact with each other. When asked to them, the book is often lacking in phonetics, still they do not find the teacher defective, but I think we are obliged to provide this education. I will try to teach the lesson taking into account the suggestions of the observer and learners in the second lesson...”*

As can be seen, reflections relating to the process made bidirectionally by both the learner and the teacher in the first lesson. The most important finding reached at this stage is the necessity of teaching pronunciation and realizing this teaching by aiming to help the learners in acquiring communicative skills. Therefore, besides the method books, the teachers are also obliged to teach pronunciation.

The observer, language learners and teacher’s opinions have been evaluated and the second week applications have been planned accordingly.

*2nd week (12.07.2017 – 100 mins.)*

The practices continued in the second week by the lesson materials and activities prepared complexly on pronunciation of the vowel sounds “o, ö, u, ü” emphasized in the previous week and repeats done. Therefore, it was aimed to transform the preliminary learning into a skill. Then, the vowel sounds “e, i, ı” were handled separately and the places of articulation were shown and explained using the visuals as it was the first week; pronunciation practices made such as listening and finding correct words, listening and repeating, listening and repeating the tongue-twisters by the

voices recorded by the researchers, minimal pairs and utterances. In order for the learners to be in production, dual conversation activities were held to solve problems reflecting real-world problems.<sup>7</sup> Feedback was given by saying the correct answers to the learners after the pronunciation exercises, the mistakes made during the repetition were indicated at the end of the process and the students were given time to correct themselves; after dual conversation exercises, the learners were provided with feedbacks on topics such as pronunciation, grammar, stress, and focus, so that they could see their mistakes. In the course, language learners have been actively involved in the process, and production based dialogues have been conducted to reflect the use of theoretical learning.

In the second week, 4 learners participated in the lesson and made positive evaluations about the process. The opinions quoted from the diaries of 2 learners are as follows:

*“The grammar is very important, but I practice very well. Phonetic I am learning for now is easy. The words are important and I am listening. Dialogue is thus very well for me, I can speak Turkish. For me m-n is very difficult.” (S5, Spanish)*

*“We did ö, ü, o, u again. All of them are with sounds – this is the best because they are confused if they are all together. We practices using o with ı,i/c-ç and other sounds. I pay more attention to ö/o.” (S7, Czech).*

When the learners' self-assessments of the second lesson are examined, it is possible to say that they list what is learnt and reflect the positive change they observed. These changes can be listed as more attention to pronunciation and fluency that is reflected in their speech. Therefore, it is noteworthy that the effect of the pronunciation in acquisition of speech is recognized and reflected to use.

This course has been followed and evaluated as it was the first week by the same colleague with 18 years of experience working in the same institution. His views on the process are about *long reading of the vowel sounds in Arabic-to-Turkish words*. He also argued that *applications should include relevant explanations* but it was not deemed necessary by the researchers to do such a study at the target level (A2), since such an opinion/problem was not mentioned in the interview form filled in by the learners in order to determine the problems and solutions related to the pronunciation; it has been decided to carry out applications on the problems that the learners have put forward.

The teacher's opinions and observations on the given course are as follows:

---

<sup>7</sup> Selection of topics, problems, grammatical forms and words consisting of the problems for the given pronunciation and speaking activities was made according to Level A2 in the Common European Framework of Reference for Languages. The lesson materials and speaking subjects developed were not included here due to space limitations. If needed, it can be requested from the researchers.

## Reflective Practices in Learning Turkish Pronunciation as a Foreign Language

*"We made a study on all Turkish sounds at the recommendation of the expert/observer who listened to my lesson before. After that, we studied on the phonetics of the sounds that the students said they were confusing before (e, ı, i) and the sounds (o, ö, u, ü) to repeat the previous lesson. This time students realized better the rounded sounds. After that I told them to prepare speeches by giving the students a topic to correct/evaluate the pronunciation and after they completed the dialogues, I let them know their mistakes in phonetics and grammar/syntax. They were very pleased with it. A Syrian student realized that he mispronounced the word "kefil", and the other student realized that he mispronounced the the word "düşünüyorum". The adverse situation for me was that the attendance of the class decreased up to 4 people."*

The language teacher summarized the lessons learned in the second week in the course observation report and reflected the changes in the learners. According to this; the dialogue and repetition studies for the reflection of the sounds had a significant influence on the learners. At the same time, the notes taken during the dialogue by the teacher are important in terms of giving feedback to the language learners and therefore, providing opportunities for reflection.

The observer, language learners and instructor's opinions were evaluated and third week applications were planned in this direction and one-to-one communication was established with the learners about increasing the attendance.

*3rd week (19.07.2017 – 100 mins.)*

In the first two weeks after the reflective applications carried out regarding the vowel sounds, the third week focused on the grapheme of the letter "ğ"; but the subjects of the second week were repeated because of the lack of learner participation in the previous course. Through the course materials and activities prepared, examples of usage of the letter "ğ" at the end of the word, in the middle of the same and different sounds and in the middle of a vowel and a consonant were given and explained; repetition practices by listening, finding the different one through the voices recorded by the researchers, minimal pairs and utterances; tongue-twisters have been voiced. In the course, language learners have been actively involved in the process, and production based dialogues have been conducted to reflect theoretical learning to use.

In the third week, 7 learners participated in the lesson and reflected their positive opinions in the diaries they wrote in order to evaluate the process. Two of these opinions can be exemplified as follows:

*"ğ, ı, i, e... phonetic is well. We made a practice, very useful. Now I am careful for ğ, ö and ü. We have done a very useful exercise for speaking, it is relevant and pleasant. By pronouncing better about sounds." (S2, Serbian)*

*"We made ğ, i, i, e, o, ö, u, ü phonetic. We had a little dialogue. No criticism. We heard and talked phonetically. We want to do with ç, k." (S6, Romanian)*

It can be seen from the examples and other opinions that the language learners list the points that are emphasized in the course of the third week. At the same time they reflected the positive change they observed. According to this, the learners showed positive development and awareness regarding pronunciation. Other learners have expressed their satisfaction that the lessons are based on speaking skills.

This course has been followed and evaluated also by a colleague with 5 years of experience working in a different institution. His views on the process are as follows:

*"It has been observed that the students are very involved and willing to participate in the lesson regarding pronunciation of sounds. Behind this, it is possible to show factors such as preparing the activities based on the words the students meet in their daily life (daily/life oriented), the presence of a group of students who prioritize speaking skills and providing a good in-class interaction.*

*(...)*

*Some students were observed to be able to utter the sounds that they could not utter as a result of the teacher directing and repeating them with different words. At the same time, students were encouraged to develop their vocabulary while pronunciation study was being carried out. Especially it was observed that the words they did not know were noted by the students. It has been observed that the students performed the listening activities prepared after the practice on the subjects of pronunciation of sounds completely correctly. In this case, it can be said that the prepared activities have helped the students to overcome the difficulties they have experienced in pronunciation of Turkish. It has been observed that students have a little difficulty with the pronunciation of rounded vowels (o-ö-u-ü). It may be useful to increase the number of activities for the pronunciation of these sounds. The presence of these sounds, especially in the words they meet for the first time, prevents their pronunciation from becoming correct..."*

It is possible to say that the the colleague whose assessment has been quoted above has a positive aspect of the observations carried out. At the end of his report, he learner stated that the learners made a visible development. Also similar to the other observer, he suggested that it needs to be studied with the words confused to each other such as "hala/hâlâ".

The researcher who carried out the application reflected his observations regarding the process to the course report as follows:

## Reflective Practices in Learning Turkish Pronunciation as a Foreign Language

*"It was observed that the students who previously had problems with the pronunciation of the rounded vowels realized their mistakes and tried to solve their problems. Students are pleased to see the words containing "ğ" at the A1-A2 level (in all situations) and do exercise in this respect and they are interested in the lesson. At the end of the conversation activities, giving feedback (knowing that I will give feedback) about the grammar and pronunciation problems of the students motivated them. The students became happy to have activities done related to problematic sounds and words in the interview form at the beginning of the practices. It was observed that the student, who had a problem with u, ü and said that he confused these sounds, uttered these sounds more carefully. A student wanted activities related to the sounds "s, ş", and the other wanted with the sound "â".*

The language teacher reflected the impact and the resulting changes on the learners of the third week in the course observation report. According to this, the notes taken during the speaking activities were helpful in terms of giving feedback to the language learners and providing opportunities for reflection. Especially working on the sounds they are experiencing problems has increased the awareness of the learners and their desire to learn, so they have shown a positive development.

The observer, language learners and teacher's opinions were evaluated and the fourth week applications were planned accordingly.

*4th week (24.07.2017 – 100 mins.)*

This week, the practices on the consonant sounds "c, ç, s, ş, m, and n" have been continued through the course material and activities prepared on the pronunciation of the sounds. The course materials are grouped on the basis of the consonant sounds "c-ç, s-ş" and "m-n" and are handled separately and the places of articulation are shown and explained as they were in previous weeks; pronunciation studies have been carried out such as listening, finding the correct answers, listening and repeating, listening and repeating tongue-twisters through the voices recorded by the researchers, minimal pairs and utterances. In the lesson, language learners have been actively involved in the process, and production based dialogues have been conducted for them to reflect the use of theoretical learning.

In the fourth week, 7 learners participated in the lesson. This course has been watched and evaluated by the same colleague who has 5 years experience working in different institutions as it was in previous weeks.

This week, because it is the last week of the practice, students were asked not to keep a diary but to fill out only the general assessment form of the process. In the same way, the observer who followed the lesson and the researcher who carried out the practice shared their experiences and

observations regarding the whole process. All these evaluations have been reported in the conclusion of the research.

### Conclusion and Discussion

At the end of the 4 weeks of practice, which was carried out in accordance with the steps of the reflective language teaching model, language learners are asked to reflect their views concerning the process. Language learners in this evaluation form aimed at this goal, reflected what they learned during their pronunciation lessons, their positive and negative thoughts on practices, if any, and their suggestions for themselves and teachers.

Responses given under the heading of "What did I learn?" on the reflective practices carried out are on the vowel and consonant sounds with the grapheme (ğ) that have been studied on during the practices. At this stage, the vowel sounds listed by the learners are e, i, ı, o, ö, u and ü, while consonant sounds are c, ç, s and ş. Only 1 learner made a mention of the consonants m and n. Therefore, it can be said that the learners are aware of which thing/things they learn at the end of the applications. 3 learners mentioned that phonetics was studied on, 2 learners mentioned that the alphabet was repeated within the context of pronunciation, and the other 2 learners mentioned that practice of speaking was made. As it can be seen, the problematic sounds and the graphem "ğ" mentioned by the learners and the problematic sounds (e, i, ö, ü, ı, c, ş, ç and the graphem "ğ") which are listed in case of problems stated by Açıık, 2008; Ak-Başoğul & Can, 2014; Bölükbaş, 2011; Candaş-Karababa, 2009; Er, Biçer & Bozkırlı, 2012; Kara, 2010; Okatan, 2012; Subaşı, 2010 in their researches are parallel.

Language learners have not expressed any negative opinions under the heading of "My Negative Thoughts" over reflective practices performed. 4 learners have presented their views and suggestions in general under this heading. The duration of pronunciation applications performed according to 1 learner should be longer, and these practices should be performed at a lower level according to the other 1 learner. Another learner is still struggling to use the letter "ğ" and 1 learner emphasizes that more speech practice should be done.

Language learners have followed positive changes they have observed under the heading of "My Positive Thinkings" on reflective practices performed. Accordingly, all learners have agreed on speaking practice to be made and pronunciation associated with the sounds and the words that these sounds are included; and stated that made a progress at the point of pronunciation and speaking. Similarly, under the heading of "What's the difference?/What's changed?", they stated that they could speak better and faster, they paid attention to the positions of the organs on ensuring the clearness while speaking. Therefore, it can be said that a positive development of helping foreign

## Reflective Practices in Learning Turkish Pronunciation as a Foreign Language

students in acquiring communicative language skills which is one of the aims of the research has been achieved.

The "Suggestions" section of the evaluation form has been arranged separately for teachers and language learners. According to this, 7 learners suggested the foreign language teachers of making intense speaking practices, giving place to practices of pronunciation at every level, playing games by concentrating on listening skills instead of reflecting real-life situations into the classroom environment (giving examples from daily lives by radio, television, etc., listening to songs, watching movies, etc.) and concentrating on grammar teaching. 1 learner has suggested that reflective applications carried out within the scope of the research should be included in the language teaching program applied at TÖMER of Ankara University.

The learners have made the following suggestions for themselves: 3 learners think that they need to practice more conversation, 2 learners aim to go to diction course and 3 learners emphasize that they need to listen to music, watch movies and read books a lot.

The apprising of 1 learner with respect to the complete process is quoted below:

*"In my opinion the class was very good specially because we could review the entire alphabet again which the focus on pronunciation. For me theses classes are very important and should be part of normal program of Turkish Language at TÖMER. It's helping a lot and after I started to pay more attention at details and how important is the position of the tongue and lips in order to speak more clearly (the letters i and ı for example)." (S1, Brazilian).*

According to the evaluation form, all the language learners think that the lessons are useful to them and they express their opinions clearly.

The general assessment of the observer working in a different institution is as follows:

*"Generally; foreign students fail at voicing the sounds of Turkish which are not in their own language and they are not very much on this topic because they do not have confidence in themselves but there is a visible difference between the first and last courses of the students in the lessons I have observed... Now they are more willing and they force themselves... The activities are very successful and solution oriented because they are prepared by predicting the most common pronunciation problems experienced by the students... In addition, since life reality is predicated, it is made up of structures and words that are often used in everyday communication, and this situation is also well thought out... In short, there is a visible improvement between the first and last lessons. I consider it a viable program at least in lessons for speaking skills for all foreigners in Turkish teaching centers."*

The observer first spoke about the problems that foreign language learners have in general. According to this, language learners are experiencing problems based on the mother language when they are learning pronunciation, meaning that they have difficulty in meaning and pronouncing the sounds that do not exist in their mother language, and it is seen that mother language is the most important factor when it comes to the discourses of language learners and the related literature. Therefore, this finding and conclusion are in agreement with the findings and/or results of the studies in literature (Escudero, 2007: 109; Şenel, 2006) who imparted from Polivanov (1931-1964), Trubetzkoy (1939-1969) as indicated in the theoretical part of the research.

However, according to the observer, the learners can not lean on the solution of the pronunciation problems that exist due to lack of self-confidence but thanks to the reflective practices carried out within the scope of the research, the learners are more willing and able to reflect on themselves. Consequently, there has been a remarkable improvement in communicative skills through the activities carried out through the production of sounds, the provision of motivation for learners and lesson materials reflecting real-life situations. The language learner whose assessment quoted above and similarly the observer think that the practices carried out can be applied in lessons involving speaking skills.

Assessment of the researcher who conducts the process-oriented application is as follows:

*“The students had a problem with s, ş; but they said it was better after the activities. The problem with c, s was less. They were motivated by the speech/animation activity within this course. They are more motivated in the activities where real-life problems are tried to be solved and want to see their mistakes. Students complain about listening grammar lecturing predominantly, not being able to use the relevant grammar rules/make production. They say that they learn Turkish to talk (S3, Italian and S4, Ukrainian). S5 (Spanish) paid more attention while performing m, n tongue twisters and S8 (Ukrainian) told that his pronunciation was better. Performing pronunciation and speaking activities fulfilled their self-confidence. They started talking and joking more also during the normal lesson time. Their speaking is very different in my opinion, too (the students with problems with ö, ü and m, n started to pay attention). S1 (Brazilian) has reduced his mistakes associated with vowel sounds. In other practices, I succeeded at raising awareness of m's and n's with S5 (Spanish). S6 (Romanian) and S7 (Czech) have developed an awareness of ö and ü. The students wrote the conversation dialogue first. S3 (Italian) said he paid attention to h's and ö, ü. I made corrections after the students talked. My general observation is that the lessons were fun, instructive, productive. The negative situation was that this education should be given at level A1 and it was difficult for the students to keep up. And as a teacher, I learned how to give pronunciation and speaking lesson and that reading, listening, speaking and pronouncing are indispensable skills and the practices must be together.”*



## Reflective Practices in Learning Turkish Pronunciation as a Foreign Language

The teacher reflected the changes in the learners and herself/himself in his evaluation. Changes in learners, not in general, are conveyed directly by giving information about each learner. At the same time, information was given about the process. Generally speaking, it can be said that all of the learners have developed awareness of pronunciation and reflected their learning to their speech. The teacher has also developed awareness of how to associate pronunciation teaching with other skills and how to do it. Therefore, it is possible to say that the application process has been fruitful for both the learners and the teacher. Like some learners, the teacher also thinks that the practice of pronunciation should be performed at A1 level and should be a part of Turkish teaching process. When it is considered the goal of teaching pronunciation, of course it would be appropriate to start at level A1, but when the researcher teacher has encountered this problem, the learners have finished level A1; since they started at A2 level, the mentioned practices could be done during A2 level teaching.

The teacher, who stated that she/he was trying to provide student participation, considering the weekly attendance, seems to have succeeded.

Based on the evaluations of learner, colleague and teacher listed above, it has been achieved to the conclusion that the learners had a positive development and acquired communicative skills by finding the opportunity to make speaking practice, through the reflective practices performed. Similarly, Vitanova and Miller (2002) have come to the conclusion that language learners are both developed their communicative skills and started to use metacognitive strategies by recognizing that they are social actors, and are able to conduct and balance language consciously through the reflective practice of teaching English pronunciation they carried out.

From all these data, it is possible to help learners to reduce their pronunciation problems by using pronunciation materials which will be developed by predicting problematic sounds in teaching Turkish as a foreign language. At the same time, the fact that pronunciation teaching is included in textbook programs in addition to the teaching of the four basic language skills, and that pronunciation teaching is taught in stages starting from level A1 and supported for language learners, can help learners to develop their communication skills. Also can be incorporated into language learning programs, and by this means, the awareness of learning-teaching processes can be improved by raising the tendency of reflective thinking.

### References

- Açık, F. (2008). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Kıbrıs. Retrieved from [http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma\\_acik\\_yabancilara\\_turkce\\_ogretimi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf) on March, 15, 2017.
- Ak-Başoğul, D. & Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.

- Aksan, D. (2003). *Türkçenin gücü*. Bilgi Yayınları: Ankara.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In Richards, J.C. & Nunan, D. (Ed.). *Second language teacher education*. New York.
- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Dil Dergisi*, 126, 19-28.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Candaş-Karababa, C. Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42 (2), 265-277.
- CEFR (2001). *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Retrieved from [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf) on September, 08, 2017.
- Celce-Murcia, M., Brington, D. M. & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Crystal, D. (1992). *An encyclopedic dictionary of language and languages*. Blackwell Publishers:Massachusetts.
- Coşkun, V. (2016). *Türkçenin ses bilgisi*. Bilgi Sanat Yayınevi: İstanbul.
- Couper-Kuhlen, E. (2007). Situated phonologies: Patterns of phonology. In Pennington, M. C. (Ed.). *Phonology in context*. Palgrave Macmillan Press: New York.
- Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. Multilingual: İstanbul.
- Escudero, P. (2007). Second-language phonology: The role of perception. In Pennington, M. C. (Ed.). *Phonology in context*. Palgrave Macmillan Press: New York.
- Fidan, D. (2011). Teaching soft G (<Ğ>) in acquisition of literacy processing. In Uzun, G. L. & Bozkurt, Ü. (Ed.). *Theoretical and applied researches on Turkish language teaching*. Verlag Die Blaue Eule: Essen.
- Gordon, M. (2007). Functionalism in phonology. In De Racy, P. (Ed.). *The cambridge handbook of phonology*. Cambridge: Cambridge Press.
- İzmir, Yabancılar için Türkçe ders kitabı A2 (2012). Papatya Yayıncılık: İstanbul.
- Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi Tömer öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-69.
- Le Corcu, R. & Peters, J. (2005). Towards constructivist classrooms: The role of reflective teacher. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 50-64.
- Lewis J. & Sonsaat S. (2016). Pronunciation materials. In Azarnoosh, M. (Ed.). *Issues in materials development*. Sense Publishers: Rotterdam.
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching english to speakers of other languages. *TESOL QUARTERLY*, 25(3), 481-520.
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. In Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching english as a second or foreign language* (69- 87). USA: Heinle & Heinle.
- Okatan, H. İ. (2012). Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4), 79-112.
- Pennington, M. C. (1989). Teaching pronunciation from the top down. *RELC Journal*, 20, 20-38.

## Reflective Practices in Learning Turkish Pronunciation as a Foreign Language

- Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. & Warwick, P. (2008). *Reflective teaching. Evidence-informed professional practice* (3rd edition). London: Continuum.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (3), 1353-1377.
- Subaşı, D. A. (2010). Tömer’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- Şenel, M. (2006). Suggestions for beautifying the pronunciation of efl learners in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1). Retrieved from <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/27/29> on July, 20, 2017.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Vitanova, G. & A. Miller. (2002). Reflective practice in pronunciation learning. *The Internet TESL Journal*, 7(1). Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Vitanova-Pronunciation.html> on May, 20, 2017.
- Yeni Hitit 1 yabancılar için Türkçe ders kitabı, A1, A2 (2012). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.



## **Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Çalışma**

*Hasan BAĞCI\**  
*Dilek BAZ\*\**

### **Öz**

İletişim için önemli olan yazma becerisi bireylere, ilkokulda sınıf öğretmenleri, ortaokulda ise Türkçe Öğretmenleri tarafından kazandırılan anlatma becerisidir. Öğrencilerin Türkçe derslerinde duygu, düşünce, izlenim ve yaşadıklarını doğru ve etkili bir biçimde sunabilmesi onların anlatma becerisine bağlıdır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerine neyi, nasıl yazacakları konusunda bilgilendirmeleri ve verilen bilgilerin uygulama çalışmalarıyla beceriye dönüşmesini sağlamaları gerekmektedir. Bu durumda bir Türkçe öğretmeninden beklenen yazma becerisinin gelişmiş olmasıdır. Çünkü bir Türkçe öğretmenin yazma becerisi gelişmemişse öğrencilerinin de yazma becerisini geliştirebilmesi beklenemez. Bu sebepten dolayı öğrencilere Türkçe dersi veren bir öğretmenin yazma becerisinin gelişmiş ve yazma alışkanlığı kazanmış olması gerekmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılarak Özdemir (2012) tarafından geliştirilen Türkçe Öğretmenliği Adayları için Yazma Alışkanlığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda "Türkçe öğretmeni adaylarının, yazma alışkanlık düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretimi, yazma becerisi, yazma alışkanlığı, yazma.

### **A Study on the Writing Habits of Turkish Teacher Candidates**

#### **Abstract**

The writing skill that is important for communication is the speaking skill that is gained by the class teachers in the primary school and the Turkish teachers in the secondary school. The ability of the students to present feelings, thoughts, impressions, designs and experiences in Turkish classes in a correct and effective way depends on their skill of speaking. In this context, it is necessary for the Turkish teachers to inform their students about what to write and how to make the given information turned into a skill through practice studies. In this case, the writing skill expected from a Turkish teacher is developed. Because, if the writing skill of the Turkish teacher is not developed, it is unthinkable for the students to improve their writing skills. For this reason, the writing skills of a teacher who teaches Turkish to the students should have improved and become a writing habit. In this research which aims to reveal the habits of Turkish teacher candidates, descriptive research method was used for the Turkish Language Teacher Candidates developed by Özdemir (2012). At the end of the research, it was found out that "the level of writing habits of the Turkish teacher candidates is at the middle level.

**Keywords:** Turkish teaching, writing skills, writing habit, writing

\* Doç. Dr. Hasan Bağcı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Burdur, hbagci26@hotmail.com

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi Dilek Baz, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Burdur, bazdilek4@gmail.com

### Giriş

Dil, duygu düşünce ve isteklerin aktarılmasını sağlayan bir araçtır. Dilin dört temel beceri alanı bulunmaktadır. Bu alanlardan anlama becerisi dinleme ile okumayken anlatma becerisi de konuşma ile yazmadır. Dil öğretiminde dört temel beceri eşit oranda önemlidir. Anlatma becerilerinden biri olan yazma, bireylerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerine fırsat sunar. Yılmaz (2008: 204), yazma becerisinin defalarca uygulama ve alıştırmalar yapılarak kazanılabileceğini, kazanılan yeteneğin çalışmalar yapılarak geliştirilebileceğini vurgularken Carter vd. (2002:246) de yazmayı bilginin elde edilmesi ve bilginin ifade edilmesi ile ilgili süreçlerden oluşan bir beceri şeklinde tanımlamaktadır. Güteryüz (akt. Özdemir, 2011: 19) de yazmanın uzun tekrarlar sonucu belli özelliklere uygun olarak öğrenilmiş şekil, grafik, sembol, rakam ve harflerin, gelen uyarıcıların algılanma, yorumlanma işlemine tabi tutularak ifade edilmesi olduğunu belirtmiştir. Benzer bir tanım da Özbay (2006,121) tarafından duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak belli sembollerle anlatılması şeklinde yapılmıştır. Tanımlardan da görüldüğü üzere yazma, belli kuralları olan ve bu kurallara bağlı kalınan şekil, sembol ve rakamların kullanılarak bireyin kendisini ifade etmesini sağlayan bir beceri alanıdır.

Yazma becerisi, okuma becerisi gibi sonradan örgün eğitim döneminde öğrenilen ve üzerinde sık tekrarlar yapılması gereken bir beceridir. Öyle ki yazma günlük hayatta sürekli karşımıza çıkan bir beceridir. Örneğin resmi bir makama bir şey arz edileceğinde dilekçe yazılmakta, bir işe girileceğinde başvuru mektubu yazılmakta, iletişim kurulabilmesi için e posta vb. yazılmaktadır. Bu derece önem arz eden yazma becerisi kalıcı olma özelliğiyle diğer becerilere nazaran üstünlükleri de bulunan bir beceridir. Yılmaz'a (2006) göre "Söz uçar, yazı kalır" sözünü benimseyerek kalıcılık adına veya gelecek nesillere kendinden bir iz bırakmak adına yazmaya çabalayan bireyler bulunmaktadır. Çağlar arasındaki iletişim çoğunlukla yazıyla sağlanmış, belki de bu nedenle yazı, bazı tarihçiler tarafından uygarlığın başlangıcı olarak kabul edilmiştir (Bülbül, 2000). Günümüzde dil becerileri arasında yazma becerisine daha az zaman ayrıldığı gözlenmektedir. Yapılan bir araştırmaya göre günlük yaşamda insanlar dinlemeye %40, konuşmaya %35, okumaya %16 ve yazmaya % 9 oranında zaman ayırmaktadır (Yılmaz, 2006). Bu durum bireylerin yazma eğiliminde olmadıklarını ve yazma becerisini alışkanlığa dönüştüremediklerini göstermektedir.

Alışkanlık, bir şeye alışmış olma durumu, itiyat, huy, ünsiyet; iç ve dış etkilerle davranışların tekrarlanması, hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren, şartlanmış davranış (TDK, 2009: 75) olarak tanımlanmaktadır. Yazma becerisinin alışkanlığa dönüşebilmesi için bireylerin düzenli bir şekilde yazma çalışmaları yapmaları gerekmektedir. Aksi takdirde yazma alışkanlığı kazanılamaz. Bu alışkanlığı kazanamayan bireyler konuşma becerisinin yetersiz kaldığı durumlarda kendi duygu ve düşüncelerini yazılı olarak doğru bir şekilde ifade edemezler. Özbay (2010: 258), iyi ve doğru

yazmanın kabiliyete bağlı olmadığını ifade etmiştir. İyi ve doğru yazmak için bireylerin dilin kurallarını iyi bilmesi, yazma alışkanlığına sahip olmak içinde yeterince yazma çalışması yapılması gerekir. Ancak dilin kurallarının iyi bilinmesi ve o dildeki inceliklerin anlaşılabilmesi için alanında yetkin bir Türkçe öğretmenine ihtiyaç vardır. Öyle ki Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesine rehberlik edebilmesi, öncelikle kendilerinin yazma becerisi ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasına bağlıdır (Mete, 2015).

Öğrencilere ana dili eğitimi verecek olan Türkçe öğretmenlerinde bulunması gereken en önemli özellik, hiç kuşkusuz ana dilini etkili bir şekilde sözlü ve yazılı olarak kullanabilmesidir. Bütün branşlardaki öğretmenlerin nitelikli olmasının yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin hem kendilerini çok iyi yetiştirip eksik yanlarını gidermeleri hem de öğrencileri iyi eğitmek için yorulup usanmadan çaba göstermeleri şarttır (Kavcar, 1998: 14). Ancak öğretmenlerin kendilerini çok fazla yetiştirmedikleri, öğrencilere dört beceriyi kazandırmakta başarısız oldukları hatta üniversite sınavını kazanarak Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı bölümüne yerleşen öğrencilerin bile kelime serveti bakımından fakir, cümle kurma açısından yetersiz ve beceriksiz olmaları, mecazları ve ayrıntıları kavramakta zorlanmaları, ülkemizdeki ilk ve ortaöğretim Türkçeyi konuşurken ve yazarken kullanmayı beceren insan yetiştirmeyi başaramadığını ortaya koyuyor (Tural, 1992: 43; Kaplan, 1972: 9; Güzel, 1987: 436-437).

Öztürk (2007) İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi adlı doktora tezinde, yapılan akademik araştırmalara dayalı olarak ilköğretim okullarının yazma becerisini kazandırmada yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bu sonuç aklı öğrencilerine yazma alışkanlığını kazandıramayan öğretmenlerin kendilerinin yazma alışkanlığının ne düzeyde olduğu sorusunu getirmektedir. Bağcı (2007) da yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin serbest yazma, günlük tutma ve seçtikleri, beğendikleri şiirleri yazarak bir defter oluşturma gibi etkinliklerde bulunma oranlarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerine yazma alışkanlığını kazandırabilmek için öncelikle kendilerinin yazma alışkanlıklarını kazanmış olması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlam üzerinde durulması gereken ise Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlığının ne düzeyde olduğudur. Çamurcu (2011) yaptığı Yüksek Öğrenime Yeni Başlayan Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi adlı araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerini incelemiş, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir.

Özdemir ve Erdem (2011) tarafından yapılan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının düşük olduğu belirlenmiştir bütün bu yapılan çalışmalar doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine yazma alışkanlığını kazandırma durumunun

## **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Çalışma**

oldukça zayıf olduğu söylenebilir. Hatta bu durum artık öyle bir hâl almıştır ki bu bölümü okuyan öğretmen adaylarının bile yeterli düzeyde olmadığı gözlenmektedir. Bu bakımdan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları ile öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarına etki eden unsurlar belirlenmeye çalışılacaktır. Çünkü geleceğin öğretmeni olacak bugünün öğretmen adaylarının bile yazma alışkanlığı gelişmemiş ise öğrencilerine bu alışkanlığı kazandırabilmeleri mümkün değildir. Bu çalışma mevcut sorunların çözümüne yardımcı olacağından önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Türkçe öğretmeni adayları, yazma alışkanlığına ne düzeyde sahiptir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları serbest yazma etkinlikleri yapma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları serbest yazma etkinliklerini sevme durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları yazma etkinlikleri yaparken kaygı duyma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları bu alışkanlığı kazanma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
7. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları akademik başarı durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
8. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları yazılı anlatım dersi akademik başarı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
9. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar “verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar” (Büyüköztürk vd., 2011: 21). Yine bu çalışmada betimsel araştırmanın yanında ilişkisel araştırma modelinin nedensel karşılaştırma yönteminden de faydalanılmıştır. İlişkisel araştırma, iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenin arasında birlikte değişim

varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2006: 81). Bu yöntemde, bağımsız değişkenin olaya etki ettiği durumla etki etmediği durum karşılaştırılır (İslamoğlu,2009: 85).

### **Örneklem / Araştırma grubu**

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde göre araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak örneklem oluşturulur (Büyüköztürk vd. 2011: 91). Bu amaçla Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 1. 2. 3. ve 4. sınıflardan oluşan 250 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Ancak geri dönen ölçek formları arasından 224 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veriler, 5'li likert tipi 25 maddelik Yazma Alışkanlığı Ölçeğinden yararlanılarak elde edilmiştir. Özdemir (2011) tarafından geliştirilen ölçek V faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, test-tekrar test kararlılık katsayısı, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve %27'lik alt ve üst grup ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t değerleri hesaplanarak test edilmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının I. faktör için .904, II. faktör için .773, III. faktör için .728, IV. faktör için .768 ve V. faktör içinse .559 olarak hesaplandığı görülmüştür. Özdemir (2011: 110), genel olarak güvenilirlik katsayısının .90 civarında mükemmel, .80 civarında çok iyi, .70 civarında yeterli, .50'nin altında ise yetersiz olduğunu belirtmektedir. Buna göre ölçek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının, V. faktör hariç tüm faktörler için mükemmel ya da çok iyi değerler verdiği, V. faktör için ise .70'ten yüksek olmamakla birlikte yetersiz olmadığı görülmüştür. Ölçeğin kararlılık açısından güvenilirliğini gösteren test-tekrar test güvenilirlik katsayıları I. faktör için .768, II. faktör için .823, III. faktör için .745, IV. faktör için .710 ve V. faktör içinse .630 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği için hesaplanan korelasyon katsayılarının strateji boyutu için orta diğerleri için yüksek düzeyde bulunması, ölçeğin zamana bağlı olarak kararlı ölçümler verdiği şeklinde yorumlanabilir (Özdemir, 2011: 110). Ölçeğin her bir faktöründe yer alan maddeler için hesaplanan düzeltilmiş madde-toplam korelasyonların .843 ile .337 arasında değiştiği ve tüm maddeler için alt ve üst %27'lik gruplar arasında karşılaştırmaların anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuç, maddelerin yer aldıkları faktörlerle aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler olduğunu ve yazma alışkanlıkları açısından öğrencileri ayırt edicilik düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir (Özdemir, 2011: 111).



### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada uygulanan ölçekte yazma alışkanlığına ait 5 alt boyutta toplam 25 madde yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler spss 21.00 programı yardımıyla istatistiki olarak değerlendirilecektir.

Ölçekteki puanlama aşağıdaki gibidir:

1.00- 1.80 Hiçbir zaman

1.81- 2.60 Nadiren

2.61- 3.40 Ara sıra

3.41- 4.20 Sık sık

4.21- 5.00 Her zaman.

### Bulgular

#### *Birinci Alt Probleme Ait Bulgular*

Araştırmada, “Türkçe öğretmeni adayları, yazma alışkanlığına ne düzeyde sahiptir?” olarak ifade edilen birinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının düzeylere göre sonuçları

Boyut	N	X	Min.	Max.	SS	Düzye
Toplam	224	3,21	1,88	6,08	0,54	Orta

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmen adaylarının, yazma alışkanlık düzeylerinin ( $X=3,21$ ) ile orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

#### *İkinci Alt Probleme Ait Bulgular*

Araştırmada, “Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen ikinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	df	t	p
Yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uyma	Kız	149	4,2550	,68433	222	1,847	,066
	Erkek	75	4,0578	,87786			

Yazma yeterliliği	Kız	149	3,7478	,93713	222	,553	,0581
	Erkek	75	3,6800	,70215			
Yazıyı edebi tür olarak kullanma	Kız	149	2,3463	,73948	222	2,539	,012
	Erkek	75	2,0880	,67483			
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	Kız	149	2,2836	,92253	222	-2,104	,036
	Erkek	75	2,5567	,90473			
Yazma stratejileri kullanma	Kız	149	2,7875	,85619	222	,800	,424
	Erkek	75	2,6889	,89767			
Ortalama/ Toplam	Kız	149	3,2397	,53872	222	1,125	,262
	Erkek	75	3,1536	,54458			

Tablo 2’de Türkçe öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür [ $t_{(222)}= 1,125, p>.05$ ].

Yapılan analiz sonucuna göre, kız ve erkek öğretmen adayları karşılaştırıldığında kız öğretmen adaylarının ( $X=3,2397$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $X=3,1536$ ), yazma alışkanlıkları puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan kız öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin “yazıyı edebi tür olarak kullanma” boyutunda kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık oluşurken [ $t_{(222)}= 2,539, p<.05$ ], ölçeğin “yazıyı iletişim aracı olarak kullanma” boyutunda ise erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. [ $t_{(222)}= -2,104, p<.05$ ].

### Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada, “Türkçe öğretmen adaylarının yazma alışkanlıkları serbest yazma etkinlikleri yapma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen üçüncü alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının serbest yazma etkinlikleri yapma değişkenine göre t-testi sonuçları

Boyut	Yazma	N	X	SS	df	t	p
Yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uyma	Evet	103	4,2282	,74718	222	,712	,477
	Hayır	121	4,1556	,76942			

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Çalışma

Yazma yeterliliği	Evet	103	3,9417	1,04853	222	3,549	,000
	Hayır	121	3,5407	,61644			
Yazıyı edebi tür olarak kullanma	Evet	103	2,6485	,67532	222	8,471	,000
	Hayır	121	1,9289	,59602			
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	Evet	103	2,5607	,93572	222	2,819	,005
	Hayır	121	2,2169	,88679			
Yazma stratejileri kullanma	Evet	103	2,9741	,83456	222	3,579	,000
	Hayır	121	2,5675	,85813			
Ortalama/ Toplam	Evet	103	3,4148	,54957	222	5,539	,000
	Hayır	121	3,0374	,47025			

Tablo 3'te Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının serbest yazma etkinlikleri yapma değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre, Öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının serbest yazma etkinlikleri yapma değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür [ $t(222)= 5,539, p<.05$ ].

Yapılan analiz sonucuna göre, serbest yazma etkinlikleri yapan öğretmen adaylarının ( $X=3,4148$ ) serbest yazma etkinlikleri yapmayan öğretmen adaylarından ( $X=3,0374$ ), yazma alışkanlıkları puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan serbest yazma etkinlikleri yapan öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının serbest yazma etkinlikleri yapmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının serbest yazma etkinlikleri yapma değişkeni açısından ölçeğin “yazma yeterliliği, yazıyı edebi tür olarak kullanma, yazıyı iletişim aracı olarak kullanma, yazma stratejileri kullanma boyutlarında” serbest yazma etkinlikleri yapan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık oluşurken [ $t(222)= 3,549, p<.05$ ]. [ $t(222)= 8,471, p<.05$ ]. [ $t(222)= 2,819, p<.05$ ]. [ $t(222)= 3,579, p<.05$ ], ölçeğin “yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uyma” boyutunda ise anlamlı farklılık oluşmamıştır [ $t(222)= ,712, p>05$ ].

### *Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular*

Araştırmada, “Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları serbest yazma etkinliklerini sevme durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen dördüncü alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının serbest yazma etkinliklerini sevme durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Boyut	sevme	N	X	SS	df	T	p
Yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uyma	Evet	137	4,2518	,73212	222	1,561	,120
	Hayır	87	4,0900	,79233			
Yazma yeterliliği	Evet	137	3,8895	,95628	222	3,668	,000
	Hayır	87	3,4663	,61752			
Yazıyı edebi tür olarak kullanma	Evet	137	2,5212	,70892	222	7,549	,000
	Hayır	87	1,8483	,54471			
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	Evet	137	2,4872	,93213	222	2,309	,022
	Hayır	87	2,1983	,88687			
Yazma stratejileri kullanma	Evet	137	2,9221	,82769	222	3,725	,000
	Hayır	87	2,4904	,87284			
Ortalama/ Toplam	Evet	137	3,3623	,52137	222	5,604	,000
	Hayır	87	2,9724	,48476			

Tablo 4'te Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının serbest yazma etkinlikleri yapmayı sevme değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının serbest yazma etkinlikleri yapmayı sevme değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür [ $t_{(222)}= 5,604, p<.05$ ].

Yapılan analiz sonucuna göre, serbest yazma etkinlikleri yapmayı seven öğretmen adaylarının ( $X=3,3623$ ) serbest yazma etkinlikleri yapmayı sevmeyen öğretmen adaylarından ( $X=2,9724$ ), yazma alışkanlıkları puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan serbest yazma etkinlikleri yapmayı seven öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının serbest yazma etkinlikleri yapmayı sevmeyen öğretmen adaylarına göre daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının serbest yazmayı sevme değişkeni açısından ölçeğin “yazma yeterliliği, yazıyı edebi tür olarak kullanma, yazıyı iletişim aracı olarak kullanma, yazma stratejileri kullanma” boyutlarında serbest yazma etkinlikleri yapmayı seven öğretmen adayları lehine anlamlı farklar oluşurken [ $t_{(222)}= 3,668, p<.05$ ], [ $t_{(222)}= 7,549, p<.05$ ], [ $t_{(222)}= 2,309, p<.05$ ], [ $t_{(222)}= 3,725, p<.05$ ], “yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uyma” boyutunda ise anlamlı bir fark oluşmamıştır [ $t_{(222)}= 1,561, p>.05$ ].

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Çalışma

### Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada, “Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının yazma etkinlikleri yaparken kaygı duyma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen beşinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının yazma etkinlikleri yaparken kaygı duyma durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Boyut	kaygı	N	X	SS	df	t	p
Yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uyma	Evet	139	4,0803	,76254	222	2,783	,006
	Hayır	85	4,3667	,72137			
Yazma yeterliliği	Evet	139	3,6043	,63360	222	2,712	,007
	Hayır	85	3,9227	1,12303			
Yazıyı edebi tür olarak kullanma	Evet	139	2,2115	,72503	222	1,273	,204
	Hayır	85	2,3388	,72835			
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	Evet	139	2,2644	,90728	222	2,314	,022
	Hayır	85	2,5559	,92693			
Yazma stratejileri kullanma	Evet	139	2,7218	,89514	222	-,718	,474
	Hayır	85	2,8078	,82836			
Ortalama/ Toplam	Evet	139	3,1197	,50771	222	-3,296	,001
	Hayır	85	3,3600	,56326			

Tablo 5’te Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının yazma etkinlikleri yaparken kaygı duyma durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının yazma etkinlikleri yaparken kaygı duyma durumu değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür [ $t(222)=-3,296, p<05$ ].

Yapılan analiz sonucuna göre, yazma etkinlikleri yaparken kaygı duymayan öğretmen adaylarının ( $X=3,3600$ ), yazma etkinlikleri yaparken kaygı duyan öğretmen adaylarından ( $X=3,1197$ ), yazma alışkanlıkları puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yazma etkinlikleri yaparken kaygı duymayan öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının yazma etkinlikleri yaparken kaygı duyan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmen adaylarının yazma etkinliği yaparken kaygı duyma durumu değişkeni açısından ölçeğin “yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uyma, yazma yeterliliği, yazıyı iletişim aracı olarak kullanma” boyutlarında yazma etkinliği yaparken kaygı duymayan öğretmen adayları

lehine anlamlı fark oluşurken [ $t_{(222)}= 2,783, p<.05$ ], [ $t_{(222)}= 2,712, p<.05$ ], [ $t_{(222)}= 2,314, p<.05$ ], ölçeğin “yazıyı edebi tür olarak kullanma ve yazma stratejileri kullanma” boyutlarında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır [ $t_{(222)}= 1,273, p>.05$ ], [ $t_{(222)}= -,718, p>.05$ ].

#### *Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular*

Araştırmada, “Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının yazma alışkanlığını kazandığını düşünme durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen altıncı alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. *Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının yazma alışkanlığını kazandığını düşünme durumu değişkenine göre t-testi sonuçları*

Boyut	kazanım	N	X	SS	df	t	p
Yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uyma	Evet	91	4,2527	,73045	222	1,041	,299
	Hayır	133	4,1454	,77672			
Yazma yeterliliği	Evet	91	3,9984	1,07739	222	4,046	,000
	Hayır	133	3,5381	,62018			
Yazıyı edebi tür olarak kullanma	Evet	91	2,5824	,72642	222	5,892	,000
	Hayır	133	2,0391	,64265			
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	Evet	91	2,4918	,91093	222	1,570	,118
	Hayır	133	2,2951	,92720			
Yazma stratejileri kullanma	Evet	91	2,9744	,85812	222	3,195	,002
	Hayır	133	2,6040	,84800			
Ortalama/ Toplam	Evet	91	3,4123	,56787	222	4,835	,000
	Hayır	133	3,0731	,47695			

Tablo 6’da Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının yazma alışkanlığını kazandığını düşünme durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre, öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının yazma alışkanlığını kazandığını düşünme durumu değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür [ $t_{(222)}=-4,835, p<.05$ ].

Yapılan analiz sonucuna göre, yazma alışkanlığı kazandığını düşünen öğretmen adaylarının ( $X=3,4123$ ), yazma alışkanlığını kazanmadığını düşünen öğretmen adaylarından ( $X=3,0731$ ), yazma alışkanlıkları puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yazma alışkanlığı kazandığını düşünen öğretmen adaylarının yazma alışkanlığının, yazma alışkanlığı kazanmadığını düşünen öğretmen adaylarına göre daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Çalışma

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlığı kazandıklarını düşünme durumu değişkeni açısından ölçeğin, “yazma yeterliliği, yazıyı edebi tür olarak kullanma, yazma stratejileri kullanma” boyutlarında yazma alışkanlığı kazandığını düşünen öğretmen adayları lehine anlamlı fark oluşurken [t(222)= 4,046, p<.05], [t(222)= 5,892, p<.05], [t(222)= 3,195, p<.05], ölçeğin “yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uyma ve yazıyı iletişim aracı olarak kullanma” boyutlarında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır [t(222)=1,041, p>.05], [t(222)= 3,195,p>.05].

### Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada, “Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlık durumlarının akademik başarı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen yedinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 7.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlık Durumlarının Akademik Başarı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

		ANOVA					
Boyut		KT	df	KO	F	P	Fark(tukey)
Yazım kuralları ve noktalama işaret. uyma	Gruplararası	3,409	4	,852	1,495	,205	
	Gruplarıçi	124,868	219	,570			
	Toplam	128,277	223				
Yazma yeterliliği	Gruplararası	4,721	4	1,180	1,596	,176	
	Gruplarıçi	161,967	219	,740			
	Toplam	166,688	223				
Yazıyı Edebi tür olarak kullanma	Gruplararası	4,389	4	1,097	2,116	,080	
	Gruplarıçi	113,570	219	,519			
	Toplam	117,958	223				
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	Gruplararası	3,419	4	,855	1,002	,407	
	Gruplarıçi	186,831	219	,853			
	Toplam	190,250	223				
Yazma stratejileri kullanma	Gruplararası	9,596	4	2,399	3,304	,012	1<4
	Gruplarıçi	159,010	219	,726			
	Toplam	168,607	223				
Toplam	Gruplararası	4,094	4	1,024	3,664	,007	1<2,3,4,5
	Gruplarıçi	61,173	219	,279			
	Toplam	65,268	223				

Tablo 7.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlık Durumlarının Akademik Başarı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçlarının Betimsel Değerleri

		N	X	SS
Yazım kuralları ve noktalama işaret. Uy.	51-60	6	3,4722	1,27112
	61-70	37	4,1712	,77329
	71-80	82	4,1931	,77001
	81-90	82	4,2500	,70334
	91-100	17	4,1667	,66927
	Total	224	4,1890	,75844
Yazma yeterliliği	51-60	6	3,0238	,63514
	61-70	37	3,6680	,69746
	71-80	82	3,6655	,65838
	81-90	82	3,8519	1,11551
	91-100	17	3,7731	,63899
	Total	224	3,7251	,86457
Yazıyı Edebi tür olarak kullanma	51-60	6	1,4333	,38816
	61-70	37	2,2973	,83616
	71-80	82	2,2463	,68371
	81-90	82	2,3049	,70429
	91-100	17	2,3176	,77479
	Total	224	2,2598	,72730
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	51-60	6	1,7500	1,00000
	61-70	37	2,3176	,91220
	71-80	82	2,4299	,94058
	81-90	82	2,4268	,88409
	91-100	17	2,2059	1,02787
	Total	224	2,3750	,92366
Yazma stratejileri kullanma	51-60	6	1,7778	,45542
	61-70	37	2,7748	,99398
	71-80	82	2,6789	,76881
	81-90	82	2,9350	,83549
	91-100	17	2,5490	1,06027
	Total	224	2,7545	,86953
Toplam	51-60	6	2,4600	,28369
	61-70	37	3,1914	,53832
	71-80	82	3,1922	,50921
	81-90	82	3,3000	,56345
	91-100	17	3,1788	,47563
	Total	224	3,2109	,54100



## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Çalışma

Tablo 7.1 ve 7.2’de Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Analiz sonucunda öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının akademik başarı değişkenlerine göre ölçeğin “yazma stratejileri kullanma” boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. [F (4, 219) = 3,304, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; akademik başarı notu 81-90 olan öğrencilerin “yazma stratejileri kullanma alışkanlığına” sahip olanların ortalama puanlarının (X =2,9350), akademik notu 51-60 olan öğrencilere ( X =1,7778) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Analiz sonucunda öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının akademik başarı değişkenlerine göre ölçeğin toplam boyutunda da anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir [F (4, 219) = 3,664, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; akademik başarı notu 51-60 olan öğrencilerin “yazma alışkanlığının ölçeğin bütün boyutların toplamından elde edilen ortalama puanlarının ( X =2,4600), akademik notu 61-70, ( X =3,1914) 71-80, ( X =3,1922) 81-90, ( X =3,3000) 91-100 olan öğrencilere ( X =3,1788) göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Bu verilerden hareketle akademik başarı notu 51-60 olan öğrencilerin yazma alışkanlığına sahip olma durumlarının akademik başarı notu daha yüksek olan öğrencilerin tümüne göre daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### *Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular*

Araştırmada, “Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlık durumlarının yazılı anlatım dersi başarı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen sekizinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 8.1. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlık Durumlarının Yazılı Anlatım Dersi Başarı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

ANOVA							
Boyut		KT	df	KO	F	P	Fark (tukey)
	Gruplararası	3,953	4	,988	1,741	,142	
Yazım kuralları ve noktalama işaret. uyma	Gruplarıçi	124,325	219	,568			
	Toplam	128,277	223				
Yazma yeterliliği	Gruplararası	6,024	4	1,506	2,053	,088	
	Gruplarıçi	160,664	219	,734			

	Toplam	166,688	223				
Yazıyı Edebi tür olarak kullanma	Gruplararası	4,334	4	1,083	2,088	,083	
	Gruplarıçi	113,625	219	,519			
	Toplam	117,958	223				
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	Gruplararası	10,218	4	2,554	3,107	,016	3<5
	Gruplarıçi	180,032	219	,822			
	Toplam	190,250	223				
Yazma stratejileri kullanma	Gruplararası	15,205	4	3,801	5,427	,000	3<2,4,5
	Gruplarıçi	153,401	219	,700			
	Toplam	168,607	223				
Toplam	Gruplararası	4,902	4	1,226	4,446	,002	5>2,3
	Gruplarıçi	60,365	219	,276			
	Toplam	65,268	223				

Tablo 8.2. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlık Durumlarının Yazılı Anlatım Dersi Başarı Değişkenine ANOVA Sonuçlarının Betimsel Değerleri*

		N	X	SS
Yazım kuralları ve noktalama işaret. Uy.	51-60	7	3,9524	,61399
	61-70	31	4,0108	,96219
	71-80	82	4,1524	,78445
	81-90	77	4,2165	,69725
	91-100	27	4,4877	,53694
	Total	224	4,1890	,75844
Yazma yeterliliği	51-60	7	3,6735	,96438
	61-70	31	3,5622	,66387
	71-80	82	3,6603	1,13126
	81-90	77	3,7161	,64327
	91-100	27	4,1481	,50969
	Total	224	3,7251	,86457
Yazıyı Edebi tür olarak kullanma	51-60	7	2,3714	1,40204
	61-70	31	2,1806	,60300
	71-80	82	2,1098	,71052
	81-90	77	2,3610	,66097
	91-100	27	2,4889	,80447
	Total	224	2,2598	,72730
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	51-60	7	2,0000	,54006
	61-70	31	2,3871	,94172
	71-80	82	2,2012	,89360
	81-90	77	2,4156	,84352
	91-100	27	2,8704	1,12526
	Total	224	2,2598	,72730

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Çalışma

	Total	224	2,3750	,92366
	51-60	7	3,3333	1,18634
	61-70	31	3,0000	,82552
Yazma	71-80	82	2,4472	,81350
stratejileri	81-90	77	2,8139	,85583
kullanma	91-100	27	3,0864	,76568
	Total	224	2,7545	,86953
	51-60	7	3,1714	,68652
	61-70	31	3,1381	,52427
	71-80	82	3,0893	,61312
Toplam	81-90	77	3,2488	,42026
	91-100	27	3,5659	,45657
	Total	224	3,2109	,54100

Tablo 8.1 ve 8.2’de Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının Yazılı Anlatım Dersi akademik başarı notu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Analiz sonucunda öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının Yazılı Anlatım Dersi akademik başarı notu değişkenlerine göre ölçeğin “Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma ile Yazma stratejileri izlemine kullanma” boyutunda anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir [F (4, 219) = 3,107, p<.05]. [F (4, 219) = 5,427, p<.05].

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; Yazılı Anlatım Dersi akademik başarı notu 71-80 olan öğrencilerin “Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarına” sahip olma ortalama puanlarının (X =2,2012) akademik notu 91-100, (X =2,8704) olan öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Yine Yazılı Anlatım Dersi akademik başarı notu 71-80 olan öğrencilerin “Yazma stratejileri izlemine kullanma alışkanlıklarına” sahip olanların ortalama puanlarının (X =2,4472), akademik notu 61-70, (X =3,0000) 81-90 (X =2,8139) ve 91-100 olan öğrencilere (X =3,0864) göre daha düşük olduğu söylenebilir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Analiz sonucunda öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının Yazılı Anlatım Dersi Akademik başarı notu değişkenlerine göre ölçeğin toplam boyutunda ise anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. [F (4, 219) = 4,446, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; Yazılı Anlatım Dersi Akademik başarı notu 91-100 olan öğrencilerin “yazma alışkanlığının ölçeğin bütün boyutların toplamından elde edilen ortalama

puanlarının ( $X = 3,5659$ ), Yazılı Anlatım Dersi Akademik akademik notu 61-70, ( $X = 3,1381$ ) 71-80, ( $X = 3,0893$ ) olan öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Bu verilerden hareketle Yazılı Anlatım Dersi akademik başarı notu 91-100 olan öğrencilerin yazma alışkanlığına sahip olma durumlarının Yazılı Anlatım Dersi akademik başarı notu daha düşük olan öğrencilerin tümüne göre yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### *Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular*

Araştırmada, “Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” olarak ifade edilen dokuzuncu alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 9.1. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlık Durumlarının sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

		ANOVA					
Boyut		KT	Df	KO	F	P	Fark (tukey)
Yazım kuralları ve noktalama işaret. uyma	Gruplararası	,554	3	,185	,318	,812	
	Gruplarıçi	127,723	220	,581			
	Toplam	128,277	223				
Yazma yeterliliği	Gruplararası	3,420	3	1,140	1,536	,206	
	Gruplarıçi	163,268	220	,742			
	Toplam	166,688	223				
Yazıyı Edebi tür olarak kullanma	Gruplararası	4,115	3	1,372	2,650	,050	4>3
	Gruplarıçi	113,844	220	,517			
	Toplam	117,958	223				
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	Gruplararası	1,358	3	,453	,527	,664	
	Gruplarıçi	188,892	220	,859			
	Toplam	190,250	223				
Yazma stratejileri kullanma	Gruplararası	,893	3	,298	,390	,760	
	Gruplarıçi	167,714	220	,762			
	Toplam	168,607	223				
Toplam	Gruplararası	,795	3	,265	,905	,440	
	Gruplarıçi	64,473	220	,293			
	Toplam	65,268	223				

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Çalışma

Tablo 9.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlık Durumlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçlarının Betimsel Değerleri

		N	X	SS
Yazım kuralları ve noktalama işaret. uyma	1	60	4,1667	,82795
	2	69	4,2560	,71262
	3	44	4,1894	,69382
	4	51	4,1242	,80059
	Total	224	4,1890	,75844
Yazma yeterliliği	1	60	3,8167	1,26171
	2	69	3,7164	,65899
	3	44	3,4935	,65968
	4	51	3,8291	,64966
	Total	224	3,7251	,86457
Yazıyı Edebi tür olarak kullanma	1	60	2,2133	,70144
	2	69	2,3217	,69216
	3	44	2,0318	,64114
	4	51	2,4275	,83140
	Total	224	2,2598	,72730
Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma	1	60	2,3417	,93990
	2	69	2,2935	,98047
	3	44	2,4034	,93264
	4	51	2,5000	,82462
	Total	224	2,3750	,92366
Yazma stratejileri kullanma	1	60	2,7333	,93438
	2	69	2,6860	,81826
	3	44	2,7727	,71807
	4	51	2,8562	,98490
	Total	224	2,7545	,86953
Toplam	1	60	3,2140	,64804
	2	69	3,2157	,46865
	3	44	3,1073	,50270
	4	51	3,2902	,52714
	Total	224	3,2109	,54100

Tablo 9.1 ve 9.2’de Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının sınıf değişkenlerine göre ölçeğin bütün boyutlarının toplamından elde edilen puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık

göstermediği belirlenmiştir. [ $F(3,220) = ,905, p>.05$ ]. Ölçeğin sadece “yazıyı edebi tür olarak kullanma boyutunda” ise anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; 4. sınıf öğrencilerinin yazma alışkanlık durumlarının ( $X = 2,4275$ ) ile yazma alışkanlığı durumu ( $X = 2,0318$ ) olan 3.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu verilerden hareketle 4. sınıf öğrencilerinin yazma alışkanlığına sahip olma durumlarının yazıyı edebi tür olarak kullanma boyutunda 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre “Türkçe öğretmeni adaylarının, yazma alışkanlık düzeyleri puan ortalamasının ( $X = 3,21$ ) ile orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar Özdemir ve Erdem (2011) tarafından yapılan benzer çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlık düzeylerinin beklenen seviye de olmadığı ama çok düşük seviyede de kalmadığı ifade edilebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. İstatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşmamasına rağmen kız öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının ( $X = 3,2397$ ) erkek öğretmen adaylarına göre ( $X = 3,1536$ ), daha yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlardan cinsiyet değişkeninin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuç da Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının serbest yazma etkinlikleri yapma değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında anlamlı bir farkın oluşmasıdır. Serbest yazma etkinlikleri yapan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının yapmayanlara göre daha yüksek seviyede gelişmiş olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının serbest yazma etkinlikleri yapmayı sevme değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan serbest yazma etkinlikleri yapmayı seven öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının serbest yazma etkinlikleri yapmayı sevmeyen öğretmen adaylarına göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının yazma etkinlikleri yaparken kaygı duyma durumu değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında anlamlı farklılık

## **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Çalışma**

oluşturduğu görülmüştür. Sonuçlardan yazma etkinlikleri yaparken kaygı duymayan öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının yazma etkinlikleri yaparken kaygı duyan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum yazma etkinlikleri üzerinde öğrencilerin kaygı duyma durumlarının önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının yazma alışkanlığını kazandığını düşünme durumu değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yazma alışkanlığı kazandığını düşünen öğretmen adaylarının yazma alışkanlığı, kazanmadığını düşünen öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının akademik başarı değişkenlerine göre ölçeğin “yazma stratejileri kullanma” boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Verilerden hareketle akademik başarı notu 51-60 olan öğrencilerin yazma alışkanlığına sahip olma durumlarının akademik başarı notu daha yüksek olan öğrencilerin tümüne göre daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle düşük akademik başarı ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının yazma alışkanlık düzeylerinin daha düşük olduğu ifade edilebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının Yazılı Anlatım Dersi akademik başarı değişkenlerine göre ölçeğin “Yazıyı iletişim aracı olarak kullanma ile Yazma stratejileri izlemine kullanma” boyutunda anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Verilerden hareketle Yazılı Anlatım Dersi akademik başarı notu 91-100 olan öğrencilerin yazma alışkanlığına sahip olma durumlarının Yazılı Anlatım Dersi akademik başarı notu daha düşük olan öğrencilerin tümüne göre yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle Yazılı Anlatım derslerinden yüksek not alan öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının da yüksek seviyede olduğu ifade edilebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının sınıf değişkenlerine göre ölçeğin bütün boyutların toplamından elde edilen puan ortalamalarına göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Alan yazında Özdemir ve Erdem (2011) tarafından yapılan benzer çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının sınıf değişkenine göre yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıklarının öğrenim gördükleri sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle yapılan araştırma, Özdemir ve Erdem tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermemektedir.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma verileri Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

## Öneriler

Türkçe Öğretmeni adaylarının yazma alışkanlık düzeylerinin beklenen seviyeye yükseltilmesi için gerekli çalışmalara öncelik verilmelidir.

Bütün seviyelerde öğrenim gören öğrencilerin yazma becerinin geliştirilmesi için etkinlik ağırlıklı ders planlamaları yapılmalıdır.

Yazılı metin oluşturmak için hedef kitlede oluşan kaygılar belirlenerek öğrenciler bu kaygılardan uzaklaştırılmalıdır.

Öğrencilerin aktif ve pasif kelime servetinin genişletilmesine yönelik kelime çalışmalarına daha fazla süre ayrılmalıdır.

Yazma becerisinin alışkanlık haline gelmesi demek iyi bir kelime hazinesine sahip olmak demektir. Bu yüzden öğrencilere bol bol kitap okutturulmalı ve yeni öğrenilen kelimelerin yazılan metinlerde kullanılması teşvik edilmelidir.

İlk ve ortaokul basamağından itibaren Türkçe öğretmenleri öğrencileri serbest yazma etkinlikleri yapmaya yönlendirmelidir.

Öğretmen yetiştiren birimlerin lisans derslerine yazma alışkanlığının kazandırılmasını sağlamaya yönelik anadilinde ileri yazma dersleri konulmalıdır.

Türkçe öğretmenleri öğrencilere yazma etkinlikleri yaptırırken öğrencinin yazma becerisinin gelişip gelişmediğini izleyebilmesi için öğrencilerin yazdıkları metinleri saklamalı ve öğrencinin yazma becerisinin ne durumda olduğunu takip etmelidir.

Yazılı Anlatım dersleri teorik bilgi ile sınırlı tutulmamalı öğrencilere metin üretimine yönelik uygulama yapma şansı verilmelidir.

## Kaynaklar

Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 21, 29-61.

Bülbül, R. A. (2000). *Yazılı anlatım ve yazı türleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Carter, C.; Bishop, J. ve Kravtes, L. (2002). *Key to effective learning* (3rd Ed.), New Jersey: Printice Hall.

Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenime yeni başlayan Türkçe Eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 503-518.

Erdem, İ. ve Özdemir N. H. (2012). *Türkçe öğretmeni adayları için "Yazma Alışkanlığı Ölçeği" geliştirme*. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1),171-194.

Güleryüz, H. (2007). *Programlanmış ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

İslamoğlu, A. H. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.



## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Çalışma

- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe eğitimi ve sorunları. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, (65), 5-17.
- Mete, F. (2015). Türkçe öğretmenliği bölümünde yazma eğitimi dersi: Bilme ve uygulama karşılaştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 81-91.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Yayıncılık.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-125.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, K. B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Tural, S. K. (1992). *Sorulara cevaplarla kültür, edebiyat, dil*. Ankara: Ecdad Yayınevi.
- Yılmaz, Y. (2008). *Yazma öğretimi, Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (Editör: Cemal Yıldız). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

### Extended Abstract

#### Introduction

Language is a means of expressing emotional thoughts and desires. There are two learning areas which are comprehending and speaking the language. Writing skill is one of the areas of narrative learning which enables individuals to better express and explain themselves to their interlocutors, as in the case of speaking skill. Writing skills are very important for individuals in terms of communication. The writing skill that enables us to communicate comes out in every moment of our life. In addition, the writing skill is used at points where spoken skills are inadequate. For example, when an application is submitted to an official office, a petition is written. The mode of language is written in similar cases. The writing habits of individuals should be improved so that they can write appropriately in accordance with the rules and structure of the language and the message that the other party wants to convey can be understood easily. Otherwise, effective communication cannot be established. The writing skills that are important for mutual communication are taught to primary school children by primary school teachers in the period of primary education. In Turkish classes, the ability of the students to express emotions, thoughts, impressions, designs and experiences in a correct and effective way depends on their skill development and expressive skills. In this context, it is necessary for the Turkish teachers to inform the students about what and how to write and to ensure that the given information is transformed into practice through application studies. In this case, the writing skill expected from a Turkish teacher is developed. It is because, if the Turkish teacher has not developed his own writing skills, it is unlikely for his students to improve their writing skills. For this reason, it is necessary for a teacher of Turkish instructing the students to have acquired the writing skills and the habit of writing skills. In this study, it was aimed to determine the writing habits of Turkish teacher candidates.

#### Method

Descriptive research method was used in this research which aims to find out the writing habits of Turkish teacher candidates. Descriptive research aims to describe the current situation as it is in a context.

#### Result and Discussion

Drawing on the results of the research, it was determined that "Turkish teacher candidates have a medium level of writing habits, with an average score of  $X = 3.21$ . It was also observed that the writing habits of Turkish teacher candidates did not have a significant difference in the sum of all dimensions of the scale in terms of the gender variable. It can be said that the writing habits of Turkish teacher candidates were higher than those who did not involve in free activities. It was found that the writing habits of teacher candidates who liked to do free writing activities are higher than the teacher candidates who did not like to do. Further, it can be concluded that the writing habits of the teacher candidates who were not worried about writing activities were higher than the teacher candidates who were. The writing habits of the teacher candidates who thought that they acquired the writing habits were higher than the teacher candidates who thought in the opposite way. It was determined that the habits of the teacher candidates with low success average were low. Writing

habits of teacher candidates who took higher grades in written expression courses were also at a higher level. It was observed that the writing habits of the Turkish teacher candidates did not show any significant difference according to the average of the points obtained from the sum of all the dimensions in terms of the class variables. This finding was not parallel to the data of a similar study by Özdemir and Erdem (2011). Suggestions which can be made at the end of the study are as follows. Students at all levels should be taught about writing skills. To create written texts, the concerns of the target group should be identified, and they should be eliminated.



## **Okumaya İlişkin Lisansüstü Araştırmaların Eğilimleri**

*Serpil ÖZDEMİR\**

### **Öz**

Bu araştırmada okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi yönteminde yürütölmüştür. 201 tez, tez inceleme formu kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları şunlardır: Okumaya ilişkin tezlerde 2009'dan sonra büyük bir artış görölmüştür. Tezlerin çoğu Gazi Üniversitesinde ve okuduğunu anlama konusunda yazılmıştır. Çoğunlukla 6-10 arasında araştırma sorusu ele alınmıştır. En çok betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme ortaokul öğrencileri çoğunluktadır. Genellikle örneklem büyüklüğü 31-100 arasında, örnekleme yöntemi rastgeledir. En çok kullanılan veri toplama aracı okuduğunu anlama testi, veri analiz yöntemi t testidir. Bu sonuçlara dayanarak konu bakımından yeni öğretim yaklaşımlarına, yöntem bakımından karma araştırmalara ve eylem araştırmalarına, örneklem bakımından Türkçe öğretmeni adaylarına ve karma gruplara; nicel araştırmalarda analiz yöntemi olarak regresyona yönelim önerilmektedir. Veri toplama aracı olarak gözlem, günlük, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve ürün dosyasından daha fazla yararlanılabilir. Tezlerin yöntem bakımından daha sağlam temellere oturabilmesi için lisansüstü eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri dersi zorunlu olmalıdır. Ayrıca danışmanların bilimsel araştırmaları daha iyi yönlendirebilmeleri için bilimsel araştırma yöntemleri hakkında bilgilendirilmesi gerekebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, okumaya ilişkin tezler, okuma araştırmalarında eğilimler

### **Research Trends in Postgraduate Studies on Reading**

#### **Abstract**

In this study, the goal was to determine the trends in postgraduate studies regarding reading. The research was carried out, using document analysis which is a qualitative research method. 201 theses and dissertations were analyzed, using a thesis examination form. The findings of the research are as follows: A major increase has been observed in the number of theses on reading since 2009. Most of those theses were completed at Gazi University and focused on reading comprehension. In those studies, mostly 6-10 research questions were investigated. Descriptive survey model was mostly used in them. The samples were mostly secondary school students. Usually, the sample size was between 31-100 learners and the sampling method was random. The most commonly used data collection tool was reading comprehension tests and the data analysis method was the t-test. Based on these results, it was suggested that new teaching approaches in terms of subject, mixed research and action research in terms of method, prospective teachers and mixed groups in terms of sample, and regression as a method of quantitative analysis might be included in future studies. Observation, diary, self-evaluation, peer assessment, and portfolio may be used more as data collection tools. Scientific research methods courses should be compulsory in postgraduate education to write more robust theses in terms of method. In addition, advisors can be informed about scientific research methods so that they can direct scientific research studies better.

**Keywords:** Reading, theses on reading, research trends in reading studies

\* Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Bartın, serpilozdemir34@gmail.com

### Giriş

Öğrenmenin ve estetik zevkin aracı olarak görülen okuma, öğretim programlarında geniş bir şekilde yer almaktadır (Temizyürek ve Balcı, 2006). Türkçe derslerinde temel dil becerilerinin metinlere dayalı olarak kazandırılması, ders kitaplarında her temada dört metin kullanılması, bu metinlerin üçünün okuma birinin dinleme/izleme metni olması (MEB, 2018) okuma eğitiminin diğer dil becerilerini geliştirmede araç görevi üstlendiğini göstermektedir. Okuma eğitiminin metinlere dayalı olarak yapılması, okumanın diğer dil becerilerini geliştirmedeki önemi, okumanın bütün öğrenilenler için araç konumunda olması, okuduğunu anlamının pek çok değişkenden etkilenmesi gibi nedenler okumaya ilişkin çok sayıda araştırmayı beraberinde getirmektedir. 2000-2011 yılları arasında Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan tezlerin konuları incelendiğinde okuma araştırmaları, yazma araştırmalarından sonra ikinci sırada görünmektedir (Yağmur Şahin, Kana, Varışoğlu, 2013), 2011-2015 yılları arasında yapılan tezlerde ise okuma araştırmaları temel dil becerileri arasında birinci sırayı almıştır (Özçakmak, 2017).

Tezler yüksek lisans ve doktora eğitiminin bir parçası olan bilimsel araştırmaların raporlaştırılmış halidir. Öğrencinin yüksek lisansta alanında edindiği uzmanlık düzeyindeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanma, bu bilgileri geliştirme ve derinleştirme yeterliği kazanması amaçlanır. Doktorada ise bilime yenilik getiren yeni bir bilimsel yöntem geliştirme ya da bilinen bir yöntemi farklı bir alana uygulama; özgün bir araştırmayı tasarlama ve gerçekleştirme yeterliği kazanması amaçlanır. Başka bir deyişle yüksek lisans tezlerinde alandaki bilgileri derleme yeterli görülürken doktora tezlerinde yeni bilgiler üretme, yöntemler geliştirme söz konusudur.

Her araştırmacının yeni bir araştırmaya başlarken ilk dayanağı alanda var olan bilgilerdir. Bir araştırma konusunun belirlenmesi, sınırlanması, planlaması noktalarında alanyazın yol gösterir (Punch, 2005). Daha önce neler yapılmış, neler yapılırsa alanyazına katkıda bulunmak mümkün olur soruları alanyazın incelenerek yanıtlanabilir. Türkçe eğitimi alanında lisansüstü çalışmalar Gazi Üniversitesinde 1989 yılında başlamıştır (Güzel, 2003). Günümüze dek Türkçe eğitimi alanında yapılan araştırmalar farklı üniversitelerde, farklı enstitüler tarafından yürütülmüştür. Artık alanda yapılan araştırmaların neler olduğu hakkında bir bakışta fikir edinilemeyecek kadar çok bilgi birikmiştir. ÖSYM'nin 2018 Yüksek Öğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'nda vakıf üniversiteleri de dahil olmak üzere 71 üniversitede Türkçe öğretmenliği bölümü vardır. Bazı yeni kurulan üniversitelerin Türkçe eğitimi anabilim dallarında lisansüstü eğitim henüz verilmemektedir. Zamanla bu üniversitelerde de lisansüstü eğitim verilmeye başlayınca konuyla ilgili çalışmaların daha fazla yaygınlaşacağı öngörülebilir.

Alanyazında konu alanı ile ilgili çok sayıda çalışmanın bulunması; araştırmacıların bütün çalışmalarını takip edebilmesi, alanın eğilimlerini belirlemesi açısından güçlük yaratabilir. Bu durumda

konu alanını topluca gözden geçiren araştırmalar istenen bilgiye kısa sürede ulaşmayı sağlar. Türkçe eğitiminde ortaya çıkan birikim arttıkça alanyazını çeşitli yönlerden inceleyen araştırmalar da artmaya başlamıştır. Bazı çalışmalarda Türkçe eğitimi alanının eğilimlerini belirlemek üzere lisansüstü tezler ve makaleler (Coşkun, Özçakmak ve Balcı, 2011; Yağmur Şahin ve ark., 2013; Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013; Büyükkiz, 2014; Dönmez ve Gündoğdu, 2016; Özçakmak, 2017; Boyacı ve Demirkol, 2018) incelenmiştir. Dil beceri alanlarını ayrı ayrı ele alan çalışmalar da vardır. Dinlemeye ilişkin tezler (Doğan ve Özçakmak, 2014), makaleler (Kemiksiz, 2017), konuşmaya ilişkin tezler (Alver ve Taşdemir, 2017), yazmaya ilişkin tezler (Coşkun, Balcı, Özçakmak, 2013), yazmaya ilişkin tezler ve makaleler (Tok ve Potur, 2015) araştırmalarda ele alınarak durum tespiti yapılmıştır.

Okumaya ilişkin alanyazın taramasına dayalı bir araştırmada konu; okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı ile sınırlandırılmış, çalışma YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleminde ele alınmıştır. (Karadağ, 2014). Okuma becerisiyle ilgili makaleler yöntem, veri toplama araçları ve örneklem grupları vb. özellikler yönünden incelenmiştir (Akaydın ve Çeçen, 2015). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların (Elbir ve Bağcı, 2013) incelendiği bir araştırmada 1997-2012 tarihleri arasında ilkökul ve ortaokul örnekleminde okuma eğitimi üzerine yapılmış tez çalışmalarının değerlendirilmesi amacıyla 39 adet doktora ve yüksek lisans tezi incelenmiştir. Türkçe eğitimi alanında ortaokul örneklemine yönelik okuma tezlerinin tamamının ele alındığı kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada; Türkçe eğitimi alanında yapılan okuma tezlerinin tamamı ve Türkçe eğitimi alanı dışında yapılan, örnekleminde ortaokul öğrencilerinin, Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yer aldığı okumaya ilişkin tezler ele alınarak betimlenmiştir. Araştırma kapsamı bakımından özgündür ve okuma becerisine yönelik çalışmak isteyen araştırmacılara konu, yöntem, örneklem, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri hakkında yol göstermesi açısından önemlidir.

Araştırma anadili olarak Türkçe eğitimi alanında çalışan araştırmacılara okumaya ilişkin araştırmalarında yön göstermeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda okuma ile ilgili tezlerin; yapıldığı yıl ve üniversite, konu, araştırma sorusu sayısı, araştırma yöntemi, örnekleme, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri bakımından eğilimleri belirlenmiştir. "Okumaya ilişkin lisansüstü tezlerin eğilimleri nasıldır?" ana problemi çerçevesinde konu ele alınmıştır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

Okuma becerisine yönelik lisansüstü tezlerin;

1. yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. konularına göre dağılımı nasıldır?
4. araştırma sorusuna/hipotezlerine/denencelerine göre dağılımı nasıldır?

## Okumaya İlişkin Lisansüstü Araştırmaların Eğilimleri

5. araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
6. hedef kitlesine göre dağılımı nasıldır?
7. örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
8. örnekleme yöntemine göre dağılımı nasıldır?
9. veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
10. veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi yönteminde yürütülmüştür. Doküman incelemesinde, araştırılması hedeflenen konu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

#### Örneklem

Araştırmanın evrenini okuma araştırmaları oluşturmaktadır. Araştırma anadili olarak Türkçe eğitimi alanında çalışan araştırmacılara yön göstermeyi hedeflediğinden çalışmanın örnekleme amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kendine özgü bir birikime sahip olduğu için örnekleme alınmamıştır. İlkokul 1-4. sınıf örnekleme ile yapılan araştırmalar sınıf eğitimi anabilim dalının araştırma konularına özgü özellikler taşıdığı için araştırmaya dahil edilmemiştir. Özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik çalışmalar da ayrı bir uzmanlık alanı gerektirdiği için dahil edilmemiştir. Araştırmaya dahil edilme ölçütleri şunlardır:

1. Türkçe eğitimi anabilim dalında yapılan ana dilde okuma ile ilgili bütün tezler, örnekleme bakılmaksızın, araştırmaya dahil edilmiştir,

2. Türkçe eğitimi anabilim dalı dışında yapılsa bile 5-8. sınıfları kapsayan ortaokul öğrencilerinin örnekleme yer aldığı okuma ile ilgili bütün tezler araştırmaya dahil edilmiştir.

3. Türkçe eğitimi anabilim dalı dışında yapılsa bile Türkçe öğretmenlerinin veya Türkçe öğretmen adaylarının örnekleme yer aldığı okuma ile ilgili bütün tezler araştırmaya dahil edilmiştir.

Beşinci sınıflar farklı dönemlerde ilkokula, ilköğretime, ortaokula dahil edildiğinden beşinci sınıflarla yapılan bütün araştırmalar örnekleme dahil edilmiştir. Yıl sınırlaması yapılmamıştır.

Türkçe eğitimi ile ilgili anabilim dallarından 145, diğer anabilim dallarından 56 tez örnekleme yer almıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın kategorilerini içeren Tez Değerlendirme Formu oluşturulmuştur. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde literatür taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda tezlerin eğilimlerini belirlemede önemli olan unsurların konu, yıl, tür, yapıldığı üniversite ve yöntem olduğu görülmüştür. Bu unsurlardan başka tezin tanınmasını sağlayacak tez adı, numarası gibi künye bilgileri forma eklenmiştir. Hazırlanan form kapsam geçerliğini sağlamak üzere iki Türkçe eğitimi uzmanına ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda formun çalışmanın amacına uygun olduğu belirlenmiştir. Formun güvenilirliğini belirlemek üzere 20 tez rastgele seçilerek iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman değerlendirmelerinin uyumlu olduğu görülmüştür. Tez Değerlendirme Formu sırasıyla tezin numarası ve adı, konusu, yılı, türü, hangi üniversitede çalışıldığı, yöntemi, örnekleme, örneklem seçimi, veri toplama aracı, veri çözümleme yöntemi ve hipotez sayısı başlıklarını içermektedir. Bu başlıklar altında tezler forma işlendikten sonra veriler kodlanarak SPSS programına aktarılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri YÖK tez merkezi internet sayfasından elde edilmiştir. Tezlerin belirlenmesinde ilk aşamada detaylı tarama yapılmıştır. Detaylı taramada dizine okuma sözcüğü yazılmıştır, konu alanında eğitim ve öğretim seçilmiştir, bilim dalı / anabilim dalı alanlarında ise “Türkçe, Türkçe Eğitimi, Türkçe Öğretmenliği, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi” tek tek seçilmiştir. Bu tarama sonucunda çalışmanın amacına uygun 146 tez belirlenmiştir. İkinci aşamada detaylı tarama yapılmamıştır. YÖK Tez Merkezi ana sayfasına tarama terimi olarak okuma yazılmış, aranacak alan “tez adı” olarak belirlenmiş, izin durumu bakımından tümü seçilmiştir. Bu aramada mimari, müzik gibi çok farklı alanlardaki okuma çalışmaları dahil 1246 tez bulunmuştur. Tez adları tek tek incelenerek Türkçe dersleri ile ilgili olan, örnekleme 5-8. sınıf, Türkçe öğretmenleri veya Türkçe öğretmeni adayları olan tezler belirlenmiştir. İkinci aşamada farklı anabilim dallarından 59 tez belirlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olan toplam 205 tez olduğu görülmüştür.

İzinsiz olan tezlerin yazarları ile iletişime geçilerek bilgi alınmıştır. Yazarlarına ulaşılamayan tezlerin varsa makalelerinden, yoksa özetlerinden veri toplanmıştır. Bu çabaların sonucunda 4 tez hakkında gerekli bilgilere ulaşılamamıştır ve bunlar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Son tarama 17.08.2018 tarihinde yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler, doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Doküman analizi kategori geliştirme, analiz birimini belirleme ve sonuçları sayısallaştırma yoluyla yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kategoriler, araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Analiz birimi olarak sözcük

## Okumaya İlişkin Lisansüstü Araştırmaların Eğilimleri

seçilmiştir. Araştırmanın kategorilerini içeren Tez Değerlendirme Formuna tezler işlenmiştir. Ardından veri seti SPSS programına kaydedilmiştir. Frekans analizi yapılarak veriler sayısallaştırılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veri seti araştırmacıdan başka, nitel çalışmalar yapan bir Türkçe öğretimi uzmanı tarafından da kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasında beliren görüş farkları noktasında ilgili tez yeniden incelenerek uzlaşma sağlanmıştır.

### Bulgular

Bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sırasıyla ele alınmıştır.

#### Yıllara Göre

Tablo 1. Tezlerin yıllara göre dağılımı

	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	1999	Diğer	Toplam
<b>Yl</b>	5	13	16	12	15	16	9	13	10	8	8	2	5	4	1	2	4	2	2	147
<b>Dr</b>	3	6	7	7	6	2	5	2	7	1	0	4	0	2	0	1	0	0	1	54
<b>Top</b>	8	19	23	19	21	18	14	15	17	9	8	6	5	6	1	3	4	2	3	201

Tablo 1’de görüldüğü gibi YÖK Ulusal Tez Merkezinde 2008 yılına kadar okuma araştırmalarında fazla bir yoğunluk dikkati çekmemektedir. 2008-2009 yıllarında yılda 8-9 tez yapılmıştır. 2009’dan sonra okumaya ilişkin tezlerde hızlı bir artış görülmektedir. 2010’dan itibaren yapılan tezlerin toplamı 154, 2010’a kadar yapılan tezlerin toplamı ise 47’dir. En fazla tez 2016 yılında yapılmıştır (f=23). 2018’de toplam 8 tez görülmektedir. Ancak araştırmanın son tarama çalışmasından sonra bu sayının yıl içinde artma ihtimali vardır. Diğer şeklinde kodlanan araştırmalar 1993, 1994 ve 1998 yıllarında yapılan araştırmalardır. Doğrudan ortaokul öğrencilerine yönelik olarak yapılan ilk okuma tezi 1993 yılında yapılan yüksek lisans çalışmasıdır. Bu çalışma 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını betimlemeye yöneliktir ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak yapılmıştır. 1994 yılında ortaokul öğrencileri ile yapılan tek çalışma Iowa sessiz okuma testinin Türkçeye uyarlanması üzerinedir. Tez Ankara Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalında yapılan yüksek lisans çalışmasıdır. 1998 yılında yapılan tek çalışma şehirleşmenin 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerisine etkilerini belirlemeye yönelik doktora tezidir ve Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak yapılmıştır.

Okuma becerisine yönelik tezlerin oranı hesaplandığında %73,1’inin yüksek lisans, %26,9’unun doktora tezi olduğu görülmüştür.



## Üniversitelere Göre Dağılım

Tablo 2. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı

	Gazi Ü.	Atatürk Ü.	Ankara Ü.	AİBÜ	İnönü Ü.	Afyon K.	ÇOMÜ	DEÜ	MSKÜ	Firat Ü.	Çukurova	NEÜ	Uşak Ü.	Yeditepe	Hacettepe	Diğer	Toplam
<b>YI</b>	10	15	2	12	3	9	4	6	7	5	4	4	5	5	4	52	<b>147</b>
<b>Dr</b>	15	7	12	0	6	0	4	1	0	2	2	1	0	0	0	4	<b>54</b>
<b>Top</b>	25	22	14	12	9	9	8	7	7	7	6	5	5	5	4	56	<b>201</b>

Okuma konusunun en fazla çalışıldığı üniversiteler sırasıyla Gazi Üniversitesi (f=25), Atatürk Üniversitesi (f=22), Ankara Üniversitesi (f=14) ve Abant İzzet Baysal Üniversitesidir (f=12). Toplamda 3 ve 3'ten az tez yapılan üniversitelere yer verilememiştir, bu tezler "Diğer" başlığı altında toplanmıştır. 43 ayrı üniversitede okumaya ilişkin tez yapıldığı belirlenmiştir. İlk beşte yer alan üniversitelerde yapılan tezlerin oranı %40,8'dir.

## Ele Alınan Konular

Tablo 3. Tezlerin konularına göre dağılımı

Konular	YI	Dr	Toplam
1 Okuduğunu anlama	36	21	57
2 Okumaya yönelik tutum, ilgi, motivasyon, özyeterlik	25	7	32
3 Okuma Alışkanlığı/kültürü	24	8	32
4 Okuma yöntem ve teknikleri	20	6	26
5 Okuma stratejileri	14	6	20
6 Yeni öğretim yaklaşımları	6	13	19
7 Ders kitapları	11	0	11
8 Ekran okuma	9	1	10
9 Öğretim programı	9	1	10
10 Sesli okuma	6	1	7
11 Yazınsal metin incelemeleri	6	1	7
12 Okuma eğitimi ve görseller	3	3	6
13 Ders başarısı ilişkisi	4	1	5
14 Hızlı okuma	4	0	4
15 Karşılaşılan sorunlar	3	1	4
16 Okunabilirlik, anlaşılabilirlik	3	1	4
17 Diğer dil becerileri ile ilişkiler	2	2	4
18 Diğer (ölçek geliştirme, serbest okuma, 100Temel eser, çocuk gelişimi ve okuma, işlevsel okuryazarlık vb.)	14	9	23
<b>Toplam</b>	<b>199</b>	<b>82</b>	<b>281</b>

Okuma tezlerinde en çok ele alınan konu okuduğunu anlamadır (f=57). Bunu sırasıyla okumanın duyuşsal boyutunu oluşturan okuma tutumu, ilgisi, motivasyonu, özyeterliği (f=32), okuma alışkanlığı/kültürü (f=32), okuma yöntem ve teknikleri (f=26), okuma stratejileri (f=20) ve yeni öğretim yaklaşımları (f=19) üzerine yapılan çalışmalar izlemektedir. Doktora tezleri de ilk sırada okuduğunu anlama konusunu ele almaktadır, ancak genel toplamdan farklı olarak ikinci sırada yeni öğretim yaklaşımları (f=13) ile okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yer almaktadır. 18 konu başlığı altında çalışmalar sınıflandırılmıştır. 3 ve 3'ten az sayıda ele alınan konular "Diğer" başlığı altında

## Okumaya İlişkin Lisansüstü Araştırmaların Eğilimleri

verilmiştir. Okuma araştırmalarının çok farklı konuları ele aldığı dikkati çekmektedir. Tezlerde birden fazla konu ele alındığı için toplam konu sayısı tez sayısından fazladır.

### Araştırma Sorusu

Tablo 4. Tezlerin araştırma sorusu/hipotez/denece sayısına göre dağılımı

	Yok	1-5	6-10	11-15	16-20	21+	Toplam
Yüksek Lisans	16	58	48	12	7	6	147
Doktora	4	11	23	8	1	7	54
Toplam	20	69	71	20	8	13	201

Tablo 4’te yüksek lisans tezlerinin çoğunlukla 1-5 arasında ve 6-10 arasında alt problemi ele aldığı görülmektedir. Yapılan incelemede yüksek lisans tezlerindeki alt problem sayısının 1 ile 71 arasında değiştiği görülmüştür. Doktora tezlerinin en çok 6-10 arasında ve 1-5 arasında alt problemi ele aldığı görülmektedir. Doktora tezlerinde alt problem sayısı 2 ile 42 arasında değişmektedir. Alt problem, denence veya hipotez ortaya koymadan konuyu ele alan yüksek lisans (f=16) ve doktora tezleri (f=4) olması dikkat çekicidir.

### Araştırma Yöntemleri

Tablo 5. Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi	Araştırma Deseni	Yl.	Dr.	Top.	
Nicel	Betimsel Tarama	48	6	54	
	Deneysel olmayan	İlişkisel Tarama	24	7	31
		Ölçek Uyarlama	1	0	1
Deneysel	Deneysel	33	14	47	
	Nitel	Nitel	8	1	9
Eylem araştırması		0	4	4	
Durum çalışması		3	1	4	
Doküman Analizi		23	2	25	
Nicel+Nitel		Karma	Açıklayıcı yöntem	3	11
	Keşfedici yöntem		0	3	3
	Gömülü yöntem		2	4	6
	Paralel yöntem		0	1	1
Alanyazın Derleme	Alanyazın	2	0	2	
		Toplam	147	54	201

Yöntemler incelendiğinde en çok nicel araştırmaların yapıldığı (f=133), bunu nitel araştırmaların (f=42) ve karma araştırmaların (f=24) izlediği görülmektedir. Nicel araştırmalar içinde betimsel tarama (f=54) ve deneysel (f=47) yöntem daha çok tercih edilmektedir. Nitel araştırmalar içinde doküman analizi yöntemi (f=25) öne çıkmaktadır. Karma araştırmalar içinde ise açıklayıcı yöntem (f=14) öne çıkmaktadır. Nicel araştırmalarda ölçek geliştirme/uyarlama (f=1) nitel araştırmalarda eylem araştırması (f=4) ve durum çalışması (f=4) en az tercih edilen araştırma desenleridir.

## Hedef Kitle

Tablo 6. Tezlerin hedef kitlesine göre dağılımı

	Ortaokul öğrencileri	Türkçe Öğretmenleri	Türkçe öğretmeni adayları	Eğitim Fakültesi karma branşlar	Lise öğrencileri	Üniversite öğrencileri	Diğer branşlardan öğretmenler	Mesleki eğ. mer. öğrencileri	Karma	Diğer	Toplam
Yl.	87	21	5	4	2	2	2	1	2	21	147
Dr.	41	4	0	0	1	0	1	0	5	2	54
<b>Toplam</b>	<b>128</b>	<b>25</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>23</b>	<b>201</b>

Okumaya ilişkin tezlerin hedef kitlesi içinde ortaöğretim öğrencileri hem yüksek lisans (f=87) hem doktora (f=41) tezlerinde öne çıkmaktadır. Diğer şeklinde kodlanan tezler (f=23) yazınsal metin incelemesi, öğretim programı incelemesi, çocuk edebiyatının çocuğun dil gelişimine katkısı, alanyazın derlemesi gibi dokümanlar üzerinde çalışılmış tezleri içermektedir. Türkçe öğretmeni adaylarına (f=5) ve karma gruplara (f=7) yönelik çalışmaların az olduğu dikkati çekmektedir.

## Örneklem Büyüklüğü

Tablo 7. Tezlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı

	Belirtilmemiş	1-10	11-30	31-100	101-300	301-1000	1000+	Toplam
Yl.	17	4	9	47	39	24	7	147
Dr.	2	2	1	29	10	8	2	54
Top.	19	6	10	76	49	32	9	201

Yüksek lisans ve doktora tezlerinde en çok 31-100 aralığında örneklem büyüklüğü tercih edildiği görülmektedir. Bunu 101-300 ve 301-1000 aralığında örnekleme olan tezler izlemektedir. Yapılan incelemede örneklem aralığının yüksek lisans tezlerinde 5 ile 1221 arasında, doktora tezlerinde ise 8 ile 2000 arasında değiştiği görülmüştür. Toplam 19 tezde örneklem büyüklüğü belirtilmemiştir. Bunlar doküman analizi yapılan tezlerdir.

## Örnekleme Yöntemi

Tablo 8. Tezlerin örnekleme yöntemine göre dağılımı

	Kolay ulaşılabilir	Rastgele	Amaçlı	Evrenin Tamamı	Belirtilmemiş	Diğer	Toplam
Yl.	1	69	12	12	46	7	147
Dr.	0	29	10	1	13	1	54
Toplam	1	98	22	13	59	8	201

Rastgele örnekleme yöntemi yüksek lisans tezlerinde (f=69) ve doktora tezlerinde (f=29) en çok tercih edilen örnekleme yöntemidir. Örnekleme yöntemi belirtilmeyen tezlerin çoğu dikkat çekmektedir (f=59). Evrenin tamamı ile yapılan tezlerin toplamının (f=13) az olduğu görülmektedir. En az tercih edilen örnekleme yöntemi kolay ulaşılabilir örneklemedir (f=1).

## Okumaya İlişkin Lisansüstü Araştırmaların Eğilimleri

### Veri Toplama Araçları

Tablo 9. Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

	Yüksek L.	Doktora	Toplam
Okuduğunu anlama testi	47	38	85
Tutum, ilgi, motivasyon ölçeği	31	18	49
Kişisel bilgi formu	26	12	38
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	14	22	36
Okuma alışkanlığı anketi	22	5	27
Konuya özel ölçüt formu	16	5	21
Okuma stratejileri ölçeği	11	9	20
Video/ses kaydı	11	7	18
Gözlem	1	9	10
Günlük	1	7	8
Diğer	45	27	72
Yok	18	1	19

Veri toplama araçları bakımından tezler incelendiğinde toplamda en çok okuduğunu anlama testi (85) kullanıldığı görülmektedir. İkinci sırada tutum, ilgi, motivasyon ölçeği (f=49), üçüncü sırada kişisel bilgi formu (f=38), dördüncü sırada yarı yapılandırılmış görüşme formu (f=36), beşinci sırada okuma alışkanlığı anketi (f=27) en çok kullanılan veri toplama araçları arasında yer almaktadır. Gözlem ve günlük en az tercih edilen veri toplama araçlarıdır. Yüksek lisans tezlerinde bu iki aracın birer çalışmada kullanıldığı görülmektedir. Diğer kodu altında öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğretim programına ya da uygulanan öğretim yöntemine ilişkin görüş anketi; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, sözcük tanıma, PISA Okuma Becerileri testleri; öğrenme stilleri envanteri, Wisc-r zekâ testi, kulak-burun-boğaz ve göz testi gibi farklı veri toplama araçları yer almaktadır.

### Veri Analiz Yöntemleri

Tablo 10. Tezlerin veri analizi yöntemlerine göre dağılımı

		Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	
Betimsel	Frekans/yüzde	57	18	75	
	Ortalama/standart sapma	28	9	37	
	Grafik	3	2	5	
	Toplam	88	29	117	
NİCEL	Kestirimsel	T testi	82	35	117
		ANOVA/ANCOVA	36	30	66
		Korelasyon	24	7	31
		Faktör Analizi	6	10	16
		Non-parametrik testler	24	8	32
		Regresyon	2	3	5
		MANOVA/MANCOVA	2	0	2
		Diğer	2	6	8
		Toplam	178	99	277
NİTEL	Betimsel analiz	13	10	23	
	İçerik analizi	18	17	35	
	Toplam	31	27	58	
	Genel Toplam	297	155	452	

Tezler veri analiz yöntemlerine göre incelendiğinde nicel analiz yöntemlerinde en çok kestirimsel analizlerin (f=277) yapıldığı görülmektedir. Kestirimsel analizlerde en çok t testi (f=117) ve

ANOVA/ANCOVA analizleri (f=66) kullanılmaktadır. MANOVA/MANCOVA analizi (f=2) ile regresyon analizi (f=5) en az kullanılan analizlerdir. Nicel veri analizi yöntemlerinde, diğer başlığı altında CHAID analizi, Praat 3.8.47 programı kullanılarak dijital ortamda sesli okuma karşılaştırmalarına dayalı olarak yapılan analizler, yol analizi, çok yüzeyli Rasch analizi gibi analiz yöntemleri bulunmaktadır.

Betimsel analizde frekans/yüzde (f=75) analizleri öne çıkmaktadır. Grafik ile analiz (f=5) en az kullanılan yöntemdir. Nitel analizlerde en çok içerik analizi (f=58) yapıldığı görülmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada okumaya ilişkin tezlerin eğilimlerini belirlemek, bu konuda araştırma yapmak isteyen Türkçe eğitimcilerine yol göstermek amaçlanmıştır. Okuma becerisine yönelik 147 yüksek lisans tezi ve 54 doktora tezi doküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Aşağıda araştırmanın bulguları alt problemler doğrultusunda sırasıyla tartışılmıştır.

#### *Yıl*

Ortaokul öğrencilerine yönelik ilk çalışmanın 1993 yılında yapıldığı görülmüştür. 2008-2009 yıllarında okuma becerisine yönelik tezler artmaya başlamış, ancak 2009'dan sonra artış büyük bir ivme kazanmıştır. Tezlerin %76,6'sının 2009'dan sonra yazıldığı belirlenmiştir. Karadağ (2014) tarafından yapılan araştırmada da okuma ilgisi, alışkanlığı ve tutumları konusunda yapılan tezlerin daha çok 2009-2010 yıllarında arttığı belirlenmiştir. 2009 yılı okuma becerisine ilişkin makalelerin de büyük bir artış gösterdiği yıldır (Akaydın ve Çeçen, 2015). Türkçe öğretimi lisans programları 1998'de eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması ile yaygınlaşmıştır. Alan eğitimi çalışmalarında artış olması yeniden yapılandırma sürecinin en olumlu yönüdür (Kızılcıaoğlu, ty.). Türkçe eğitimi alanında uzmanlaşmanın ve bu uzmanlaşmanın yayınlara yansımalarının on yıllık bir zamanda mümkün olduğu görülmektedir. Okuma becerisine yönelik tezlerin %26,9'unun doktora tezi olduğu görülmüştür. 1981-2010 yıllarında Türkçe eğitimi alanında yapılan tezlerin %15,8'i (Coşkun ve ark, 2012), 2011-2015 yıllarında yapılan tezlerin %18,5'i doktora tezidir (Özçakmak, 2017). Okuma becerisine yönelik doktora çalışmalarının genel ortalamadan daha fazla olduğu görülmektedir.

#### *Üniversite*

Okuma konusunun en fazla çalışıldığı üniversiteler sırasıyla Gazi, Atatürk, Ankara ve Abant İzzet Baysal Üniversitesidir. İlk beşte yer alan üniversitelerde yapılan tezlerin oranı %40,8'dir. 43 ayrı üniversitede okumaya ilişkin tez yapıldığı belirlenmiştir. İlk sırayı alan üniversiteler içinde Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim dalı 16 öğretim üyesi, Atatürk Üniversitesi 9 öğretim üyesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi 7 öğretim üyesi ile güçlü kadrolara sahip üniversitelerdir. Sadece okumaya ilişkin tezlerde değil, genel olarak Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinde de ilk üç sırayı aynı üniversiteler paylaşmaktadır (Boyacı ve Demirkol, 2018; Coşkun, Balcı ve Özçakmak, 2011).

## **Okumaya İlişkin Lisansüstü Araştırmaların Eğilimleri**

Konuşma becerisine (Alver ve Taşdemir, 2017) ve dinleme becerisine yönelik tezlerde (Doğan ve Özçakmak, 2014) de Gazi Üniversitesi en çok araştırmanın yapıldığı üniversite olarak öne çıkmaktadır. Gazi Üniversitesinde 1989 yılında başlayan Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Ana bilim dalı lisansüstü çalışmaları alanın öncülüğünü üstlenmiş görünmektedir (Güzel, 2003).

### *Konu*

Tezler konu açısından incelendiğinde genel toplamda sırasıyla “okuduğunu anlama”, “okuma tutumu, ilgisi, motivasyonu, özyeterliliği, okuma alışkanlığı/kültürü”, “okuma yöntem ve teknikleri”, “okuma stratejileri” ve “yeni öğretim yaklaşımları” konuları öne çıkmaktadır. Bu konular tüm tezlerin %92,5’ini oluşturmaktadır. 2002’den itibaren konu çeşitliliği artmaya başlamıştır. Tezler konularına göre 18 başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu durum okuma araştırmalarında çok farklı konuların ele alındığını göstermektedir. Doktora tezlerinde de en çok araştırılan konu okuduğunu anlamadır, ancak ikinci sırada, genel toplamdan farklı olarak, yeni öğretim yaklaşımları yer almaktadır. Bu durum doktora düzeyindeki araştırmacıların uzmanlaşmaya başlamış olmaları, yeni öğretim yaklaşımlarını alana kazandırabilme yeterliklerinin gelişmiş olmaları ile açıklanabilir. Akaydın ve Çeçen (2015) tarafından yapılan araştırmada okumaya yönelik makalelerde okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı, okumaya yönelik tutum, okuma stratejileri ve okumanın değerlendirilmesi konularının çok işlendiği belirlenmiştir. Tezlerde makalelerle ortak konuların çok olduğu dikkat çekmektedir, fakat makalelerden farklı olarak okumanın değerlendirilmesi konusunun pek az işlendiği görülmüştür. Yeni öğretim yaklaşımları değişen dünyanın değişen ihtiyaçlarına karşılık verebilmek üzere ortaya çıkmaktadır. Her yeni yaklaşımın her kültürde çok iyi sonuçlar vermesi beklenemez. Yeni öğretim yaklaşımlarının okuma eğitiminin amaçlarına ulaşmadaki rolü hakkında güvenilir bilgi edinmek için farklı örneklemelerde daha fazla çalışılmalar yapılması önemlidir.

### *Araştırma sorusu*

Araştırma soruları açısından yüksek lisans tezlerinin çoğunlukla 1-5 arasında ve 6-10 arasında alt problemi ele aldığı görülmüştür. Yüksek lisans tezlerindeki alt problem sayısının 1 ile 71 arasında değiştiği belirlenmiştir. Doktora tezlerinin en çok 6-10 arasında ve 1-5 arasında alt problemi ele aldığı görülmüştür. Doktora tezlerinde alt problem sayısı 2 ile 42 arasında değişmektedir. Alt problem, denence veya hipotez ortaya koymadan konuyu ele alan yüksek lisans ve doktora tezleri olduğu da görülmüştür. Benzer durum okumaya ilişkin makalelerde de belirlenmiştir (Akaydın ve Çeçen, 2015). Her araştırmanın yanıt aradığı sorular vardır, tezlerde bunların belirtilmemiş olması araştırmacıların bilimsel araştırma hakkında yeterince bilgiye sahip olmadığını göstermektedir.

## Yöntem

Okuma tezlerinde kullanılan yöntemler incelendiğinde en çok nicel araştırmaların yapıldığı, bunu nitel ve karma araştırmaların izlediği belirlenmiştir. Nicel araştırmalar içinde betimsel taramanın ve deneysel yöntemin daha çok tercih edildiği görülmüştür. Veri seti incelendiğinde 2009'a kadar yapılan deneysel araştırma toplamının 11 olduğu görülmüştür. Deneysel çalışmalar 2009'dan itibaren artmıştır. Karma yöntemli ilk tez 2010'da yazılmıştır. Eylem araştırması yöntemini kullanan ilk tez 2009'da yazılmıştır. Bu sonuçlar Türkçe öğretiminin 2009'dan itibaren yöntemsel zenginlik kazanmaya başladığını göstermektedir. Boyacı ve Demirkol (2018) Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerinin çoğunluğunun nitel ve karma araştırma yöntemleri ile yapıldığını belirlemişlerdir. Bu çalışmada da doktora tezleri açısından çoğunluk nitel ve karma yöntemlerde dir.

Nitel araştırmalar içinde doküman analizi yöntemi, karma araştırmalar içinde ise açıklayıcı yöntem öne çıkmıştır. Nicel araştırmalar genellemeye yöneliktir, ancak istatistiksel testler elde edilen sonucun aslında ne anlama geldiğine yönelik ayrıntı sunamazlar (Creswell ve Plano Clark, 2015). Sosyal bilimlerde veriler sadece rakamlarla ortaya konup genellendiğinde bireysel, kültürel, sosyal farklılıklar görülemez ve ortaya çıkan sonuç derinlemesine yorumlanamaz. Bu durum nicel araştırmanın sınırlılığıdır. Nitel araştırmanın sınırlılığı ise sonuçlarının genellemez olmasıdır. Tek yöntemle toplanan veri konunun çok boyutlu anlaşılmasını sağlamaktan uzak kalmaktadır. Bu açıdan okuma araştırmalarında karma yöntemin daha çok kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Doküman analizi yöntemi ile yapılan tezler incelendiğinde sadece birkaç tezin Türkçe öğretimine katkı sunabilecek nitelikte olduğu görülmüştür. Örneğin öğretim programlarının belli bir amaç çerçevesinde incelenmesi, bir konuda alanyazın derlemesi, çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe öğretimi açısından incelenmesi gibi çalışmaların alana katkısı tartışılmaz. Ancak doküman analizi yöntemiyle yapılan tezler Türkçe öğretiminden çok Türk Edebiyatı alanına katkı sağlayabilecek niteliktedir. Çer (2016) Türkçe eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarından üçte birinin (%36,7) Türkçe eğitimcisi, yarıya yakınının (%44,8) Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı olduğunu belirlemiştir. Doküman analizi yöntemi ile yapılan araştırmaların Türkçe eğitiminden uzak olmasının tez danışmanının uzmanlık alanının Türkçe eğitimi olmamasıyla ilişki olduğu düşünülmektedir. Türkçe eğitimi alanında uzmanlaşma sürecinin devam ettiği söylenebilir.

Nitel araştırmalarda eylem araştırması ve durum araştırması yöntemlerinin çok az kullanıldığı görülmüştür. Eylem araştırmasında araştırmacının katılımcı olarak ortamda bulunması ve aynı zamanda veri toplama aracı olma özelliği taşıması sorunu yerinde görme, bu doğrultuda araştırmayı tekrar planlayabilme ve çözüm üretebilme fırsatı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu türden

## **Okumaya İlişkin Lisansüstü Araştırmaların Eğilimleri**

çalışmaların artması alanyazına önemli katkılar sunabileceği gibi araştırmacının da planlama, çözüm üretme, sonuçları raporlaştırma bakımından gelişimine katkı sunabilir.

### *Örneklem*

Okuma becerisine ilişkin tezlerin hedef kitlesi içinde ortaokul öğrencilerinin hem yüksek lisans hem doktora tezlerinde öne çıktığı görülmüştür. Dinleme (Kemiksiz, 2017), konuşma (Alver ve Taşdemir, 2017) yazma (Coşkun, Balcı ve Özçakmak, 2013; Tok ve Potur, 2015) becerileri üzerine yapılan araştırmalarda da ortaokul öğrencileri en fazla çalışılan örneklem grubudur. Türkçe eğitiminin hedef kitlesi doğrudan öğrenciler olduğu için bu beklenen bir sonuçtur. Örneklem gruplarından “Türkçe öğretmeni adayları” ve “veli, okul yöneticileri ve öğrencilerden” oluşan karma gruplar okuma eğitiminin paydaşlarıdır, ancak Türkçe öğretmeni adaylarına ve karma gruplara yönelik çalışmalar az sayıdadır. Yapılacak araştırmalarda bu örneklem gruplarına yönelimin alanyazına önemli katkıları olabileceği düşünülmektedir.

### *Örneklem büyüklüğü*

Hem yüksek lisans hem doktora tezlerinde en çok 31-100 aralığında örneklem büyüklüğü tercih edildiği görülmüştür. Bunu 101-300 ve 301-1000 aralığında örnekleme olan tezler izlemektedir. Türkçe eğitimi alanında yazılan makalelerde tercih edilen örneklem büyüklüğü okumaya ilişkin tezlerle paraleldir (Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013). Türkçe eğitimi tezlerinde ise en fazla 31-100 ve 1-10 arası örneklem büyüklüklerinin tercih edildiği belirlenmiştir (Yağmur Şahin ve ark., 2013). Okuma becerisi üzerine yazılan makalelerin örneklem büyüklüklerinde sırasıyla 101-300 arası, 31-100 arası ve 301-1000 arası katılımcı ile çalışıldığı belirlenmiştir (Akaydın ve Çeçen, 2015). Deneysel ve nitel araştırmalarda daha az sayıda katılımcıdan veri toplamak mümkün olmaktadır. Tarama yöntemi ile yapılan araştırmalarda daha geniş örneklemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Okumaya ilişkin tezlerin çoğunluğu nicel ve tarama modelinde yapılmıştır. En çok 31-100 aralığında örneklem ile çalışılması bazı tarama tipi araştırmaların yetersiz örneklem büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Toplam 19 tezde örneklem büyüklüğü belirtilmemiştir. Bunlar doküman analizi yapılan tezlerdir.

### *Örnekleme yöntemi*

Örnekleme yöntemi bakımından yüksek lisans ve doktora tezlerinde en çok rastgele örnekleme yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Çok sayıda tezin ise örnekleme yöntemini belirtmediği görülmüştür. Örnekleme yönteminin belirtilmemiş olması araştırmacıların konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Özellikle nitel araştırmalarda örneklem hakkında bilgi verilmediği görülmektedir. Nitel araştırmalar evrene genellenebilecek sonuçlara ulaşmak amacıyla değildir, ele alınan durumla ilgili bütüncül bir resim ortaya koymak amacıyla (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ancak sonuçların evrene genellenmemesi örneklem seçimi hakkında bilgi vermeye gerek



olmadığını göstermez. Nitel araştırmada örneklem derinlemesine bilgi elde etmek için zengin bir kaynak olduğu düşünülen bir grup veya durumdur. Seçilen örneklemin niçin araştırmada tercih edildiği hakkında bilgi verilmesi araştırmacının inandırıcılığını sağlama açısından önemlidir (Patton, 1987). Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin lisansüstü eğitimde zorunlu olması sorunun çözümünde önemli görünmektedir. Örnekleme yöntemi yazılmayan tezlerin çokluğu göz önünde bulundurulunca bu konuda yol gösterici olabilmeleri açısından danışmanların da bilgilendirilmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

#### *Veri toplama araçları*

Veri toplama araçları bakımından tezlerde okuduğunu anlama testinin birinci sırada, tutum, ilgi, motivasyon ölçeklerinin ikinci sırada, kişisel bilgi formunun üçüncü sırada, yarı yapılandırılmış görüşme formunun dördüncü sırada, okuma alışkanlığı anketinin beşinci sırada yer aldığı; gözlem ve günlüğün en az tercih edilen veri toplama araçları olduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinde gözlem ve günlük birer çalışmada kullanılmıştır. Okuma eğitiminin öncelikli amacı okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmektir. Okuma ile ilgili duyuşsal özelliklerin olumlu olması okumaya yönelmeyi ve okuduğunu anlamayı sağlayan önemli bir değişkendir. Ortaokul öğrencilerinin okuma yazma becerileri gelişmiş, okuma alışkanlığı yerleşmeye başlamış olarak okula gelmeleri beklenir. Ortaokul eleştirel okuma ve evrensel okur-yazarlık becerilerini kazanma sürecidir (Sever, 2007). Bu açılarından tezlerin okuduğunu anlama testlerinden, tutum vb. ölçeklerden ve okuma alışkanlığı anketlerinden çokça yararlanması doğaldır. Kişisel bilgi formları özellikle tarama araştırmalarında bağımsız değişkenler hakkında bilgi toplamada kullanışlıdır. Yapılan tezlerin çoğunluğu tarama yöntemi ile yapıldığından bu veri toplama aracı çok kullanılan araçlardan bir halindedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları nitel ve karma araştırmalarda veri toplamak için uygun oldukları gibi tarama araştırmalarında veri çeşitliliği sağlamada da kullanışlıdır. Bu nedenlerle çok kullanılması doğaldır. Gözlem ve günlük; eylem araştırmasında, durum araştırmasında, karma araştırmalarda kullanılmaya uygun veri toplama araçlarıdır. Tezlerin yöntemsel olarak eylem ve karma araştırmalardan az yararlanması ile veri toplama aracı olarak gözlem ve günlükten az yararlanması uyumlu bir tespittir. Karadağ (2014) tarafından yapılan araştırmada gözlem, öğrenci günlükleri, alan notları gibi nitel veri toplama araçlarının çok fazla benimsenmediği ortaya çıkmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda gözlem, günlük, öz değerlendirme, akran değerlendirme, ürün dosyası gibi nitel veri toplama araçlarından daha fazla yararlanılabilir.

#### *Veri analizi yöntemi*

Tezler veri analiz yöntemlerine göre incelendiğinde nicel analiz yöntemlerinde en çok kestirimsel analizlerin yapıldığı, kestirimsel analizlerde en çok t testi ve ANOVA/ANCOVA analizleri

## Okumaya İlişkin Lisansüstü Araştırmaların Eğilimleri

kullanıldığı, MANOVA/MANCOVA analizi ile regresyon analizinin en az kullanılan analizler olduğu görülmüştür. Betimsel analizde frekans/yüzde analizleri öne çıkmıştır, en az kullanılan yöntemin grafik ile analiz olduğu görülmüştür. Nitel analizlerde ise en çok içerik analizinin yapıldığı belirlenmiştir. Okuma becerisini yordayan değişkenlerin neler olduğunu, bu değişkenlerin okuma becerisindeki değişimin ne kadarını açıkladığını ve önem düzeylerini belirlemek için regresyon analizleri ile yapılan çalışmaların artmasının konu hakkında daha bütüncül bilgi sunacağı düşünülmektedir.

### Öneriler

Konu bakımından yeni öğretim yaklaşımlarının okuma eğitimi kazanımlarına ulaşmadaki rolüne, yöntem bakımından karma araştırmalara ve eylem araştırmalarına, örneklem bakımından Türkçe öğretmeni adaylarına ve velileri, okul yöneticilerini ve öğrencileri birlikte ele alan karma gruplara, nicel araştırmalarda analiz yöntemi olarak regresyona yönelim önerilmektedir. Araştırmanın amacına ve yöntemine göre daha zengin ve güvenilir veriler toplayabilmek için gözlem, günlük, öz değerlendirme, akran değerlendirme, ürün dosyası gibi araçlardan daha fazla yararlanılabilir.

Tezlerin bilimsel araştırma yöntemleri bakımından daha sağlam temellere oturabilmesi için lisansüstü eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri dersi zorunlu olmalıdır. Bununla birlikte danışmanların bilimsel araştırma yöntemleri konusunda eksiklerini gidermeye yönelik bilgilendirmeler yapılabilir.

### Kaynaklar

- Akaydın, Ş. & Çeçen, M.A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4139>
- Alver, M. & Taşdemir, L. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 451-462. <http://doi.org/10.18298/ijlet.2041>
- Boyacı, S. & Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531. <http://doi.org/10.16916/aded.363599>
- Büyükkiz, K.K. (2014). Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Coşkun, E., Balcı, A. & Özçakmak, H. (2013). Trends in writing education: An analysis of postgraduate theses written in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1526–1530.
- Coşkun, E., Özçakmak, H. & Balcı, A (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan ve Y. Koçmar (Ed). *Türkçenin eğitimi-öğretimi üzerine çalışmalar* (s. 204-212). Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (2. bs.) Ankara: Anı yayınları.
- Doğan, Y. & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99. <http://doi.org/10.16916/aded.46766>
- Dönmez, B. & Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2109-2125. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.1743>

- Elbir, B. & Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 11*, 229-247. <http://doi.org/10.14520/adyusbd.412>
- Güzel, A. (2003). Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünün kuruluşu ve hedefleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 13*, 7-17.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35 (Ocak 2014/1)*, 1-17. <http://doi.org/10.9779/PUJE619>
- Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5(1)*, 511-531. <http://doi.org/10.18298/ijlet.1710>
- Kızılçaoğlu, A. (ty.). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c8s14/makale/c8s14m7.pdf>
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6(3)*, 1607-1618. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.3841>
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Punch, K.F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve edebiyat*. (3. Baskı). Ankara: Kök yayıncılık.
- Temizyürek, F. & Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Varışoğlu, B., Şahin, A. & Gökteş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3)*, 1767-1781. <http://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1609>
- Yağmur Şahin, E., Kana, F. & Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences, 10(2)*, 356-378.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Introduction

Reading education is based on texts. Reading is a tool for all learning. Improving reading improves other language skills, and reading is affected by many variables. All these factors bring with them a great deal of research on reading. In this study, the aim was to determine the trends of the postgraduate studies on reading.

### Method

The research was carried out, using the document analysis method. 201 theses were analyzed, using a thesis examination form.

### Result and Discussion

The results show that the number of theses on reading has increased after 2009. Most of those theses were completed at Gazi, Atatürk, Ankara and AİB University. The most common subjects were reading comprehension, reading attitude, reading methods and techniques, reading strategies and new teaching approaches. These topics constitute 92.5% of the theses that were examined. Since 2002, the diversity of topics has showed an increase. Theses were classified under 18 headings in terms of their subjects. Unlike master theses, new teaching approaches take the second place in doctoral dissertations. This indicates that doctoral level researchers have begun to specialize and the tendency to bring new teaching approaches to the field has improved. In terms of research questions, it was observed that most of the master's theses consisted of 6-10 sub-problems and doctoral dissertations had an average of 1-5 research questions. When the methods used in the reading theses were examined, it was determined that quantitative research studies were conducted mostly, followed by qualitative and mixed research studies. In quantitative research studies, descriptive analysis and experimental methods were preferred. As for the examination of data sets, it was seen that the total of experimental research done until 2009 was 11. Experimental studies have increased since 2009. The first mixed-method thesis was completed in 2010. The first thesis, using the action research method was finished in 2009. These results show that the field of Turkish teaching has been gaining methodological wealth since 2009. The method of document analysis has been used extensively in qualitative research studies. It may be stated that

## Okumaya İlişkin Lisansüstü Araştırmaların Eğilimleri

using the document analysis method in theses would contribute more to the field of Turkish literature than Turkish teaching.

Secondary school students formed the majority in terms of the samples studied. In qualitative research studies, action research and case study were rarely used. It was seen that preferred sample size ranged between 31-100 both in master and doctoral theses. Most of the theses used descriptive survey as method. Working with 31-100 learner samples shows that some of the survey studies had an insufficient sample size. In terms of the sampling method, random sampling was mostly used in the theses.

Reading comprehension test is the first, attitude, interest, motivation scales are the second, personal information form is the third, semi-structured interview form is the fourth, and reading habits were the fifth most widely used data collection tools. It was seen that observation and diary were the least preferred data collection tools. When the theses were analyzed in terms of data analysis methods, it was seen that t-test and ANOVA/ANCOVA analyses were used mostly, and MANOVA/MANCOVA and regression analysis were the least used analysis types.

Based on these results, the following suggestions were made: New teaching approaches in terms of subject, mixed research and action research in terms of method, teacher candidates and mixed groups in terms of sample, and regression in terms of data analysis method in quantitative research studies might be used more. Observation, diary, self-evaluation, peer assessment, and portfolio may be used more as data collection tools. Scientific research methods courses should be compulsory in post-graduate education to produce more robust theses in terms of method. In addition, advisors may be informed about scientific research methods so that they can direct scientific research studies better.



## **Bilgi Veren Metinleri Anlama: Metin Yapısına Dayalı Stratejilerin Kullanımı\***

*Mehtap COŞGUN BAŞAR\*\**  
*E. Rüya ÖZMEN\*\*\**

### **Öz**

Okuma becerisine sahip olma, insanların bağımsız olarak bilgiye ulaşmalarında önemli faktörlerden biridir. Okumanın çözümlenme ve anlama olarak iki bileşeni bulunmakta ve okuma becerisi bu iki bileşene dayalı olarak gelişmektedir. Bu bileşenlerden birinin sınırlı olması okuma becerisinin tam anlamıyla kazanılmadığı anlamına gelmektedir. Anlama becerisinin karmaşık doğası ve yapılan araştırmalar yalnızca çözümlenme becerisi kazanmanın anlama becerisinin kazanılması için yeterli olmadığını göstermektedir. Alan yazında, metin anlama becerisinin kazandırılmasında, metin yapısının öğretimine dayalı stratejilerin öğretimi dikkat çeken araştırmalar arasındadır. Bu çalışmada bilgi veren metinleri anlama becerisinin kazandırılmasında metin yapısı öğretiminin alt yapısını oluşturan Yapı-Bütünleştirme Modeli'nin kuramsal yapısının ve bu kuramsal çerçevede uygulamada kullanılan stratejilerin tanıtılması amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** okuma, metni anlama, metin yapısı, yapı-bütünleştirme modeli

### **Comprehension of Expository Texts: Using Strategies Based on Text Structure**

#### **Abstract**

To have reading skills is one of the important factors in the independent access to information. There are two components of reading as decoding and comprehension, and reading skills are based on these two components. When one of these components is limited, it means that reading is not fully acquired. The complex nature of comprehension and the studies carried out indicate that acquiring only decoding skills is not enough to acquire comprehension skills. In the literature, the instruction of strategies based on the teaching of text structure is one of the most remarkable researches in the acquisition of text comprehension skills. In this study, it is aimed to introduce the theoretical structure of the Construction-Integration Model which constitutes the sub-structure of text structure teaching and the strategies used in practice in this theoretical framework in gaining expository text comprehension skills.

**Keywords:** reading, text comprehension, text structure, construction-integration model

### **Giriş**

Metin anlama becerisini bilişsel bir süreç olarak ele aldığımızda, bu sürecin; algı, dil, dikkat, motivasyon, geçmiş bilgileri kullanma, çıkarım yapma gibi bileşenlerden oluştuğu ve asıl önemli noktanın bu bileşenlerin birlikte kullanılması olduğu alan yazında belirtilmektedir (Kintsch, 1988; Van

\* Bu çalışma 11-14 Nisan 2018'de Ankara'da düzenlenen 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Uzm. Etimesgut Özel Eğitim Meslek Okulu, Ankara, mehtapcosgunbasar@gmail.com

\*\*\* Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, ruyaozmen@hotmail.com

den Broek, Virtue, Everson, Tzeng ve Sung, 2002). Her ne kadar anlama dediğimizde hepimiz benzer şeyleri anlasak da aslında anlamının tam bir tanımını yapmak kolay değildir (Kintsch, 2013). Bu nedenle teoriler bağlamında anlamının karmaşık doğasını çözmek ve bu teorilere bağlı olarak öğrencilere anlama becerisini öğretmek hâlâ güncelliğini korumaktadır. Bu bağlamda anlama öğretiminde etkili bir yöntem olan metin yapısına dayalı stratejilerin tanıtımı için öncelikle metin yapısına odaklanan Yapı-Bütünleştirme Modeli'nin (YBM) (Construction-Integration Model) dayandığı varsayımları ve YBM'ye göre metin anlamada rol alan bilişsel süreçleri açıklamak gerekmektedir.

### **YBM'nin Dayandığı Varsayımlar**

1970'li yıllar psikologların okuma sürecine odaklandığı yıllar olmuş ve bir grup kuramcı metin özelliklerine/yapısına odaklanarak çalışmalarını yoğunlaştırmıştır (Pearson ve Cervetti, 2017). Bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan modellerden biri YBM olmuştur. Metin anlamının altında yatan beceri ve süreçleri anlamamıza olanak sağlayan modeli (Clarke, Truelove, Hulme ve Snowling, 2014), Van Dijk ve Kintsch (1983) iki temel varsayıma dayalı olarak geliştirmiştir. Bu temel varsayımlardan birincisi bilişsel varsayım, ikincisi ise bağlamsal varsayımdır. Bilişsel varsayım kendi içerisinde üç varsayımı kapsamaktadır. Bunlar; yapılandırmacı, yorumlayıcı ve önvarsayımdır. "Yapılandırmacı" varsayıma göre insanlar olayları anlamak için görsel ve sözel verilere dayalı olarak belleklerinde zihinsel bir temsil yapılandırmaktadır. Örneğin; trafikte bir olaya tanık olan kişinin zihinsel temsili, trafik kazası olarak; kaza olayını bu kişiden dinleyen bir başka kişinin zihinsel temsili ise kaza hakkında hikâye olarak yapılanmaktadır. Bu durumda ikinci kişi yani kaza olayını dinleyen kişi zihninde var olan hikâye yapısına uygun olarak temsili yapılandırmaktadır. Bilişsel varsayım kapsamında yer alan ikinci varsayım "yorumlayıcı" varsayımdır. Zihinsel temsilin oluşmasında, görsel ve sözel verilerin yanı sıra insanların karşılaştıkları olaylar hakkında kendi yorumları da rol oynar. Olaya tanık olan kişi bu olayı kaza, -bir başka kişi kaza olmadığı şeklinde de yorumlayabilir- bu kazayı hikâye söyleminde (discourse) dinleyen kişi ise olayı kaza hakkında bir hikâye olarak yorumlar. Bilişsel varsayım kapsamındaki üçüncü varsayım ise "önvarsayımdır". Bu varsayıma göre insanların anlamlı bir zihinsel temsil oluşturabilmeleri için olaylar hakkında belli bir ön bilgiye sahip olmaları gerekir. Örneğin; bir olayı kaza olarak yorumlamak için trafik ve trafik ile bağlantılı konularda bilgi sahibi olmak gerekir. Bununla birlikte ön bilgilerin yanı sıra motivasyon, inanç, görüş, amaç ve tutumlar da olayların yorumlanmasında rol oynar. Kuramcılar bu bilişsel bilgileri "içsel veri" olarak adlandırmaktadır. Bu veriler anlama sürecini şekillendiren veriler olarak tanımlanabilir. Örneğin; bir metni ön yargılı okuduğumuzda çıkaracağımız anlam ile tarafsız olarak okuduğumuzda çıkaracağımız anlam farklı olacaktır ya da aynı metni okuyan iki kişinin metinden farklı anlamlar çıkarma olasılığı her zaman

## Bilgi Veren Metinleri Anlama: Metin Yapısına Dayalı Stratejilerin Kullanımı

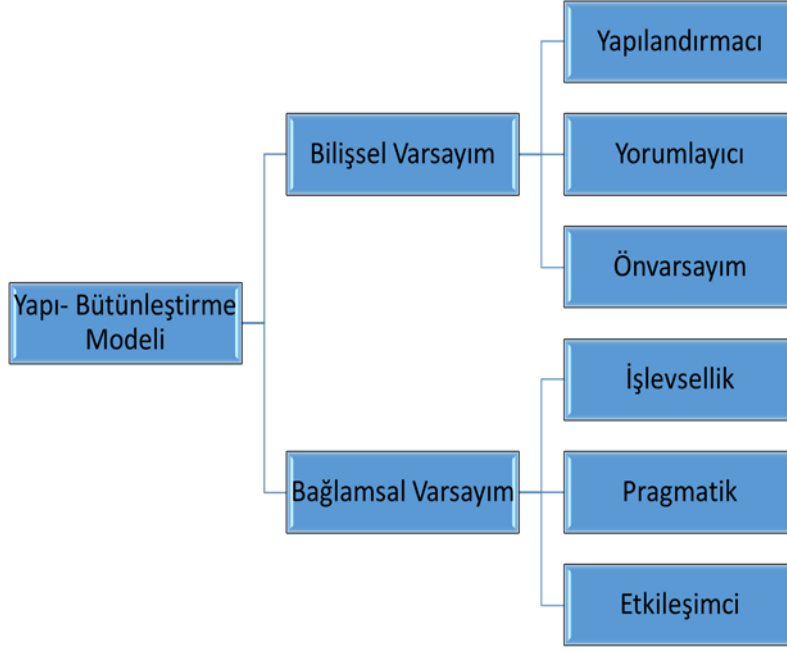
vardır. Bu durum, anlamanın -her insanın farklı içsel verilere sahip olmasından dolayı- kişiye özel bir eylem olduğu anlamını taşımaktadır.

YBM'nin dayandığı ikinci varsayım, bağlamsal varsayımdır. Bu varsayımın temelinde; anlama sürecinin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda sosyal bir yönünün olduğu düşüncesi yatmaktadır. Diğer bir deyişle anlamada hem bilişsel hem de sosyal bağlamlar rol almaktadır ve bu ikisinin etkileşimi sonucunda anlama gerçekleşmektedir.

Bağlamsal varsayım çerçevesinde üç varsayım yer almaktadır. Bunlar; işlevsellik, pragmatik ve etkileşimci varsayımdır. "İşlevsellik" varsayımına göre hikâye gibi söylemler geniş bir sosyokültürel bağlam içerisinde üretilir ve yine bu geniş sosyokültürel bağlam içerisinde kişiler tarafından dinlenir/okunur. Dolayısıyla okuyan/dinleyen kişi kendi zihinsel temsilini bilişsel ve kendi sosyo kültürel bağlamına dayalı olarak oluşturur.

Bağlamsal varsayım kapsamındaki ikinci varsayım "pragmatik" varsayımdır. Bu varsayıma göre anlama sürecinde önemli bir diğer rolü yazarın/konuşmacının amacı oynamaktadır. Anlama sürecini bir iletişim süreci olarak tanımlayan modelde kişilerin anlamı yapılandırırken, kendi temsilleri -örneğin, hikâyeye ilişkin var olan temsili- ile yazarın/konuşmacının amacını eşledikleri varsayılmaktadır. Dolayısıyla birey okuduğu/dinlediği ile ilgili kendi zihinsel temsilini oluştururken aynı zamanda bu zihinsel temsil ile yazar ya da konuşmacının amacını eşler. Bu nedenle bireyin, yazarın hangi amaçla yazdığını fark etmesi, kendi zihinsel temsilini oluşturmasında etkili olur.

Bağlamsal varsayımlar içerisinde yer alan bir diğer varsayım ise "etkileşimci" varsayım olarak adlandırılmıştır. Bu varsayımda konuşma sürecine katılan kişilerin ya anlatan ve dinleyen olarak ya da okuma sırasında okuyucu ve yazar olarak etkileşim hâlinde oldukları ve zihinsel temsili sözel ya da sözel olmayan etkileşim sonucunda oluşturulduğu varsayılmaktadır. Bu bağlamda etkileşim sürecine katılan kişilerin benzer amaç, motivasyon ve niyette olmaları zihinsel temsilin oluşturulmasında rol oynamaktadır. Diğer bir deyişle, zihinsel temsilin oluşturulmasında okuyan/dinleyen kişinin amaç ve motivasyonunun yanı sıra anlatan/yazan kişinin amaç ve motivasyonu da etkili olmaktadır. Şekil 1'de YBM'nin dayandığı varsayımlar gösterilmiştir.



Şekil 1: YBM'nin dayandığı varsayımlar

YBM'yi bilişsel ve bağlamsal varsayım olmak üzere iki varsayıma dayalı olarak geliştiren Van Dijk ve Kintsch (1983) anlamının yalnızca bilişsel bir süreç olmadığını aynı zamanda sosyal bağlam içerisinde gerçekleştiğini savunmaktadır. Bu nedenle kişinin zihinsel temsili oluşturmasında yazar ile okuyucunun etkileşimi ve bu etkileşimde amaç ve niyetin uyuşması önemli bulunmaktadır.

### YBM ve Metin Anlama

Kintsch ve Van Dijk (1978) metin anlama, hatırlama ve özetleme süreçlerinin altında yatan zihinsel işlemleri tanımlamaya çalışmışlar ve metinlerde semantik yapıyı temel alarak anlama için zihinsel temsil oluşturma sürecini farklı bileşenlere ayırmışlardır. Bu modelin özelliklerinden biri, bazen ardışık bazen de paralel olarak ortaya çıkan çok sayıda bilişsel işlemi varsayıyor olmasıdır. Modele göre, zihinsel temsil oluşturma iki düzeyde gerçekleşmektedir (Kintsch ve Rawson, 2005; Van Dijk ve Kintsch 1983). İlk düzey metin tabanıdır. Semantik ve retorik yapısı ile okuyucuya anlama açısından önem taşıyan şifreli bir dizi ilişki sağlayan metin tabanı, Kintsch ve Rawson'a (2005) göre kişinin metnin anlamını yapılandırmasında rol oynamaktadır. Kişi bu düzeyde geçmiş bilgisi ile kişisel metin temsili birleştirmektedir. Metin tabanını oluşturmanın önemli bir yönü, sözcük anlamlarını birleştirmek ve daha sonra metnin mikro yapısını oluşturmak için bu cümleler arasındaki karşılıklı ilişkileri kurmaktır.

Metin tabanı, yine kendi içerisinde üç düzeye ayrılmaktadır. Birinci düzey "dil" düzeyidir. Bu düzeyde kişi metinde yer alan sembolleri çözer. Metinde yer alan kelimeleri tanır, ayırt eder ve anlamlarını bilir ancak bu bilgi metni anlamak için yeterli değildir (Kintsch, 1998). İkinci düzey, "mikro yapı" olarak adlandırılmıştır. Mikro yapı aynı zamanda lokal düzey olarak da adlandırılmaktadır. Bu






## Bilgi Veren Metinleri Anlama: Metin Yapısına Dayalı Stratejilerin Kullanımı

düzeide kişi artık kelime ve cümleler üzerinde anlama işlemlerini gerçekleştirir. Kintsch'e (2013) göre bir metnin mikro yapısı metnin anlamını betimleyen cümleler ağıdır. Bu yapı bir nevi gerçek sözcüklerin bir fikre dönüştüğü düzeidir. Üçüncü düzey, "makro yapı" olarak adlandırılmıştır. Bu yapı aynı zamanda global yapı olarak da adlandırılmaktadır. Bir metni anlamak için metnin makro yapısının zihinsel bir temsiline/şemasının oluşturulmasını gerektirmektedir. Örneğin bir hikâye makro yapısını, kurulum (örneğin, olayın nerede ve ne zaman geçtiği), düğüm (örneğin Ali'nin yağmurlu havada şemsiyesini almadan dışarıya çıkması) ve sonuç (örneğin, Ali'nin annesinin okul çıkışında şemsiye getirmesi ve Ali'nin ıslanmaması) oluşturur. Bu yapı, çocukların okulöncesi dönemden başlayarak öğrendiği bir yapıdır. Çocuklar okulöncesi dönemde dinledikleri hikâyelerle zihinlerinde bu yapının öğelerini oluştururlar ve bu yapının sırası zihinlerinde bir şema olarak yer alır. Makro yapılar genellikle şematik bir yapıya sahiptir. Ancak her makro yapı bir şemaya sahip olmak zorunda değildir. Mikro yapı ve makro yapı birlikte metin tabanının semantik temelini oluşturur (Kintsch, 2013).

Kısa bir metni anlamak için, okuyucu metinde geçen her bir kelimenin anlamını bilmesi, her bir cümle üzerinde işlem yapması, cümleleri birbiri ile bütünleştirmesi ve metnin zihinsel temsiline oluşturmak için bu bilgiler ile geçmiş bilgilerini bir araya getirmesi gerekmektedir (Cain ve Oakhill, 2009). Okuyucunun oluşturduğu bu temsile Kintsch (1998) Durum Modeli (Situational Model) adını vermiştir. Zihinsel temsil oluşturmanın ikinci düzeyi olan Durum Modeli metnin sağladığı bilgi ile okuyucunun geçmiş bilgilerinin bütünleştiği düzeyi ifade etmektedir. Bu düzeide metni daha derin anlamak için metin tabanından elde edilen bilgilerin yorumlanması gerekir. Okuyucuların oluşturduğu her bir Durum Modeli aslında kişinin okuma amacına, beklentilerine ve geçmiş bilgilerinin niceliğine göre değişmektedir. Durum Modelinde artık kişinin beklentileri, amaçları, geçmiş bilgileri rol oynamaya başlamaktadır. Diğer yandan okuyucu metin tabanına sahip olsa bile Durum Modeline sahip olmayabilir. Kintsch (2013) bunu "kapsüllenmiş" bilgi olarak adlandırmaktadır. Bunun anlamı okuyucunun metin tabanından elde ettiği bilgiyi Durum Modeli düzeyine geçirememesi yani metin tabanında elde ettiği bilgileri önceki bilgilerle birleştirerek yorumlayamaması anlamını taşımaktadır.

YBM, okuduğunu anlama sürecinin okunan metnin semantik ve retorik yapısı ile yakından ilişkili olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda, alan yazında kuramcılar ve araştırmacılar (Meyer, 1979; Williams, 2003) okuyucuların metin yazarlarının kullandığı yapıları takip etme becerisine sahip olmasının, metin anlamada önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle alan yazın uygulamalarında öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında metin yapılarını ve öğrencilerin bu yapılar üzerinde çalışırken kullanabilecekleri stratejileri öğrenmeleri önemli noktaları oluşturmaktadır.

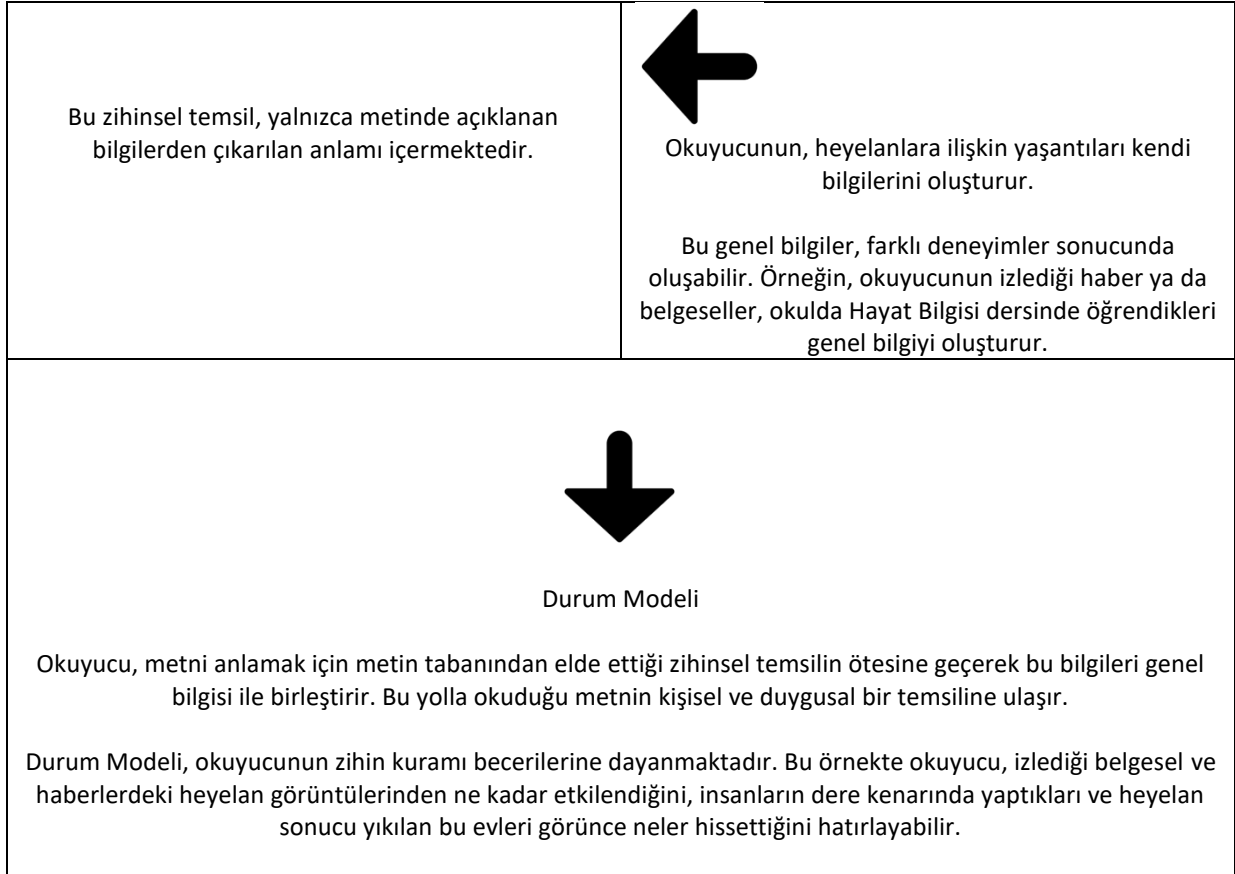
Şekil 2'de YBM'de bilginin işlenmesine ilişkin örnek görsele yer verilmiştir.

<p>1. Dil</p> <p>Okuyucu, metni oluşturan kelimeleri tanır ve anlamları üzerinde işlem yapar.</p> <p>Örneğin, metinde geçen “problem” kelimesi</p> <p>Okur, bu kelimeye ilişkin “sorun, mesele” kelimelerini düşünür.</p>	
<p>2. Mikro yapı</p> <p>Okuyucu, kelimelerin ötesine geçerek metnin daha büyük parçaları, örneğin cümleler ya da cümlecikler üzerinde işlem yapar.</p> <p>Örneğin, Günümüzün önemli problemlerinden biri heyelanlardır.</p> <p>Okuyucu, metinde anlatılan problemin heyelan olduğunu anlar.</p>	
<p>3. Makro yapı</p> <p>Okuyucu, metindeki ana fikir, başlık ve metin türünü tanır ve işlem yapar.</p> <p>Örneğin, Heyelanlar en çok Karadeniz Bölgesinde görülür.</p> <p>Okuyucu, mikro yapı düzeyinde anladıklarını birleştirerek metnin, Karadeniz, heyelan ve doğa felaketi temalarına dayandığı sonucuna ulaşır. Okuyucu aynı zamanda metnin bilgi veren metin olduğunu anlar.</p>	



METİN TABANI	GENEL BİLGİ
--------------	-------------

## Bilgi Veren Metinleri Anlama: Metin Yapısına Dayalı Stratejilerin Kullanımı



Şekil 2. YBM'de bilginin işlenmesine ilişkin uyarlanmış görsel  
(Clarke, J. P., Truelove, E., Hulme, C ve Snowling M. J. (2014). *Developing Reading Comprehension* (s.6-7) kitabından uyarlanmıştır.)

### Bilgi Veren Metin Yapıları

Kintsch'e (2013) göre zihinsel temsilin oluşturulmasında en önemli rolü metin yapıları oynamaktadır. Bir kavram olarak bilgi veren metin yapıları, okuyuculara rehberlik etmek için anahtar kelimelerin kullanılması ve metni oluşturan fikirlerin birbiriyle bağlanmasını içeren metin organizasyonlarıdır (Klingner, Vaughn ve Boardman 2007). Metin içerisinde açıkça belirtilmiş olan, örneğin, öncelikle, ikinci olarak, çünkü gibi anahtar kelimeler okuyuculara rehberlik edebilmekte ve bu anahtar kelimeler metnin hangi türde olduğu hakkında bilgi verebilmektedir. Bilgi veren metinler birçok farklı yapı ile yazılabilmektedir (Dymock, 2005). Armbruster, Anderson ve Ostertag (1987) bilgi veren metin yapılarını altı tür -tanımsal, sıralama, açıklama, karşılaştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma ve problem/çözüm- olarak belirtmişlerdir.

Metin yapılarına ilişkin vurgulanması gereken önemli noktalardan biri oluşturulan yapıların bazı yönlerden değişmez özelliklere sahip olmasıdır. Diğer bir deyişle metin yapıları bir şablon gibi bilgilerin nasıl organize edileceği konusunda bize yol gösterir (Özmen, 2011). Bu nedenle bilgi veren metinler oluşturulurken amaca uygun olan yapı seçilmeli ve bu bilgiler yapının uygun olan kısımlarına yerleştirilmelidir. Böylece bir öğrenci örneğin, problem çözüm metnin yapısını öğrendikten sonra -

konu ne olursa olsun- metinde anlatılan problemi, bu problemin nedenlerini ve çözüm yollarını nerede/hangi bölümde bulacağını öğrenmiş olur. Metin yapıları, öğrencilerin metni anlayabilmeleri ve hatırlayabilmeleri (Pearson ve Dole, 1987) için kılavuz niteliğindedir ve bu nedenle öğrencilere bu kılavuzu nasıl kullanmaları gerektiğini öğretmek önemlidir. Bu bağlamda aşağıda metin yapısı öğretiminin alt yapısını oluşturan YBM'nin kuramsal yapısı temel alınarak uygulamada kullanılan metin yapısı stratejilerin tanıtılması amaçlanmıştır.

### **Metin Yapısına Dayalı Strateji Öğretimi**

Metin yapısına dayalı strateji öğretimi, yapıya uygun hazırlanmış bir metin üzerinde öğrencilerin yapı öğelerini tanımaları, metindeki bu önemli öğeleri bulmak için yapıya ait soruları öğrenmeleri ve metin yapısı hakkında öğrendikleri bu bilgileri stratejik olarak kullanmalarını içermektedir (Williams, 2005). Metin yapısı stratejileri öğrencilerin, metinde açık ya da dolaylı yoldan verilen bilgileri ve bu bilgilerin ilişkilerini anlamalarını sağlayan stratejilerdir (Meyer ve Ray, 2011). Bu bağlamda, metin yapısı stratejisini kullanan öğrenciler yazarın bilgi organizasyonunu diğer bir deyişle metin yapısını kendi anlamalarını düzenlemek için kullanırlar (Meyer, Brandt ve Bluth, 1980). Öğrencilere YBM'ye dayalı olarak metin yapılarını keşfetmelerine yardımcı olacak stratejilerin öğretimi ve bu stratejilerin öğrencilerin metin anlamalarındaki etkililiğinin incelenmesi, 1980'li yıllardan bu yana araştırmaların konusu olmuştur.

Günümüzde hâlâ güncelliğini koruyan araştırmalarda, metin yapısına dayalı strateji öğretiminin hem normal gelişim gösteren hem de farklı yetersizlik türlerine sahip öğrencilere metin anlama becerisi kazandırılmasında etkili olduğu görülmektedir (Bakken, Mastropieri ve Scruggs, 1997; Carnahan ve Williamson 2013; Hall, Sabey ve McClellan, 2005). Sıklıkla ilkökul dönemindeki öğrencilerle (Armbruster ve ark. 1987; Wijekumar, Meyer ve Lei, 2012) ve sosyal bilgiler dersine ilişkin bilgi veren metinleri anlama öğretiminde (Alvermann, 1981; Hall ve ark. 2005; Meyer, Wijekumar ve Lin, 2011) kullanılan bu araştırmalarda, metinler öğretimi hedeflenen yapıya (örneğin, neden-sonuç metin yapısı vb.) uygun olarak hazırlanmıştır. YBM'de zihinsel temsilin oluşturulmasına hizmet eden metin yapıları, her bir araştırmada farklı metin türleri kendi belirli özelliklerine/yapılarına göre hazırlanarak kullanılmıştır. Bu araştırmaların öğretim süreçleri incelendiğinde ise; yapı öğretimi için birden fazla stratejinin bir arada kullanıldığı görülmektedir (Gaddy, Bakken ve Fulk, 2008; Williams, Hall, Lauer, Stafford, DeSisto ve deCani, 2005; Williams, Stafford, Lauer, Hall ve Pollini, 2009). Bu bağlamda aşağıda metin yapısına dayalı strateji öğretiminde sıklıkla kullanılan stratejilere yer verilmiştir.

### **Metin Yapısı Tanıtımı**

Öğrencilerin metin yapıları hakkında bilgi sahibi olmaları onların bu yapıları bilgi edinmede nasıl kullanacaklarını öğrenmelerinde önemli bir adımdır (McGee ve Richgels, 1992). Bu nedenle öncelikle öğrencilere metin ve metin yapısı kavramlarını tanıtmak/anlatmak önemlidir. Öğrencilerin “metin” kelimesinin anlamını bilmeleri ve türlerini -kurgusal ve bilgi veren metin olarak- ayırt edebilmeleri onların hem metinle ilgili zihinsel temsili daha kolay oluşturmalarına hem de metin yazarlarının amaçlarını belirlemelerine hizmet eder. Öğrencilerin, yazarların metni hangi amaçla yazdıklarını bilmeleri, onların yazarın vermek istediği mesajı daha kolay anlamalarını sağlar (Meyer, 1987). Dolayısıyla yazar ile okuyucunun amaçlarının benzer olması anlama sürecine olumlu katkı sağlar.

Yazarların metinleri nasıl organize ettiklerini bilmek ve bu organizasyonu takip edebilmek önemli bir okuma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Meyer, 1987). Yetkin okuyucular bir metnin başlığına ve alt başlığına bakarak metinde hangi konu hakkında bilgi verildiği ve bu konunun hangi alt başlıklarla detaylandırıldığını belirleyebilirler (Williams, Hall ve Louer 2004). Yetkin olan okuyucuların bu becerisi otomatik olarak gerçekleşirken, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için bu sürecin planlanması diğer bir deyişle stratejik bir davranış olarak öğrencilere metni nasıl gözden geçirecekleri ve bu gözden geçirme ile ne elde edeceklerini öğretmek gerekebilir. Bu gereklilik ile birlikte planlanan öğretim sürecinde, öğrenciler bir metne dair makro düzeyde nasıl bilgi edinebilecekleri -örneğin, başlık ile konu bilgisi ve alt başlıklar ile konunun nasıl detaylandırıldığı bilgisi-, elde ettikleri bu bilgilerin hangi soruların cevabı olduğu, -örneğin, “Metnin konusu ne?”, “Metinde hangi tema ve alt temalar var?”- ve metin türünü nasıl belirleyeceği ve böylece yazarın amacını nasıl tanımlayacağı bilgisini sağlayacaktır. Mikro düzeyde ise cümleler arasındaki bağlantıların nasıl kurulduğu, bu bağlantı kelimelerini nasıl belirleyecekleri ve paragraflar arasındaki ilişkileri nasıl fark edecekleri bilgisine sahip olacaklardır.

Öğrencilerin metin yapısına ilişkin keşifleri/bilgileri onların zihinlerinde bir yapı oluşmasında rol oynar. Dolayısıyla öğrencilerin okudukları bilgi veren metnin hangi yapı ile yazıldığını belirlemesi ve bu metin yapısına ait bilgisinin olması onların metin tabanında bilgileri daha kolay işlemeleri diğer bir deyişle zihinsel temsili daha kolay oluşturmalarını sağlayacaktır.

Öğrencilerin bilgi veren metin yapılarına ilişkin öğrenmeleri gereken bir başka nokta ise yapı bölümlerinin metin içerisinde nasıl sıralandığıdır. Bunun için; öğretimde hatalı sırada oluşturulan ya da bir bölümü eksik olan metin örnekleri üzerinde çalışılabilir ve yapıda bulunan hataların/eksiklerin öğrencilerle birlikte tespit edilmesi gibi etkinliklere yer verilebilir. Böylece öğrenciler yapı içerisindeki

bölümlerin sıralanışını ve birbiri ile olan bağlantısını görebilir ve metne ilişkin zihinsel bir yapı oluşturabilirler.

### **Anahtar Kelimeler**

Araştırmalarda çoğunlukla öğrencilere, metin yapısı öğretiminde kritik bir yeri olan anahtar kelimeler (Meyer ve ark. 2011; Smith ve Friend, 1986; Spires, Gallini ve Riggsbee, 1992; Weisberg ve Balajthy, 1989; Wijekumar ve ark. 2012) ve bu kelimelerin metin içerisindeki işlevleri ile onları stratejik olarak nasıl fark edecekleri/belirleyecekleri öğretilmiştir. Anahtar kelimeleri tanıma öğrencilerin mikro düzeyde bilgilerin nasıl bağlandığını görebilmeleri adına önemli bir stratejidir.

Van Dijk ve Kintsch'e (1983) göre metin içinde yer alan bilgilerin tutarlılığı, anlama için önemli bir faktördür. Tutarlı bir metin, okuyucunun metinde geçen olaylar arasında bağlantı kurmasını sağlamasına yardımcı olur. Böylece öğrenciler mikro düzeyde olayların bağlantısını daha kolay kurabilir. Okurların, metindeki bilgileri birbiri ile bağlamasını sağlayan noktalar ise "çünkü, neden, önce, sonra vb." anahtar sözcüklerdir. Bu sözcükler bir nevi metinde geçen olay ya da bilgiler arasında ilişki kurmamızı sağlayan doğal işaretlerdir. Bu işaretlerin kullanılması tutarlı bir metin oluşturmak için kritik öneme sahiptir (Degand ve Sanders, 2002).

Okuyucuların cümleler arasında uygun bağları kurmaları, onların elde ettikleri bilgileri daha iyi belleklerinde tutmalarına ve olaylar arasında açıkça belirtilmeyen ilişkiler hakkında çıkarım yapmalarına da izin verir (Ferstl ve von Cramon, 2001). Bilgi veren metinlerin yazımı sırasında yapıyı oluşturmak diğer bir deyişle bilgiler arasındaki bağlantı noktalarını sağlamak için anahtar kelimeleri kullanmak önemlidir.

Okurun metin yapısına ilişkin bilgisi ve anahtar kelimeleri fark etmesi, bilgileri hızlı bir şekilde kullanarak belleğinde var olan bilgiler ile yeni bilgileri birleştirerek yeniden yapılandırmasına yardımcı olur. Dolayısıyla tutarlı bir metin yapısı anlama için rehber görevini görür (Oakhill, Cain ve Elbro, 2014). Bununla birlikte McNamara ve Kintsch'e (1996) göre metnin konusu hakkında yeterli geçmiş bilgisi olmayan okurlar metni anlamak için bilgiler arasında bağlantı sağlayan anahtar kelimelerden daha fazla faydalanır. Örneğin, sıralama metinlerinde, önce ve sonra bağlaçları bize zamansal bir sıra verir. "Ordular önce güneye ilerlerdi sonra batıya." cümlesinde olduğu gibi bağlaç kullanımı okuduğumuz olaylarla ilgili sıralamayı anlamamızı kolaylaştırır. Bununla birlikte bağlaçların yer değiştirmesi durumunda, yani "önce" kelimesinin yerine "sonra" kelimesi getirildiğinde cümlenin anlamı tamamen değişime uğrar. Öğrencilere anahtar kelimelerin öğretimi sırasında, kelime anlamlarını sözlükten araştırtmak, tek bir anahtar kelimenin yer aldığı cümle kurmalarını istemek, anahtar kelime kullanılan cümleleri anahtar kelime kullanılmayan cümleler içinden ayırt etmek ya da bir paragraf içerisinde anahtar kelimeyi belirlemek gibi etkinliklere yer verilebilir.

### **Şematik Düzenleyiciler**

Metin yapısı öğretimine ilişkin yapılan araştırmaların öğretim süreçleri incelendiğinde karşımıza sıklıkla çıkan bir başka strateji ise şematik düzenleyicilerin kullanımudur (Alvermann, 1981; Williams, Hall, Lauer, Stafford, DeSisto ve deCani, 2005; Williams, Nubla-Kung, Pollini, Stafford, Garcia ve Snyder, 2007). Ausubel (2002) şematik düzenleyicileri “gelişmiş düzenleyici” olarak adlandırmış ve bu düzenleyicilerin öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgileri bütünleştirmelerini sağlayan pedagojik araçlar olarak tanımlamıştır. Bilgi veren metinlerin öğretimi sırasında öğrencilerin öğrenme deneyimini desteklemek için kullanılabilecek önemli araçlardan biri olan şematik düzenleyiciler (Martins, 2002), öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları metin yapılarını somutlaştırmalarında diğer bir deyişle metin yapısını görmelerine yardımcı olmaktadır (Pressley, 2002; Özmen, 2011). Ülkemizde yapılan çalışmalarda kurgusal metin türlerinden hikâye yapılarının öğretiminde şematik düzenleyiciler yaygın olarak kullanılmaktadır (Duman ve Tekinarslan, 2007; Işıkdöğün ve Kargın, 2010; Yazıcı, 2006). Ausubel (2002), kurgusal metinlerin aksine öğrencilerin aşına olmadığı bilgi veren metinlerde şematik düzenleyicilerin eski ve yeni bilgileri bütünleştirdiğini ve birbirine benzeyen ama farklılık barındıran yeni bilgi ile var olan geçmiş bilgi arasında ayırım yapmalarına da olanak sağladığını vurgulamaktadır. Bu nedenle öğrenciler metin yapılarını ve şematik düzenleyicileri tanıdıktan sonra bu şemaları kendi başlarına nasıl kullanacakları öğretilmelidir.

### **Özetleme**

Metin anlama öğretiminde kullanılan önemli stratejilerden bir diğeri olan özetleme; ilgisiz/ayrıntı bilgilerin dışarıda bırakılarak, önemli ve benzer bilgilerin bir araya getirilmesi ile metindeki ana fikrin ve ona bağlı bilgilerin yazılı ya da sözlü olarak ifade edilmesi olarak tanımlanabilir (Block ve Pressley, 2002). Özetlemede öğrenciden beklenen okuduğu metinde önemli bilgileri ayırt ederek bu bilgileri kendi cümleleri ile yazması ya da anlatmasıdır. Diğer bir deyişle öğrencinin metin içerisindeki bilgileri analiz etmesi, ayırması, seçmesi (Klingner ve ark. 2007; Westby, Culatta, Lawrence ve Hall-Kenyon, 2010) ve yalnızca önemli bilgileri kendi cümleleri ile ifade etmesidir.

Metin yapısına dayalı strateji öğretiminin yapıldığı araştırmalarda özetleme stratejisinin öğretimi için öğrencilere farklı desteklerin sunulduğu görülmektedir (Carnahan ve Williamson 2013; Williams, 2005; Williams, 2014). Bunlardan biri özetleme şablonlarıdır (Paragraph Frame, Templates). Özellikle yazma becerisinin geliştirilmesine ihtiyaç duyan öğrenciler için kullanılması önerilen (Harris ve Graham, 1996) özetleme şablonları öğrencilerin özetleme becerisini -metin yapısına dayalı olarak- destekleyen etkinliklerden biridir. Özetleme şablonları bir metin içerisinde, metne ilişkin anahtar kelimelerin ve anahtar cümlelerin verildiği ancak önemli bilgilerin eksik bırakıldığı form olarak tanımlanabilir. Öğrencilerden özetleme için şablon içerisindeki boşluklara hatırladıkları önemli

bilgileri yine yapıya ilişkin bilgilerinden yararlanarak yazmaları beklenir. Öğrencilerden bu şablon ile özetlemede deneyim kazandıktan sonra herhangi bir ipucu sunulmadan, boş bir kâğıda kendi başlarına özetleme yapmaları istenir. Öğrencilere özetleme yapmalarında yardımcı olan bir diğer strateji yapı sorularıdır. Özet yazarken öğrencilere rehberlik eden yapı soruları (Carnahan ve Williamson, 2013) öğrencilerin önemli bilgilere odaklanmalarına ve böylece özetleme için hangi bilgileri kullanmaları gerektiğine karar vermelerine yardımcı olur. Diğer yandan bu sorular, öğrencilere cevapları metnin hangi bölümünde aramaları gerektiğini düşünmelerine hizmet eder (Williams, 2005). Örneğin öğrenciler tanımsal türde bir metin üzerinde çalışırken kendilerine; “Metinde hangi konuda bilgi verilmiştir?”, “Konunun hangi özellikleri anlatılmıştır?” gibi sorular yöneltmesi onların önemli bilgileri ayırt etmelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda, öğrencilerin metin üzerinde çalışırken yapı sorularını stratejik olarak nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri metnin zihinsel temsilini oluşturmalarını sağlayarak onların önemli bilgileri ayırt etmelerine ve bu yolla özetleme becerisini kazanmalarına hizmet edecektir. Tablo 1’de metin yapısı öğretimine ilişkin aşamalara ve etkinliklere örnek verilmiştir.

Tablo 1. Metin yapısı öğretim aşamaları ve yapılabilecek etkinlikler

Metin Yapısı Öğretimi Aşamaları	Yapılacak Etkinlikler
Metin türlerinin tanıtımı	Metin türlerinin -kurgusal ve bilgi veren türde metin olarak- ve ayırt edici özelliklerinin tanıtımı, metin türlerinin okul dersleri ile bağlantıları ve amaçları üzerine tartışma.
Bilgi veren metin türünü tanıtma	Üzerinde çalışılacak olan bilgi veren metin türünü ve genel özelliklerini tanıtma.
Bilgi veren metin türüne ilişkin kullanılan anahtar kelimeleri tanıtma	Üzerinde çalışılacak metne ait anahtar kelimeleri tanıtma, bu kelimeleri örnek cümleler üzerinde belirleme, okunan cümlelerin anlamları üzerine tartışma.
Bilgi veren metin türünün öğelerini ve metin içerisinde sıralanışını tanıtma	Üzerinde çalışılacak metnin bölümleri ve bu bölümlerin metin ile ilgili hangi bilgileri sağladığı üzerine tanıtım/tartışma
Bilgi veren metin türünün olumlu ve olumsuz örneklerini ayırt etme	Yapıya uygun yazılan ve yazılmayan metinleri ayırt etme.
Yapı sorularını tanıtma	Üzerinde çalışılacak metin yapısı sorularını tanıtma, bu soruların cevaplarını metnin hangi bölümünde bulabileceğimiz üzerine tartışma
Şematik düzenleyiciyi tanıtma	Üzerinde çalışılacak metne ait şematik düzenleyiciyi tanıtma/şekil üzerine tartışma
Metin analizi	Metnin okunması sırasında anahtar kelimelerin bulunması, anahtar kelimelerle elde edilen bilgilerin tartışılması ve bu bilgilerin şematik düzenleyicide ilgili bölüme yerleştirilmesi
Özetleme	Şematik düzenleyiciden yararlanarak metnin özetlenmesi



Yapılan araştırmalarda kullanılan bu stratejiler ile öğrencilerin metin yapılarını öğrendikleri ve bu yol ile bilgi veren metinleri anlamalarında gelişme olduğu belirlenmiştir (Bakken ve ark. 1997; Carnahan ve Williamson 2013; Hall ve ark. 2005; Williams ve ark. 2007). Ülkemizde ders kitapları incelendiğinde metin yapısı öğretiminin hikâye türü metinlerle ve hikâye haritası tekniğı ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Hikâye yapısına ilişkin öğelerin ve bu öğelerin birbirleri ile olan ilişkilerini göstermek için kullanılan (Idol, 1987) hikâye haritalarında amaç, öğrencilerin hikâye yapılarını kendi zihinlerinde bu şema yardımı ile oluşturabilmeleridir. Ülkemizde yapılan araştırmalar bağlamında da aynı sınırlılıklar göze çarpmaktadır. Bu araştırmalara genel olarak bakıldığında metin türü olarak hikâyelerin kullanıldığı ve hikâye haritası öğretim tekniğine yer verildiğı görülmektedir (Duman ve Tekinarslan, 2007; Işıkdoğan ve Kargın, 2010; Yazıcı, 2006; Yılmaz, 2008). Metin yapılarının öğretiminde şemaların kullanımı önemli bir strateji olmakla birlikte, yapılan araştırmalarda şema kullanımının yanı sıra farklı stratejilere de yer verilmesinin, öğretim sürecini destekleyeceği ve dolayısıyla metin anlamayı güçlendireceğı düşünölmektedir.

Temelde metin anlama için zihinsel temsilin oluşmasına ve oluşan bu zihinsel temsil ile öğrencinin genel bilgisinin bütünleşmesine dayanan modele ilişkin yapılan araştırmalarda, öğrencilere yazarların bilgi organizasyonlarını diğere bir deyişle metin yapılarının keşfetmelerine yönelik geliştirilen stratejiler öğretilmiştir. Metin türlerini ayırt etme, yapı tanıtımı, anahtar kelimeleri tanıma, terimlerin anlamlarını bulma, şematik düzenleyicilerin kullanımı, yapı sorularını cevaplama ve özetleme gibi öğrencilerin dil, mikro ve makro düzeyde bilgi elde etmelerini sağlayan bu stratejiler ile öğrencilerin metin yapılarını öğrendikleri ve buna bağılı olarak metin anlama düzeylerinde gelişme olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, hem normal gelişim gösteren hem de yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin metin anlama becerilerinde gelişme sağlayan bu stratejilerin ülkemizdeki öğretmenler tarafından kullanılması ve bilim insanlarının bu alana ilişkin daha fazla bilimsel çalışma yapması önemli görölmektedir.

**Kaynaklar**

- Alvermann, D.E. (1981). The compensatory effect of graphic organizers on descriptive text. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 44–48.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H. ve Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text. *Reading Research Quarterly*, 22 (3), 331-346.
- Ausubel, P. D. (2002). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Springer Science+Business Media B.V.

- Bakken, J. P., Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: A comparison of strategies. *The Journal of Special Education*, 31 (3), 300-324.
- Block, C. C. ve Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (s. 42-61). New York: Guilford Press.
- Cain, K. ve Oakhill, J. (2009). Reading Comprehension Development from 8 to 14 Years: The Contribution of Component. Skills and Processes. Wagner, R. K., Schatschneider, C. ve Phythian-Sence, C. (Ed.) içinde, *Beyond Decoding: The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension*. (s.143-176), The Guilford Press. NY.
- Carnahan R. C. ve Williamson, P. S. (2013). Does compare-contrast text structure help students with autism spectrum disorder comprehend science text. *Council for Exceptional Children*, 79 (3), 347-363.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C. ve Snowling, M. J. (2014). *Developing Reading Comprehension*. Wiley Blackwell. John Wiley ve Sons, Ltd. UK.
- Degand, L. ve Sanders, T. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing*, 15, 739-757.
- Duman, N. ve Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8 (1) 33-55.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59 (2), 177-181.
- Ferstl, E. C. ve von Cramon, D. Y. (2001). The role of coherence and cohesion in text comprehension: an event-related fMRI study. *Cognitive Brain Research*, 11, 325-340.
- Gaddy, A. S., Bakken, J. P. ve Fulk, M. B. (2008). The effects of teaching text-structure strategies to postsecondary students with learning disabilities to improve their reading comprehension on expository science text passages. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 20 (2), 100-119.
- Hall, K. M., Sabey, B. L. ve McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26, 211-234.
- Harris, K. R. ve Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205.
- Işıkdoğan, N. ve Kargın, T. (2010). Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1489-1531.
- Kintsch, W. ve van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95 (2),163-182.
- Kintsch, W. (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. ve Rawson, K. A. (2005). Comprehension. Snowling M. J. ve Hulme C. (Ed.) içinde, *The science of reading: A handbook* (s. 209–26). Oxford: Blackwell.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. Alverman, D. E., Unrau, N. J., Ruddell, B. R. (Ed.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. (6th ed.), (s. 807–839). Newark, DE: International Reading Association.
- Klingner, J. K., Vaughn, S. ve Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning disabilities*. New York, NY: Guildford Press

## Bilgi Veren Metinleri Anlama: Metin Yapısına Dayalı Stratejilerin Kullanımı

- Martins, I. (2002). Visual imagery in school science text. Otero, J., León, J. A ve Graesser, A. C. (Ed.) içinde, *The Psychology of Science Text Comprehension*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates, 73-91.
- McGee, M. L. ve Richgels, D. J. (1992). Text structure strategies. E.K., Bean, T.W., Readence, J.E., Moore, D.W. (Ed.) içinde, *Reading in the content areas:Improving classroom instruction*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- McNamara, D. S. ve Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-288.
- Meyer, B. J. (1987). Following the author's top-level organization: An important skill for reading comprehension. *Understanding readers' understanding*, 59-76.
- <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.709.8864verep=rep1vetype=pdf> adresinden alınmıştır.
- Meyer, B.J.F. (1979). Organizational patterns in prose and their use in reading. M.L. Kamil ve A.J. Moe (Ed.) içinde, *Reading research: Studies and applications*. Clemson, S.C.: National Reading Conference, Inc.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M. ve Bluth, G. J. (1980). Use of the top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- Meyer, B. J. F. ve Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education (Special Issue on Reading Comprehension)*, 4 (1), 127-152.
- Meyer, B.J.F., Wijekumar, K.K. ve Lin, Y. C. (2011). Individualizing a web-based structure strategy intervention for fifth graders' comprehension of nonfiction. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 140–168.
- Oakhill, J., Cain, K. ve Elbro, C. (2014). *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A Handbook*. Routledge. NY.
- Özmen, R. (2011). Bir metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8, 49 – 62.
- Pearson, P. D. ve J. A. Dole. (1987). "Explicit Comprehension Instruction: A Review of Research and a New Conceptualization of Instruction." *Elementary School Journal*, 88 (2), 151-165.
- Pearson, P. D. ve Cervetti, G.N. (2017). The roots of reading comprehension instruction. S.E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension*. (2nd.Ed.), (ss.12-56) New York, NY: The Guilford Press.
- Pressley, M. (2002). Effective Beginning Reading Instruction. *Journal of Literacy Research*, 34 (2), 165-188.
- Smith, P.L. ve Friend, M. (1986). Training learning disabled adolescents in a strategy for using text structure to aid recall of instructional prose. *Learning Disabilities Research*, 2(1), 38–44.
- Spires, H.A., Gallini, J. ve Riggsbee, J. (1992). Effects of schema-based and text structure-based cues on expository prose comprehension in fourth graders. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 307–320.
- Van den Broek, P., Virtue, S., Everson, M. G., Tzeng, Y. ve Sung, Y. (2002). Comprehension and Memory of Science Texts: Inferential Processes and the Construction of a Mental Representation. Otero, J., León, J. A ve Graesser, A. C. (Ed.) içinde, *The Psychology of Science Text Comprehension*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates, 131-155.
- Van Dijk, T. A. ve Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press, Inc. New York.
- Weisberg, R. ve Balajthy, E. (1989). Transfer effects of instructing poor readers to recognize expository text structure. *National Reading Conference Yearbook*, 38, 279–286.
- Westby, C., Culatta, B., Lawrence, B. ve Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30 (4), 275-287.

- Wijekumar, K.K., Meyer, B.J.F. ve Lei, P. (2012). Large-scale randomized controlled trial with 4th graders using intelligent tutoring of the structure strategy to improve nonfiction reading comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 60(6), 987– 1013.
- Williams, J. P. (2003). Teaching text structure to improve reading comprehension. H. L. Swanson, K. R. Harris, ve S. Graham (Ed.) içinde, *Handbook of learning disabilities*, (ss. 293-305). New York, NY, US: Guilford Press.
- Williams, J.P. Hall, K.M. & Louer, K.D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: Building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality*, 12 (3), 129-144.
- Williams, J.P., Hall, K.M., Lauer, K.D., Stafford, K.B., DeSisto, L.A., ve deCani, J.S. (2005). Expository text comprehension in the primary grade classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 538–550.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal Of Special Education*, 30 (1), 6-18.
- Williams, J. P., Nubla-Kung, A. M., Pollini, S., Stafford, K. S., Garcia, A. & Snyder, A. E. (2007). Teaching cause-effect text structure through social studies content to at-risk second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (2), 111-120.
- Williams, J.P., Stafford, K.B., Lauer, K.D., Hall, K.M. ve Pollini, S. (2009). Embedding reading comprehension training in content-area instruction. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 1–20.
- Williams, J. P., Pollini, S., Nubla-Kung, A. M., Snyder, A. E., Garcia, A., Ordynans, J. G., & Atkins, J. G. (2014). An Intervention to Improve Comprehension of Cause/Effect Through Expository Text Structure Instruction. *Journal of Educational Psychology*. 106 (1), 1-17.
- Yazıcı, K. (2006). Hikâye edici metinlerin çözümlenmesinde hikâyenin yüzü stratejisinin kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 1 (20), 229-241.
- Yılmaz, M. (2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 213-225.

### Extended Abstract

In this study, it is aimed to introduce the theoretical structure of the Construction-Integration Model which constitutes the theoretical framework of text structure teaching and the strategies used in practice in this theoretical framework in gaining expository text comprehension skills.

### Construction-Integration Model

1970s were the years when psychologists focused on reading processes and a group of theoreticians intensified their studies on text structure. (Pearson & Cervetti, 2017). One of the models acquired from these studies is Construction-Integration Model (CIM). For this model, mental representation for comprehending the text appears in two stages (Kintsch & Rawson, 2005; van Dijk & Kintsch 1983). van Dijk & Kintsch (1983) named the first stage as textbase. Textbase including, three levels as language, microstructure and macrostructure, provides a set of coded relationships that are important in terms of readers' comprehension with semantic and rhetorical structures. The second model of mental representation is situation model, which is the stage where the information provided by the text meets with the reader's own knowledge.

CIM supports that comprehension process of the text is closely related to the semantic and rhetoric structure of the text. Therefore, it is significant for students to learn text structures and strategies that can be used in literature practices.

### Expository Text Structure

An expository texts aim is to inform students in any kind of subject (Weaver & Kintsch 1991). For Kintsch (2013), text structures have significant role in evoking mental representation. Expository text structures are textual organizations that include key words to guide readers and enable them to link ideas within the text. (Klingner, Vaughn & Boardman 2007). Armbruster, Anderson & Ostertag (1987) identified six types of expository text structures; descriptive, sequential, explanatory, comparative, cause-effect and problem-solving. These text structures like template help us organize the information (Özmen, 2011). This study aims to introduce text structure strategies used in the practices based on theoretical framework of CIM.

### **Text Structure Strategy Teaching**

Below given the list of strategies which are commonly used in strategy teaching based on text structure.

#### **Introducing the Text Structure**

Competent readers can easily determine the subject of text and sub-headings only by reviewing the text (Williams, Hall, & Louer 2004). While the skills of competent readers automatically develop, it is necessary for the students who suffer from reading difficulty to teach this process as strategic behavior and to show them what they will achieve through this review. The Students' knowledge in text structure is important for forming a structure in their minds. Therefore, it is significant to determine the structure of the text. Once they have an information infrastructure, they will easily process the data in textbase.

#### **Key Words**

Studies mostly teach students key words which has crucial role in text structure teaching (Spires, Gallini & Riggsbee, 1992; Weisberg & Balajthy, 1989) and how to determine the function of these words in text. Recognizing key words is an important strategy that students can see how information is linked in micro level. Readers link the information with key words such as, "because, why, before, after, etc." These words are natural signs that enable us to relate the information in the text. Using these words is quite crucial in terms of forming a consistent text.

#### **Graphic Organizer**

Another strategy often used in text structure teaching is graphic organizer. Graphic organizers make it easy to recall the information contained in the text. Furthermore, graphic organizers provide logical relations regarding the information within the structure by allowing students to see these connections. Thus, it is easier to comprehend and recall the text with this visualized information (Özmen, 2011).

#### **Summarizing**

Summarizing strategy helps students to identify the important and detailed information, use the key words, synthesize the information and paraphrasing the texts (Klingner & others, 2007). Studies based on text structure strategy teaching provide different scaffolds for teaching summarizing strategy. One of these strategies is summarizing paragraph frames. They can be defined as a form including, key words and sentences related to text, yet some important information are missing. It is expected from students to write information that they recall in the gaps by using information about the structure. Another strategy helping students for summarizing is structure questions. The structure questions guide students, while writing summaries and help them focus on necessary information and use it while summarizing.

Consequently, it is important that teachers should use these strategies in their practices to help both normally developing children and disabled children to develop their text comprehensive skills. Scientific studies should be also conducted in our country in this field.



## **Ana Dili Eğitimi Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi\***

*Hasan Hüseyin MUTLU\*\**

### **Öz**

Bu çalışmada alandaki eğilimleri belirlemek amacıyla Ana Dili Eğitimi dergisinde 2013 – 2018 yılları arasında toplam 22 sayıda yayınlanmış 207 makale içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Makaleler yayın sınıflama formu kullanılarak Türkçe eğitimi ve eğitim bilimleri konu alanı, yöntemi, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, örneklem yöntemi, büyüklüğü ve düzeylerine göre analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre en çok tercih edilen Türkçe eğitimi konu alanı dil ve dil araştırmaları, eğitim bilimlerinde ise tutum, ilgi ve durum belirlemeye yönelik araştırmalar olmuştur. Makalelerde genellikle betimsel-tarama modelleri tercih edilmiş ve nitel araştırmalar çoğunluğu oluşturmuştur. En çok kullanılan veri toplama aracı doküman, veri analiz tekniğı ise içerik analizi olarak belirlenmiştir. Örneklem belirleme yöntemi olarak amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Örneklem büyüklüğü 1-10 arası olarak görülürken örneklem düzeyinin ise genellikle eğitim fakültesi öğrencileri olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil, ana dili, Türkçe eğitimi, içerik analizi

### **Tendencies of The Researches Published in Journal of Mother Tongue Education: Content Analysis**

### **Abstract**

In this research, in order to determine the trends in the area, 207 articles published in journal of mother tongue education in 22 issues between 2013 - 2018 were analyzed by content analysis method. Publication classification form was used for the articles. the articles were analyzed for the subjects of Turkish education and educational sciences, methodology, data collection tools, data analysis methods, sampling method, size and levels. According to the results obtained from the research, the most preferred subjects of Turkish education are language and language researches and of educational sciences are attitudes, interest and situation researches. Generally, descriptive-scan models were preferred in the models and qualitative researches were mostly used. The most commonly used data collection tool was the document, and the data analysis technique was content analysis. The purposeful sampling method was chosen as a sampling method. The sample size was found to range from 1 to 10, and the sample level was generally education faculty students.

**Keywords:** Language, mother tongue, turkish education, content analysis

\* Bu çalışma 2. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Bölümü. Ordu.  
e-posta: hasanhuseyinmutlu@hotmail.com

## Giriş

Dil tek bir cümle ile tanımı yapılamayacak kadar çok yönlü ve geniş bir bilim alanıdır. Dil; konuşma, yazma, okuma, dinleme gibi farklı beceri alanlarından oluşan bir yetenektir. Dil yeteneği ne denli gelişirse o derecede düşünme ve üretme becerisi de gelişir. Bu açıdan bakıldığında dil, diğer bilim alanlarının da temel noktasıdır denilebilir. Dil ile düşünce arasında çok sıkı bir bağ vardır. Düşünce dil havuzundan beslenir. Bu bağlamda dil yeteneğinin gücü düşüncenin de gücünü yansıtır (Humboldt: akt. Akarsu, 1998). Düşüncelerin yansıtılmasının aracı olan dil, düzyazı veya nazım biçiminde sözcükler aracılığıyla her türlü düşünce ve duyguyu iletmeyi ve anlatmayı ifade eder (Aristoteles 2002: akt. Coşun, 2014: 89). Çünkü dilin en temel iki becerisinden biri olan anlama becerisi, düşünme faaliyetlerini gerçekleştirir. Zihin nesnelere ve eylemleri anlamlandırırken nesnelere ve eylemlerin ifade edildiği sözcükleri kullanır. Bir diğer temel beceri olan anlatma becerisi ise düşüncenin yazılı ya da sözlü olarak sembolleştirilmesidir. Etkili iletişim dilin bu becerisine bağlıdır. Özellikle günümüzde duygu ve düşüncelerini ifade edebilen bireyler politika, siyaset, edebiyat, pazarlama gibi dil ile doğrudan bağlantılı alanlarda başarılı olan bireylerdir. Örneğin uluslararası ilişkilerde diplomasi dilin kıvrak bir şekilde kullanıldığı bir beceri işidir. İnsanlar kendini ifade edemediği takdirde gerek sosyal ilişkilerde gerekse iş hayatında başarıyı yakalamakta oldukça zorlanırlar. O halde dil yeteneği anne karnından başlamakla birlikte önce ailede sonra ise örgün eğitim süreciyle birlikte bireye kazandırılması gereken en temel becerilerden biri olmalıdır.

Dil tanımları içinde en çok tekrarlanan ve bilimsel bir bilgi olan dilin canlı bir varlık oluşu ve sürekli bir gelişim ve değişim içinde olması dil araştırmalarının sürekliliğinin de temelini oluşturur. Aslında dil insanla birlikte değişir ve gelişir. İnsan aklının sürekli keşfetmesi, düşünce sisteminin, öğrenme kabiliyetlerinin değişmesinin göstergesidir. Sürekli olan bu keşif bilimi ve teknolojiyi geliştirmekte bu gelişmeler ışığında insanın zihinsel haritası da keşfedilmektedir. Bu keşif eski öğretim stratejilerinin yerine yeni öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin üretilmesini zorunlu kılmaktadır. Bunun yanında bilimsel ve teknolojik gelişmeler eğitim teknolojilerinin çeşitliliğini artırmakta ve öğrenme durumları bu duruma göre şekillenmektedir. Dolayısıyla yaşayan canlı bir varlık olan dilin değişmesi ve gelişmesi ile birlikte eğitim ve dil eğitimi de sürekli olarak gelişmekte ve değişmektedir.

Bilimsel araştırmalar dil ve eğitimde bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte ortaya çıkan durumları analiz etmek, problem durumlarını belirlemek, sebep ve sonuçlarıyla ortaya koymakla ve bunlara çözüm yolları sunmak, çağdaş yaklaşım ve metotlar oluşturmak adına oldukça önemlidir. O halde var olan problemleri görmek, analiz etmek, yeni yöntem ve teknikler oluşturmak, eğitim teknolojilerini doğru ve etkili kullanmak adına bilimsel literatürü bilmek, takip etmek gerekmektedir. Ortaya konulan bilimsel araştırmaların analiz edilmesi, doğruya ulaşmak ve eksik olan alanları tespit

edip o doğrultuda çalışmalar yapmaya yol gösterir. O nedenle bu tip eğilim araştırmaları durum tespiti yapıp ortaya bir fotoğraf koyarak alana katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Şahin'in (2010) ilköğretim birinci sınıflardaki ilk okuma yazma öğretimi konusundaki lisansüstü tezlerin eğilimleri araştırması, Coşkun, Özçakmak ve Balcı'nın (2012) 1981-2010 yılları arasındaki tezlerin analizi, kapsamlı bir araştırma olan Varış, Şahin ve Göktaş'ın eğilim araştırmaları eğilim araştırmalarından bazılarıdır.

Bu araştırmada ULAKBİM tarafından taranan "Ana Dili Eğitimi" dergisindeki Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin Türkçe eğitimi ve eğitim bilimleri konu alanı, yöntem, çalışma gurubu özellikleri, veri toplama araçları ve veri analizi gibi birçok yönden analize tabi tutularak elde edilen sonuçların ortaya konması amaçlanmaktadır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel desende betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerini kullanarak olgu ve olayları gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma verileri içerik analizine tabi tutulmuştur İçerik analizi, farklı disiplinlerde birçok araştırma sorusuna yanıt aramak üzere kullanılan "sistematik" ve "tarafsız" temel bir araştırma aracıdır (Koçak ve Arun, 2006).

#### Örnekleme

Araştırmanın örneklemini ULAKBİM'de taranan Ana Dili Eğitimi dergisinde 2013 yılından bu yana elektronik ortamda basılan 6 cilt 22 sayıda Türkçe eğitimi ile ilgili toplam 207 makale oluşturmaktadır. Örnekleme gurubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012)

#### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak "Türkçe Eğitimi Yayın Sınılama Formu" (TEYSF) kullanılmıştır. TEYSF, Sözbilir ve Kutu'nun (2008) ve Varışoğlu ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında kullanılmıştır. Araştırmanın amacına ve kapsamına göre bazı maddeler çıkarılmış, yeniden değerlendirilmiş ve kapsamada uzman görüşleri alınarak geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır. Çalışma makalelerin konusu, makalenin alanı, makalenin yöntemi, makalenin veri toplama araçları, makalenin örnekleme ve makalenin veri analiz yöntemi olmak üzere 6 bölümden oluşmaktadır.



## Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini Ana Dili Eğitimi dergisinde yayınlanmış Türkçe eğitimi ile ilgili toplam 207 makale oluşturmaktadır. Makaleler tek tek incelenmiş; konu, yöntem, araştırma gurubu, araştırmacı sayısı, veri toplama araçları ve veri analiz tekniklerine göre tasnif edilmiştir. Elde edilen veriler tablolar halinde gösterilmiştir.

## Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz türlerinden frekans ve yüzde tabloları kullanılmış, SPSS 16.0 programından faydalanılmıştır. İçerik analizi ile elde edilen veriler TEYSF'ye göre sınıflanmış ve tablolaştırılmıştır.

## Bulgular

Ana Dili Eğitimi dergisinde yayınlanan Türkçe Eğitimi alanında yayınlanan 207 çalışma incelenmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiştir.

Makalelerin Türkçe Eğitimi Konularına göre dağılımı incelenmiş, elde edilen veriler tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Makalelerin Türkçe eğitimi konu alanına göre dağılımı

Yıllar	Makale konusu											
	Okuma Eğitimi	Yazma Eğitimi	Dinleme Eğitimi	Konuşma Eğitimi	Karma Beceri Alanları	Dilbilgisi/Dil Araştırmaları	Çocuk Edebiyatı	Yabancılara Türkçe Öğretimi	Çok Dillilik	İlk okuma/Yazma Öğretimi	Diğer	Toplam
2013	2	2			5	6		5			17	37
2014	5	2	2		4	6		1			8	28
2015	2	5			3	12					4	26
2016	4	5	2	1	1	5		4	1		7	30
2017	5	10	2	2	8	9	1	5	3	1	14	60
2018	5	2		2	4	5		3	1		4	26
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>26</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>25</b>	<b>43</b>	<b>1</b>	<b>18</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>54</b>	<b>207</b>

Tablo 1 incelendiğinde en çok araştırmanın dilbilgisi ve dil araştırmaları alanında yapıldığı görülmektedir (f=43). En az çalışma ise çocuk edebiyatı ve ilk okuma/yazma eğitimi alanında yapılmıştır (f=1). Dilin dört temel becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanlarında 207 çalışma içerisinde toplam 60 çalışma yer almaktadır. Temel beceriler arasında en çok çalışma yazma

eğitimi (f=26), en az ise konuşma becerisi (f=5) alanında yapılmıştır. Yazma ile okuma eğitiminde ve dinleme ile konuşma eğitiminde sayıların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Diğer yandan dinleme konuşma eğitiminde 2014 yılında yapılan dinleme eğitimindeki 2 çalışma haricinde 2013 – 2015 yılları arasında hiç çalışma yapılmamıştır. Bu durum bahsedilen alanlarda veri toplama zorluğu, ölçme zorluğu gibi sebeplerle açıklanabilir. Ancak her ne şekilde olursa olsun dilin dört temel becerisinden ikisinin göz ardı edildiği söylenebilir.

Makalelerin eğitim bilimleri konu alanlarına göre dağılımı tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Makalelerin eğitim bilimleri konu alanına göre dağılımı.

Yıllar	Öğretim	Tutum/durum/ilgi belirleme	Ders kitabı inceleme	Eğitim/öğretim sorunları	Program müfredat çalışmaları	Öğrenme	Ölçme ve değerlendirme	Öğretmen eğitimi	Öğretim/öğretim Teknolojileri	Ölçek/ test geliştirme	Diğer	Toplam
2013	5	3	5		1	5	1	1	1		15	37
2014	5	7	6		2	1					7	28
2015	2	5	1		1	3			1		13	26
2016	6	5	3		3	3	2			1	7	30
2017	11	14	9		5	3				1	17	60
2018	2	12			1	1				3	7	26
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>46</b>	<b>24</b>		<b>13</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>66</b>	<b>207</b>

Tablo 2’ye göre araştırmaların büyük bir bölümü tutum, ilgi, durum belirlemeye yöneliktir (n=46). Bu durum genel olarak araştırmacıların daha çok var olan bir problemi veya durumu ya da farklı görüş ve fikirleri ortaya koyma eğilimi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte en fazla araştırılan konulardan diğerinin öğretim (f=31) olduğu görülmektedir. Eğitim bilimleri konu alanı içerisinde en az araştırma öğretmen eğitiminde yapılmış (f=1), eğitim – öğretim sorunları üzerine ise hiç araştırma yapılmamıştır.

Makalelerin yöntem ve desenlerine göre dağılımı,

Çalışmalar yöntem ve desenlerine göre incelenmiş elde edilen veriler tablo 3’te sunulmuştur. Çalışmaların yöntemlerinin belirlenmesinde makaleleri analiz edilen araştırmacıların beyanları esas alınmıştır. Yöntemi beyan edilmeyen araştırmalarda ise çalışmaların hangi desene ve yönteme uygun olduğu tarafımızca belirlenmiştir.

Tablo 3. Makalelerin desenlerine göre dağılımı

Desen	f		%
Deneysel	Yarı	10	4.83
	Tam	4	1.93
	Tek	2	0.97
Betimsel-Tarama		89	43
Korelasyonel		3	1.45
Eleştirel Çalışma		15	7.25
Kuram Oluşturma		10	4.83
Olgu Bilim		22	10.63
Örnek Olay		22	10.63
Kültür Analizi		15	7.24
Kavram Analizi		5	2.41
Tarihsel Analiz		3	1.45
Meta Analiz		1	0.48
Karma	Çeşitleme	1	0.48
	Açıklayıcı	3	1.45
	Keşfedici	2	0.97
Toplam		207	100

Tablo 3'teki verilere göre çalışmalar en çok betimsel –tarama modelinde gerçekleştirilmiştir (f=89). Toplam 16 çalışma deneysel desen kullanılarak oluşturulmuştur. Toplam 5 çalışma ise karma desenle yapılmıştır. 22 çalışmanın olgu bilim, aynı şekilde 22 çalışmanın da örnek olay desenine göre gerçekleştirildiği görülmektedir.

Araştırmaların Türkçe eğitimi ve eğitim bilimleri konu alanlarına göre yöntem dağılımı tablo 4 ve tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Türkçe Eğitimi konularına Göre Yöntemlerin Dağılımı

Konu	Yöntem			
	Nicel	Nitel	Karma	Toplam
	f	f	f	f
Okuma Eğitimi	13	9	1	23
Karma Beceri Alanları	10	15	-	25
Dil Bilgisi/ Dil Araştırmaları	9	35	-	44
Yazma Eğitimi	8	15	3	26
Yabancılar Türkçe Öğretimi	6	11	-	17
İlkokuma Yazma öğretimi	-	1	-	1
Çocuk Edebiyatı	-	1	-	1
Konuşma Eğitimi	-	4	1	5
Dinleme Eğitimi	1	5	-	6
Çok Dillilik	-	5	-	5

## Ana Dili Eğitimi Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi

Diğer	13	40	1	54
Toplam	60	141	6	207

Tablo incelendiğinde toplam 207 makalenin 141 tanesi nitel yöntem ile 60 tanesi nicel, 6 tanesi ise karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. En çok nitel araştırma dil bilgisi/dil araştırmalarında (f=35), en çok nicel araştırma ise okuma eğitimi alanında (f=13) yapılmıştır. Konuşma eğitimi ve çok dillilik alanlarında yapılan çalışmaların tamamı niteldir. Karma yöntemle ise en çok yazma eğitimi alanında çalışılmıştır.

Tablo 5. Eğitim Bilimleri Konularına Göre Yöntemlerin Dağılımı

Konu	Yöntem			
	Nicel f	Nitel f	Karma f	Toplam f
Öğretim	12	15	5	32
Tutum/ İlgi/Görüş/ Durum Belirleme	18	28		46
Ders Kitabı İnceleme	5	19		24
Eğitim / Öğretim Sorunları	-	-		-
Program/ Müfredat Çalışmaları	2	11		13
Öğrenme	7	9		16
Ölçme ve Değerlendirme	3	-		3
Öğretmen Eğitimi	1	-		1
Eğitim Teknolojileri	1	1		2
Ölçek/ Test Geliştirme	3	1	1	5
Diğer	8	57		65
Toplam	60	141	6	207

Tablo 5'e göre eğitim bilimleri konu alanında toplam 141 nitel araştırmanın 28 tanesi tutum, ilgi, durum ve görüş belirlemeye yönelik araştırmalardır. Ders kitabı inceleme çalışmalarında 19 araştırma nitel, öğretim alanında ise 15 çalışma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. 60 nicel araştırmanın ise yine 18 tanesi tutum, ilgi, durum ve görüş belirlemeye yönelik araştırmalardır. Bunun dışında en çok nicel araştırma nitel araştırmalarda olduğu gibi öğretim alanında gerçekleştirilmiştir.

### Çalışmaların Örneklem Özelliklerine Göre Dağılımı,

Çalışmaların örneklem belirleme yöntemi tablo 6'da, örneklem büyüklüğüne göre dağılımı tablo 7'de, örneklem gurubu seviyesine göre dağılımı ise Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 6. İncelenen Yayınların Örneklem Seçim Yöntemlerine Göre Dağılımı

Örneklem yöntemi	f	%
Kolay ulaşılabilir örneklem	31	17.61
Rastgele/ seçkisiz örneklem	41	23.30
Amaçlı örneklem	71	40.34
Evrenin tamamı	13	7.39
Diğer	20	11.36
Toplam	176	100

Toplam 207 araştırma içerisinde 176 çalışmada örneklem gurubu belirtilmiştir. Tablo 6'ya göre örneklem grubu belirtilen çalışmaların 71 tanesi amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine göre f=31, rastgele/seçkisiz yöntemine göre f=41, evrenin tamamının belirtildiği araştırma sayısı f=13, herhangi bir örneklem gurubu olan ancak yöntemi belirtilmeyen ya da belirlenemeyen çalışma sayısı ise f=20 olarak belirlenmiştir.

Tablo 7. *İncelenen Yayınların Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı*

Örneklem büyüklüğü	f	%
31- 100	41	23.30
101- 300	31	17.61
301- 1000	12	6.82
11- 30	35	19.89
1- 10	57	32.38
1000'den fazla	-	-
Toplam	176	100

Tablo 7 incelendiğinde çalışmaların örneklem gurubunun en çok 1-10 arasında olduğu görülmektedir (f=57). 41 çalışmanın örneklem büyüklüğü 31-100 arasındadır. Örneklem büyüklüğü 101-300 olan çalışmaların sayısı f=31, 301-1000 arasında olan çalışmaların sayısı f=12, 11-30 olan çalışmaların sayısı f=35'tir. Tabloya göre araştırmacıların küçük örneklem gurubu ile çalışmayı tercih ettiği söylenebilir.

Tablo 8. *İncelenen Yayınların Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı*

Örneklem düzeyi	f	%
İlkokul (1-4) öğrencileri	18	10.23
Ortaokul (5-8) öğrencileri	24	13.64
Lisans (eğitim fak.) öğrencileri	26	14.77
Öğretmenler	14	7.95
Ortaöğretim öğrencileri	4	2.27
Lisans (diğer fak.) öğrencileri	4	2.27
Okulöncesi öğrencileri	3	1.70
Öğretim üyeleri	2	1.14
Yöneticiler	-	-
Veliler	2	1.14
Lisansüstü öğrencileri	-	-
Diğer	<b>79</b>	<b>44.89</b>
Toplam	176	100

Tablo 8'de görüldüğü gibi araştırmacılar örneklem gurubunu genellikle ilkökul, ortaokul ve lisans öğrencilerinden seçmektedirler. Örneklem gurubu seviye frekansı eğitim fakültesi lisans öğrencileri için f=26, ortaokul öğrencileri için f=24, ilkökul öğrencileri için f=18 olarak belirlenmiştir. Yöneticiler ve öğretim üyelerinin örneklem çalışma guruplarında yer almadığı görülmektedir. En çok eğitim fakültesi öğrencilerinin araştırma gurubu olarak seçilmesi kolay ulaşılabilir örneklem gurubu

## Ana Dili Eğitimi Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi

olmasına bağlanabilir. Tabloda yer alan diğer başlığı altındaki çalışma guruplarını bu gurupların dışında kalan kişiler ve dokümanlar oluşturmaktadır.

Yayınların veri toplama araçları ve veri analizlerine göre dağılımları tablo 9 ve tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9. İncelenen Yayınların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri toplama araçları	f	%
Doküman	107	47.98
Anket	11	4.93
Tutum/ Algı/ Kişilik / İlgi veya Yetenek Testleri	29	13
Başarı Testi	15	6.73
Görüşme (Mülakat)	21	9.42
Gözlem	7	3.14
Veri Toplama Aracı Belirtilmemiş	17	7.62
Alternatif Testler	6	2.69
Diğer	10	4.49
Toplam	223	100

Tablo 9'a göre en çok kullanılan veri toplama aracı dokümandır (f=107). Doküman veri toplama araçları toplamının 47.98'ini oluşturmaktadır. İkinci büyük gurubu ise yetenek, algı, durum ve tutum testleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracının belirtilmediği araştırma sayısı f=17' dir. Kimi makalelerde ise birden çok veri toplama aracı kullanılmıştır.

Tablo 10. İncelenen Yayınların Veri Analizi Tekniklerine Göre Dağılımı

	f	%	f	%	
Betimsel	Frekans/Yüzde	23	10.13	26	11.45
	Ort./Stand.Sap.	1	0.44		
	Grafik	1	0.44		
	Diğer	1	0.44		
Kestirimsel	t- testi	19	8.37	47	20.71
	Anova/Ancova	11	4.84		
	Diğer	4	1.76		
	Faktör Analizi	5	2.20		
	Korelasyon	5	2.20		
	Regresyon	3	1.32		
Manova/Mancova					
Doküman Analizi	22	9.69	154	67.84	
İçerik Analizi	74	32.60			
Betimsel Analiz	58	25.55			
<b>Toplam</b>	<b>227</b>	<b>100</b>	<b>227</b>	<b>100</b>	

Tablo 10 incelendiğinde elde edilen verilerin en çok içerik analizine tabi tutulduğu görülmüştür (f=74). İçerik analizi tüm analiz yöntemlerinin % 32.60'ını oluşturmaktadır. Bir önceki tabloda görüldüğü gibi en çok veri toplama aracının doküman olması ile veri analiz yöntemleri paralellik göstermektedir. Zira dokümana dayalı doküman analizi, içerik analizi ve betimsel analiz

yöntemi toplam veri analiz yöntemlerinin % 67.84'ünü oluşturmaktadır. Bazı araştırmalarda birden çok veri analiz tekniğinin kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 11. *İncelenen Yayınların Yazar Sayılarına Göre Dağılımı*

Yazar sayısı	f	%
1 yazarlı	95	45.89
2 yazarlı	95	45.89
3 yazarlı	15	7.25
4 yazarlı	2	0.97
5 yazarlı	-	-
6 yazarlı	-	-
Toplam	207	100

Yayınlara yaklaşık %92'lik kısmını tek yazarlı ve iki yazarlı çalışmalar oluşturmaktadır. Tek yazarlı ve iki yazarlı çalışmaların sayısının eşit olduğu görülmektedir. Tabloya göre araştırmacılar çoğunlukla tek başına ya da diğer bir kişiyle çalışmayı tercih etmektedirler.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen veriler ışığında Türkçe eğitimi konu alanlarına göre en çok yayın dil bilgisi/dil araştırmaları üzerine yapılmıştır. Bunun dışında en çok yayının yazma eğitimi, okuma eğitimi ve karma beceri alanlarında yapıldığı görülmüştür. En az yayın ise çocuk edebiyatı, ilk okuma yazma, konuşma ve dinleme eğitimi alanlarında yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar daha önce Coşkun (2012) ve Varışoğlu ile arkadaşlarının 2013 yılında yaptığı çalışmaların sonuçları ile ilk okuma-yazma eğitimi dışında paralellik göstermektedir. Bu durum ilk okuma yazma eğitiminin daha çok temel eğitim bölümünün alanı olarak görülmesinden kaynaklanabilir. Bahsi geçen araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda genel olarak eğitim bilimleri dergilerini incelemişlerdir. Ancak Ana Dili eğitimi dergisinde yayın yapan araştırmacıların daha çok Türkçe eğitimcisi olduğu saptanmıştır. Diğer yandan dört temel beceriden konuşma ve dinleme alanlarında araştırmaların sayıca azlığı dikkat çekicidir. Bu durum konuşma ve dinleme alanında yapılacak çalışmalarda veri toplama zorluğu, ölçek yetersizliği ya da veri analizi güçlüğü ile açıklanabilir. Ancak daha önceki araştırmalarda da paralel sonuçların elde edilmesi ve tablonun pek fazla değişiklik göstermemesi düşündürücüdür. Yabancılar Türkçe eğitimi alanında yapılan yayınların kısmen de olsa yıllara göre artış gösterdiği söylenebilir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi son yıllarda siyasal, ekonomik ve politik gelişmelere bağlı olarak oldukça önem kazanmış, bu alanda yüksek lisans ve doktora düzeyinde programların açılması, üniversiteler bünyesinde Türkçe öğretim merkezlerinin kurulması ve aktif bir şekilde faaliyet göstermeleri, bunun yanında Yunus Emre Enstitüsü ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın çalışmaları bu alanda bilimsel araştırmalara da hız vermiştir. Diğer yandan araştırma sonuçlarına göre iki dillilik ile çocuk edebiyatı alanlarında çok az araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu durum iki dillilik ile ilgili yeterince program olmamasına bağlanabilir.

Yayınlar Eğitim bilimleri konu alanına göre değerlendirildiğinde en çok tutum, ilgi ve durum belirleye yönelik çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretim ve ders kitabı incelemeleri en çok çalışılan diğer alanlar olmuştur. Bu alanda ulaşılan sonuçlar da daha önce yapılan Varışoğlu ve arkadaşlarının (2013) çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaların yöntem ve desenleri bakımından incelenmesinden elde edilen sonuçlara göre en çok tercih edilen modelin betimsel – tarama modeli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte olgu bilim ve örnek olay yöntemi de tercih edilen diğer yöntemler olmuştur. En az tercih edilen yöntem ise nicel ve nitel yöntemin kullanıldığı karma yöntem olarak belirlenmiştir. Türkçe eğitimi konu alanında en çok nitel araştırma dilbilgisi/dil araştırmalarında; en çok nicel araştırma ise okuma eğitimi alanında yapılmıştır. Eğitim bilimleri konu alanına göre ise nicel ve nitel araştırmalarda en çok tutum, ilgi, durum belirlemeye yönelik çalışmalar olarak görülmektedir. İkinci sırada ise nitel ve nicel araştırmalarda öğretim alanında yapılan çalışmalar görülmektedir. Yöntem alanında ulaşılan bu veriler de Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013), Şahin (2010), Şimşek ve arkadaşları (2008), Alper ve Gülbahar (2009) ile Arık ve Türkmen'in (2009) yaptığı çalışmalarda elde edilen verilerle paralellik göstermektedir.

Yayınlara örneklem guruplarına göre elde edilen veriler sonucunda araştırmacıların en çok amaçlı örneklem yöntemini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra rastgele örneklem belirleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar en çok eğitim fakültesi öğrencileri ve ortaokul öğrencilerini çalışma gurubu olarak tercih etmişlerdir. Bu durum çalışma gurubuna ulaşma kolaylığı ile açıklanabilir. Araştırmacıların çalışma gurupları çoğunlukla örneklem büyüklüğü 1-10 olarak ortaya çıkmıştır. Bununla beraber 31-100 arası ikinci sırada tercih edilen örneklem büyüklüğü olmuştur.

En çok tercih edilen veri toplama tekniğinin doküman olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte tutum, algı, yetenek, kişilik testleri ile görüşme formları ve başarı testleri en çok kullanılan diğer veri toplama araçlarıdır. 17 çalışmada veri toplama tekniği belirtilmemiştir. Veri analizinde ise veri toplama araçlarına paralel olarak içerik analizi tekniği ile doküman analizi ve betimsel analizle birlikte frekans ve yüzde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. T testi ve anova analiz teknikleri tercih edilen diğer tekniklerdir. Korelasyon ve faktör analizi en kullanılan veri analiz teknikleri olmuştur.

Genel olarak bakıldığında bu araştırmanın sonuçlarının Türkçe eğitimi ile ilgili daha önce yapılan diğer araştırmalarla benzerlik göstermesi Türkçe eğitiminde eğilimlerin çok fazla değişmediğini göstermektedir. Özellikle konu alanları ile ilgili veriler göz önüne alındığında Türkçe eğitiminin dört temel becerisinden ikisinde çalışma yoğunluğu görülürken konuşma ve dinleme



eğitimi alanlarında çalışma azlığı oldukça düşündürücüdür. Ve bu eğilimin geçmişten beri aynı yönde seyrettiği görülmektedir.

### Öneriler

Araştırmada elde edilen veriler ışığında Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmaların eğilimleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Başka bir ifadeyle Türkçe eğitimi bilim alanı çalışma haritası belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçların sonraki çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Bu bağlamda elde sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler geliştirilmiştir. Buna göre;

1. Dil eğitimi aynı zamanda beceri öğretimidir. Dilin dört temel becerisi olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma dil eğitiminde bir bütündür ve birbirinden ayrı düşünülemez. O halde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik bilimsel çalmaların da bu yönde olması gerekir. Dolayısıyla araştırmacıların konuşma ve dinleme eğitimi ile ilgili çalışmalara ağırlık vermesi önerilmektedir.
2. Ülke dışındaki yaşayan Türk kökenli vatandaşların sayısı azımsanmayacak düzeydedir. Artık ülke dışında üçüncü kuşak olan bu vatandaşların kuşkusuz en büyük problemlerinden biri çocuklarının ana dili olarak yaşadıkları ülkelerin dilini benimsemesi, Türkçeyi bilmemeleri ya da akıcı ve kurallı bir şekilde konuşamamalarıdır. Dolayısıyla bu probleme çözüm yolları üretmek adına iki dillilik ile ilgili çalışmalara da ağırlık verilmesi gerekmektedir.
3. Yöntem bakımında deneysel çalışmalara, nitel ve nicel verilerin bir arada olduğu karma yöntemli araştırmalara ağırlık verilmelidir.
4. Veri toplama araçları olarak doküman ve tutum, ilgi, görüş testlerinin yanı sıra farklı veri toplama tekniklerinin kullanılması önerilmektedir.
5. Türkiye farklı coğrafik özelliklere, farklı ekonomik ve demografik yapıya sahip çeşitli bölgelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla örneklem gurupları belirlenirken bu durum göz önünde bulundurulmalı ve örneklem büyüklüğü açısından daha geniş guruplar belirlenmelidir. Bununla birlikte araştırmalarda, farklı düzeyde örneklem guruplarına da yer verilmelidir. Dil eğitiminde anne ve baba dolayısıyla aile çok önemli bir faktördür. Bunun yanında okullarda eğitimi yöneten idari personelin Türkçe eğitimi konusunda hassasiyeti oldukça önemlidir.

### Kaynaklar

Akarsu, B. (1998). *Dil – Kültür Bağlantısı, İstanbul: İnkılap kitabevi*

Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileri ile Dilbilim), Ankara: TDK yayınları*

Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdkitap/pdf/488>.

Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

## Ana Dili Eğitimi Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2012). *Türkçe Eğitiminde Eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması*. (s. 204-212). Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, S. (2014). Dil-Düşünce ve Dünya İlişkisi Bakımından Öznellik, Bireysellik ve Kimlik. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, Sayı 23

Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education* [Special issue], 1-22.

Varişoğlu ve ark. (2013). Türkçe Eğitimi Araştırmalarında Eğilimler, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri - 13(3), 1767-1781

Yalçın, N., Bilican, S., Kezer, F. ve Yalçın, Ö. (2009). Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisinde yayınlanan makalelerin niteliği: İçerik analizi. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdkitap/pdf/488.pdf>.

### Extended Abstract

#### Introduction

Language is a diverse and a broad scientific field that cannot be defined with a single sentence. Language is a competence made up of different skill areas such as speech-writing-reading-listening. As long as the language skill develops, the skill of thinking and producing also develops. From this point of view, it can be assumed that language is the main point of other scientific fields. There is a close connection between language and thought. The thought is fed from the language. In this context, the power of language is the power of the powerful mind (Humboldt: akt, Akarsu, 1998). Language, which is the means of reflection of thoughts, refers to conveying and expressing all kinds of thoughts and feelings through words in the form of prose or poetry (Aristotle 2002: akt.Cosun, 2014: 89).

Scientific researches are very important for analyzing the situations that arise together with scientific and technological developments regarding language and education, determining the aim, presenting reasons and results and providing solutions accordingly, creating contemporary approaches and methods.

In this research, it is aimed to analyze articles related to Turkish language education published in journal of mother tongue education. The scope of the analysis includes the field of Turkish education and educational sciences, methods, sampling features, data collection tools and data analysis techniques.

#### Method

The research was carried out using qualitative descriptive scanning model. The sample group in this study is 207 articles related to Turkish education in 6 volumes and 22 issues published since 2013 in the journal of mother tongue education. The purposeful sampling method was used. Purposeful sampling is the selection of information-rich situations in line with the aim of the study to make a research in depth (Büyüköztürk, 2012).

In this research, "Turkish Education Publishing Bounding Form" (TEYSF) was used as data collection tool. Frequency and percentage tables of content analysis, descriptive analysis, and SPSS 16.0 program were used in the analysis of the data.

#### Result and Discussion

Most of the publications in the field of Turkish education were on language and language research. However, it was seen that most publications were made in writing, reading and mixed skills areas. Publication area with the least frequency rate was in the field of children's literature, first literacy, speech and listening. Publication area with the most frequency rate was in the field of educational sciences and were aimed at determining the situation, interest.

According to the results obtained from the examination of the methods and patterns of the researches, it was seen that the most preferred model is the descriptive - screening model. However, phenomenology and case method are also other preferred methods. The least preferred method is the mixed method in which the quantitative and qualitative method are applied together.

Purposeful sampling method is the most preferred of all. Researchers preferred education faculty students and middle school students as a sampling group. The sampling groups of researchers mostly came up with sample size between 1 and 10. However, and secondly preferred sample size was 31-100.

It has been determined that the most preferred data collection technique is the document. However, attitude, perception, ability, personality tests, interview forms, and success tests are the most commonly used

data collection tools. No data collection technique was specified in 17 studies. In data analysis, similar to data collection tools, content analysis technique and document analysis and descriptive analysis together with frequency and percentage were used.

In general, the results of this study show similarities with the previous studies on Turkish education, indicating that the trends in Turkish education did not change much.

The frame of Turkish education science area was tried to be determined with this research. It is assumed that the results obtained will lead to the further researches. In this context, some suggestions which are made in line with the results are as follows.

1. Language education is also a skills teaching. The four basic skills of language are speaking, listening, reading and writing in a language teaching and cannot be separated. In that case, scientific research on the development of these skills is expected to go in this direction. Therefore, researchers should focus their studies on speech and listening education.
2. Research on bilingualism should be encouraged.
3. As data collection tools, it is suggested to use different data collection techniques in addition to document and attitude, interest, and opinion tests.
4. Wider groups should be selected in terms of sample size. Additionally, researches should also include sample groups at different levels.



## **Akademik Yazma Açısından Dergi Yazar Rehberleri\***

*Kemalettin DENİZ\*\**

*Efecan KARAGÖL\*\*\**

### **Öz**

Bilimsel metin türlerinden biri makaledir. Makale yayımlamak, bilim adamlarının akademik gelişimi açısından önemlidir. Makalenin yayımlanması hem içerik hem de biçimsel olarak gönderilecek derginin yazar rehberine göre düzenlenmesine bağlıdır. İçerikten yöntem başlıktan kaynakların yazımına kadar birtakım kurallar içeren yazar rehberleri, makalenin akademik yazma açısından şekillenmesine yardımcı olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, dergi yazar rehberlerinin akademik yazma açısından yazarları ve dolayısıyla makaleleri yönlendirdiği alanları tespit etmektir. Araştırma nitel olarak planlanmıştır. Çeşitli kriterlere göre seçilen ve eğitim bilimleri alanında yayın yapan 15 dergi, araştırmanın inceleme nesnesini oluşturmaktadır. Dergilerin yazar rehberlerinden elde edilen verilerin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öncelikle yazar rehberlerinden elde edilen veriler kodlanmıştır. Kodlanan verilerin gruplandırılmasıyla kategori ve temalar elde edilmiştir. Kategori ve temalar düzenlendikten sonra sıklık ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Dergi yazar rehberlerinin makaleyi oluşturan bölümlerin akademik yazımı bakımından araştırmacıları yeterince yönlendirmediği saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçların Türkiye’de akademik yazma içeriğinin ve dergi yazar rehberlerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği tahmin edilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma, Akademik Yazma, Makale, Yazar Rehberi, Dergi

### **Journal Writer Guidelines in Terms of Academic Writing**

#### **Abstract**

One of the types of scientific texts is article. Publishing an article is important for the academic development of scientists. The publication of the article depends both on the content and on the format of the journal to be sent according to the author's guide. Authors' guidelines, which include rules from the title to the writing of the sources from the content, help shape the article in terms of academic writing. The purpose of this study is to determine the fields in which journal writer guidelines are guided by authors and therefore articles in terms of academic writing. Research is planned qualitatively. 15 academic journals selected according to various criteria and publishing in the field of educational sciences constitute the working group of the researcher. A content analysis technique was used to analyze the data obtained from the author guidelines of the journals. First, the data obtained from the authors' guides is coded. Categories and themes were obtained by grouping the coded data. After the categories and themes are organized, the frequency and percentages are calculated. It has been determined that the journal authors' guides do not

\*Bu çalışma 02-04.11.2017 tarihlerinde Malatya’da düzenlenen IX. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu’nda sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

\*\*Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, kemalettindeniz@hotmail.com

\*\*\*Öğr. Gör. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Zonguldak, efecankaragol@gmail.com

adequately guide the researchers in terms of the academic writing of the sections that make up the article. The findings and the results obtained in the study of academic journals and authors writing content directory in Turkey are expected to contribute to the development.

**Keywords:** Writing, Academic Writing, Article, Writer's Guide, Journal

### Giriş

Akademik ortamda üretilen metinler, akademik yazı olarak bilinmektedir. Akademik yazıların oluşturulma süreci, yazma becerisinin başka bir boyutu olan akademik yazma disipliniyle ilgilidir. Akademik yazıların tez, makale, bildiri, proje ve poster gibi türleri vardır. Makale, bu türlerin içinde bilim adamlarının en çok ürettiği akademik metin olarak öne çıkmaktadır. Makaleler akademik dergilere gönderilirken her dergi kendi yazar rehberine göre makalelerin düzenlenmesini araştırmacılara ön şart olarak sunmaktadır. Söz konusu yazar rehberleri yönlendirici söylemlerle yazılır. Amaç, makalenin bilimsel standartlara ve dergi formatına uygunluğunu sağlamaktır. Aynı zamanda değerlendirme formlarına da kaynaklık ederler. Yazar rehberleri, çoğunlukla içerikten yönetime, başlıktan kaynakların yazımına kadar akademik yazıya ilişkin kuralları içermektedir. Bu nedenle yazar rehberlerinin incelenmesi, akademik yazmanın sınırlarının tespit edilmesi ve içeriğinin zenginleştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Yazma “Bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biri (MEB, 2006: 7)”dir. Akademik yazma ise “Akademik bağlamdaki araştırmaların çeşitli türlerde raporlaştırılması sürecinde içerik, biçim, yazım ilkeleri, dil ve anlatım yönlerinden kendine has ilkeleri olan yazma becerisidir” (Karagöl, 2018: 3). Akademik yazı ise akademik ortamlarda üretilen bilimsel çalışmaların bir kompozisyon dâhilinde raporlaştırılmış hâlidir. Akademik yazılar, bir araştırma sonucu ortaya çıkar ve doğrudan akademik yazma disipliniyle ilgilidir. Akademik yazmanın çeşitli özellikleri vardır. Karagöl (2018: 12)’ün belirttiği üzere bu özellikler şöyle sıralanabilir:

- Akademik yazma bir beceridir.
- Akademik yazma, eleştirel bir beceridir.
- Akademik yazma, nesneldir.
- Akademik yazma, tutarlılık gerektirir.
- Akademik yazma, bilimsel araştırmayla iç içedir.
- Akademik yazma, uzmanlık gerektiren teknik ve sistematik bir alandır.
- Akademik yazma, raporlaştırmaya dayalı bir metin üretim sürecidir.
- Akademik yazma, günlük dil kullanımından farklıdır.
- Akademik yazma, dil ve anlatım kurallarına titizlikle uymayı gerektirir.

## Akademik Yazma Açısından Dergi Yazar Rehberleri

- Akademik yazma, akademinin çeşitli düzeylerinde kullanılan bir yazma türüdür.
- Akademik yazmanın bilim adamları gibi özel okuyucu kitlesi vardır.
- Akademik yazma; açıklamayı, bilgiyi aktarmayı ve okuyucuyu ikna etmeyi hedefler.
- Akademik yazmanın alana özgü sözcük kullanımı, belirli cümle yapılarının oluşturulması ve organizasyon (düşüncelerin inşası) gibi gereklilikleri vardır.

Çeşitli özellikleri ve türleri olan akademik yazıların içinde bilim insanının en çok üretmek durumunda olduğu metin türünün makale olduğu ifade edilebilir. Akademik ortamdaki makaleler, daha çok araştırma makalesi olarak bilinmektedir. “Bilimsel bir araştırmanın yöntemini, bulgu ve sonuçlarını bilimsel çevrelerin denetimine sunmak amacıyla temel bilimsel dergilerde yayınlanmak üzere, ilgili derginin kurallarına uygun biçimde yazılmış makalelere araştırma makalesi denir” (TÜBA, 2011: 63). Diğer akademik metin türlerinde olduğu gibi bir araştırma makalesinin de sahip olması gereken bazı özellikler vardır: “Makalenin işlenişi, sunumu ve bölümleri arasında bütünlük sağlanmalıdır. Makale bir düzen içinde verilmelidir. Makale etkin ve dikkat çekici olmalıdır. Makale anlaşılır ve açık olmalıdır. Makale konuyu tam açıklamalıdır. Makale olabildiğince kısa ve öz olmalıdır” (Akın, 2009: 69-72).

Araştırmacıları akademik dergilere makale yazmaya ve göndermeye iten çeşitli sebepler vardır. Murray (2015: 3), bu sebepleri şöyle sıralamaktadır: kariyer ilerlemesi, yapılan çalışma için tanınmak, araştırmacının kendi malzemelerinin başkası tarafından kullanılmasına son vermek, yeni bir çalışmayı bitirmenin kişiyi tatmin etmesi, yeni bir çalışmaya başlamak, öğrencilerinin yaptığı çalışmaya tanınırlık kazandırmak, yüksek bir standartta yazmayı öğrenmek, bilginize katkıda bulunmak, kurumunuzun itibarına katkı sağlamak ve bir profil oluşturmak.

Akademik dergilere makale gönderilirken her dergi kendi yazar rehberine göre makalelerin düzenlenmesini istemektedir. Dergilerin yazar rehberleri, çoğunlukla APA-6 (American Psikoloji Derneği Yayın İlkeleri 6. Basım)’nın belirlediği yazım ilkelerini esas alır. Yazar rehberleri bazı dergilerde “yazım ilkeleri”, “yazım ve yayın ilkeleri”, “yazım kuralları” veya “yazarların dikkat etmesi gereken hususlar” olarak da yer almaktadır. Bilimsel iletişimde okuyucuların ihtiyaçlarına cevap vermek, dergi hakkında bilgi sahibi olmak, derginin editör ve hakemlerinin tarzlarına yönelik fikir edinmek için yazar rehberlerine dikkat etmek gerekir (Murray, 2015: 35). Dergi yazar rehberleri, yönlendirici söylemle ifade edilmesinin yanı sıra kanıtlanma özelliği de taşımazlar. Ancak yazar rehberlerinin makale yapısına yönelik başlıktan kaynakça yazımına kadar akademik yazmayla doğrudan ilintili bilgiler içerdiği aşikârdır.

Dergipark, ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı ve YÖK Tez Tarama sayfasında “akademik yazma”, “yazar rehberi”, “yazım ilkeleri”, “yazım ve yayın ilkeleri” ve “yazarların dikkat etmesi gereken hususlar” anahtar kelimeleriyle yapılan taramada dergilerin yazar rehberlerine ilişkin

bir araştırmanın 2018 yılı itibarıyla olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle dergi yazar rehberlerinin akademik yazma açısından yazarları ve dolayısıyla makaleleri yönlendirdiği alanları tespit etmek, çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaca yönelik ayrıntılı verilere ulaşmak için şu alt problemler belirlenmiştir:

1. Makaledeki giriş (başlık, anahtar kelime, özet, problem durumu) bölümünün yazımına ilişkin dergi yazar rehberlerindeki akademik kurallar nelerdir?

2. Makalenin yöntem bölümünün yazımına ilişkin dergi yazar rehberlerindeki akademik kurallar nelerdir?

3. Makalenin gelişme (bulgular) bölümünün yazımına ilişkin dergi yazar rehberlerindeki akademik kurallar nelerdir?

4. Makalenin sonuç (tartışma, sonuç, öneriler) bölümünün yazımına ilişkin dergi yazar rehberlerindeki akademik kurallar nelerdir?

5. Makaledeki dil ve anlatım niteliği ile ilgili dergi yazar rehberlerindeki yönergeler nelerdir?

Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma, eğitim bilimleri alanında yayın yapan dergilerle sınırlıdır. Ayrıca yazar rehberlerinde yer alan biçimsel yönergeler (yazı karakteri, punto, kaynakça yazımı vb.) araştırma kapsamında değildir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Nitel olarak planlanan bu araştırmada doküman analizi yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım, 1999: 10).

Görüşme, gözlem ve dokümanlar, nitel araştırmanın veri toplama yöntemlerindedir. Bu araştırma, akademik yazma bakımından dergilerin yazar rehberlerini incelemeyi amaçladığı için araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

### İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini eğitim bilimleri alanında yayın yapan eğitim bilimleri dergileri ile bu alandaki yayınlara yer veren sosyal bilimlere ilişkin 15 akademik dergi oluşturmaktadır. Dergilerin yazar rehberlerine 5 Ocak 2017 ile 29 Mart 2017 tarihlerinde ulaşılmıştır.

## Akademik Yazma Açısından Dergi Yazar Rehberleri

Tablo 1. Dergi Yazar Rehberleri İncelenen Dergiler

Sıra No.	Derginin Adı	Derginin Tarandığı İndeks
1.	Eğitim ve Bilim Dergisi	SSCI, SCI- Expanded, AHCI
2.	Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi	SSCI, SCI- Expanded, AHCI
3.	International Journal of Language Academy (IJLA)	Journals Indexed in Eric
4.	Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)	Education Full Text (H.W. Wilson) Database Covarage List
5.	Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi	Education Full Text (H.W. Wilson) Database Covarage List
6.	Millî Eğitim Dergisi	ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı
7.	Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı
8.	Turkish Studies	ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı
9.	Ana Dili Eğitimi Dergisi (ADED)	ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı
10.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı
11.	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	DergiPark
12.	Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	DergiPark
13.	Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama	DergiPark
14.	Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	DergiPark
15.	Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	DergiPark

İnceleme nesnesini oluşturan 15 derginin isimleri araştırmada tekrarlanmamış, bunun yerine yukarıdaki tabloda dergilere verilen sıra numaraları kullanılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Dergilerin yazar rehberlerine internet adreslerinden ulaşılmıştır. Yazar rehberlerindeki verilere ulaşmak için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin veya cümlelerin belirlenip sayıya dökülmesi için kullanılır (Kızıltepe, 2015: 253-254). Yazar rehberlerinden elde edilen veriler kodlandıktan sonra kodlanan verilerden hareketle kategori ve temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan kod, kategori ve temalar tablo yardımıyla sunulmuştur. Verilerin sıklık ve yüzdeleri elle hesaplanmıştır.



## Bulgular

### Giriş Teması ile İlgili Bulgular

Bu alt bölümde makalenin giriş bölümüne ilişkin dergi yazar rehberlerinin durumları değerlendirilmiştir:

Tablo 2. Dergi Yazar Rehberlerinde Makalenin Giriş Bölümüne İlişkin Verilen Bilgiler

Kategori	GİRİŞ TEMASI	
	Yazar Rehberi	%
1. Başlık	1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12	%53,3
2. Özet	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15	%86,6
3. Geniş Özet	2, 4, 8, 11, 12	%33,3
4. Anahtar Kelimeler	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 15	%66,6
5. Giriş	1, 4, 5, 9	%26,6

Tablo 2’de makalenin giriş bölümüne ilişkin dergi yazar rehberlerinde yer alan içerikler sunulmuştur. Yazar rehberleri, makalenin giriş bölümü olarak başlık, özet, geniş özet, anahtar kelime, giriş alt bölümlerini tanımlamaktadır. Makalenin başlık yazımıyla ilgili rehberlerin %53,3’ünde akademik bilgiye yer verilmiştir. Bu rehberlerin içinde başlığın kelime sayısı, içerik ve söz dizimi gibi akademik yazmayla ilgili bilgi verenlerin oranı daha da azdır. Sadece başlığın kelime sayısı bilgisini veren yazar rehberi oranı %40, başlığın içerik bilgisini veren rehber oranı ise %33,3’tür. Kelime sayısı ile içerik bilgisini birlikte veren yazar rehberi oranı ise %20’dir. Başlık yazımına ilişkin yazar rehberlerinde verilen bilgiler şöyle özetlenebilir: Başlık, içerik ve amaçla uyumlu olmalıdır, 12 kelimeyi geçmemelidir. Kısa, açık ve yeterli olmalıdır.

Makalenin özet yazımıyla ilgili yazar rehberlerinin %86,6’sında akademik bilgiye yer verilmiştir. Bu rehberlerin %53,3’ünde sadece özetlerin kelime sayısına değinilmiştir. Kelime sayısı ile ilgili olarak bazı rehberlerde sayı aralığı verilirken bazılarında üst sınır belirtilmiştir. Rehberlerde verilen özet kelime sayıları şöyledir: 100, 100-150, 150, 150-250, 200, 200-250, 250-300. İki rehberde özetlerin kelime sayısı ile ilgili bir açıklamaya yer verilmemiştir (bk. 1 ve 7 numaralı yazar rehberleri). Özetlerin içeriğiyle ilgili bilgi veren yazar rehberi oranı %40’dır. Özetle ilgili yazar rehberlerinde verilen bilgiler şöyle sıralanabilir: Özet, makale yazıldıktan sonra hazırlanmalıdır. Özet, çalışmanın kapsamını, amacını, yöntemini, sonucunu ve özgün yanlarını yansıtmalıdır. Özette referans ve kısaltma olmamalıdır. Dil ve anlatım bakımından bütünlük olmalıdır.

Yazar rehberlerinin %33,3’ünde geniş özet yazımına ilişkin akademik bilgiye yer verilmiştir. Geniş özetle ilgili bilgi veren rehberlerin hepsinde kelime sayısı ve içerikle ilgili bilgiler vardır. 450-500,

## Akademik Yazma Açısından Dergi Yazar Rehberleri

750, 750-1000, 850 kelime, geniş özet yazımına ilişkin yazar rehberlerindeki sayı bilgisidir. Geniş özetle temel fikirlerin tümünü kapsayacak şekilde amaç, yöntem, bulgu, sonuç ve tartışmaya yer verilmesi, makalenin konu merkezine inen tespitler yapılması, sonuç bölümündeki çıkarımların yazılması ve geniş özetin makalenin bölümlerini yansıtması gibi bilgiler öne çıkmaktadır.

İncelenen dergilerin %66,6'sında yazar rehberlerinde anahtar kelimelerin yazımıyla ilgili akademik yazım bilgilerine yer verilmiştir. Bu rehberlerin hepsinde anahtar kelime sayısına ilişkin bilgi vardır. 3-5, 3-6, 3-8, 4-6 kelime aralığı anahtar kelime sayısı olarak verilmiştir. Ancak anahtar kelimelerin içeriğine ilişkin bilgi veren yazar rehberi sayısı birdir (%6,6). 1 numaralı derginin yazar rehberinde anahtar kelimenin içeriğiyle ilgili "çalışmanın bütünlüğünü yansıtan" ifadesi kullanılmıştır.

Makalenin giriş bölümüyle ilgili olarak rehberlerin %26,6'sında bilgi verilmiştir. Bu bilgilere göre giriş bölümünde araştırma konusunun temeli, çalışmanın literatürdeki karşılığı, araştırmanın önemi, problem durumu, hipotez, amaç ve önem bilgisine yer verilir. Ayrıca bu bölümde tez biçimini yansıtan alt başlıklar kullanılmaz.

### *Yöntem Teması İle İlgili Bulgular*

Bu alt bölümde makalenin yöntem bölümlerine ilişkin dergi yazar rehberlerinin durumları değerlendirilmiştir:

*Tablo 3. Dergi Yazar Rehberlerinde Makalenin Yöntem Bölümüne İlişkin Verilen Bilgiler*

YÖNTEM TEMASI			
Kategori	Yazar Rehberi	%	
1. Yöntem	1, 2, 9	%20	
2. Araştırmanın Modeli	4, 5	%13,3	
3. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu	5	%6,6	
4. Verilerin Toplanması, toplama araçları	4, 5	%13,3	
5. Etik Kurul Onayı	1	%6,6	

Verilen tabloda makalenin yöntem bölümüne ilişkin dergi yazar rehberlerinde yer alan içerikler sunulmuştur. Beş kategoriye ulaşılmıştır. Yazar rehberlerinin %20'sinde yöntem başlığı altında genel bilgilere yer verilmiştir. Bu yazar rehberlerinde yöntem bölümünü oluşturan alt başlıklar detaylandırılmamıştır. Araştırmanın modeline yönelik iki yazar rehberinde (%13,3), evren-örneklem/çalışma grubuna ilişkin bir rehberde (%6,6), veri toplama işlemine ilişkin iki rehberde (%13,3) bilgiye yer verilmiştir. Yöntem bölümünün alt başlığını oluşturan veri analizine ilişkin hiçbir yazar rehberinde açıklama yoktur. 1 numaralı rehberde yöntem bölümünün içinde gerekli görüldüğünde etik kurul onayına yer verilmesi önerilmiştir.

Yöntem bölümüne yönelik bilgi veren yazar rehberlerindeki açıklamalar şöyle sıralanabilir: Yöntem bölümü evren ve örneklem/çalışma grubu, veri toplama yöntemleri/teknikleri/araçları, verilerin analizini içermelidir. Yöntemin seçilme gerekçesi, veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirlik durumu, veri toplama süreci ayrıntılı açıklanmalıdır.

#### *Gelişme Teması ile İlgili Bulgular*

Makalenin gelişme bölümüne ilişkin yazar rehberlerinde iki kategoriye ulaşılmıştır: “Bulgular” ve “Tablo, Şekil Yazımı”. Yazar rehberlerinin ikisinde (bk. 1 ve 5 numaralı yazar rehberleri) “Bulgular” başlığı altında açıklamalara yer verilmiştir (%13,3). 1 numaralı rehberde bu açıklamalar kısadır. 5 numaralı rehberde ise bulguların akademik olarak nasıl yazılacağına ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. 5 numaralı rehberde bulguların yazımıyla ilgili yapılan açıklamalar şöyle özetlenebilir: Verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular özetlenmelidir. Analizler eksiksiz ve yansız rapor edilmelidir. Bulguların sunumunda araştırma hipotezlerinin ya da sorularının sunulduğu sıra izlenmelidir.

Bulgular bölümünde yer alması gereken tablo, şekil ve grafik yazımına ilişkin yazar rehberlerinin %20’sinde (bk. 1, 5 ve 9 numaralı rehberler) bilgi vardır. 9 numaralı rehberde bu hususla ilgili biçimsel bilgilere yer verilmiştir. 1 ve 5 numaralı rehberlerde ise tablo, şekil ve grafik yazımının içerik boyutuna ilişkin açıklamalar vardır. Bu açıklamalara göre bilgi metin içinde sunulabiliyorsa tablo kullanılmamalıdır. Tablo, makalenin anlaşılmasına katkı sunacaksa kullanılmalıdır. Kullanılan tablo, şekil ve grafik, çalışmanın amacı ile problemini destekler nitelikte ve bütünlüğü koruyacak biçimde olmalıdır.

#### *Sonuç Teması ile İlgili Bulgular*

Bu bölümde makalenin sonuç bölümlerine ilişkin dergi yazar rehberlerinin durumları değerlendirilmiştir:

*Tablo 4. Dergi Yazar Rehberlerinde Makalenin Sonuç Bölümüne İlişkin Verilen Bilgiler*

Kategori	SONUÇ TEMASI	
	Dergi Yazar Rehberi	%
1. Tartışma	1, 4, 5	%20
2. Sonuç	1, 4, 5	%20
3. Öneriler	1	%6,6

Yukarıdaki tabloda makalenin sonuç bölümüne ilişkin dergi yazar rehberlerinde yer alan içerikler kategori olarak sunulmuştur. Üç kategoriye ulaşılmıştır: “Tartışma”, “Sonuç” ve “Öneriler”. Yazar rehberlerinin %20’inde “Tartışma” ile “Sonuç” bölümlerinin yazımı, %6,6’sında “Öneriler”in yazımına ilişkin açıklama vardır (bk. 1 numaralı yazar rehberi).

## Akademik Yazma Açısından Dergi Yazar Rehberleri

Yazar rehberlerinde verilen bilgilere göre, tartışma bölümünde araştırmanın önemi ışığında elde edilen bulgular literatür ve yazar yorumları ile tartışılmalıdır. Tartışma bölümünde daha önce sunulan hiçbir bilgi tekrarlanmamalıdır. Yazılan her cümle araştırmacının yorumuna katkı sağlamalıdır. Tartışma bölümünün sonunda araştırma bulgularının önemini ifade eden bir yargıya varılmalıdır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır. Çalışmanın tartışma ve sonucuna uygun önerilerde bulunulmalıdır. Öneriler; literatüre katkı sağlayacak öneriler, gelecekte yapılabilecek öneriler ve uygulamaya dönük öneriler biçiminde olmalıdır.

### *Dil ve Anlatım Teması ile İlgili Bulgular*

Makalenin dil ve anlatım özelliklerine ilişkin dergi yazar rehberlerinin durumları aşağıda değerlendirilmiştir:

*Tablo 5. Dergi Yazar Rehberlerinde Makalenin Dil ve Anlatım Yönüne İlişkin Verilen Bilgiler*

DİL VE ANLATIM TEMASI		
Kategori	Yazar Rehberi	%
1. TDK'ye atıf	2, 4, 6, 8, 14, 15	%40
2. Türkçe sözcük kullanma vurgusu	2	%6,6
3. Alana özgü terimlerin Türkçesini kullanma	2, 14	%13,3
4. Noktalama İşaretlerinin Kullanımı	5	%6,6
5. Paragraflarda Geçiş İfadelerinin Kullanımı	5	%6,6
6. Sözcük Tekrarı	4, 5	%13,3
7. İfadenin Tonu	5	%6,6
8. Kısa, Açık ve Anlaşılır Cümleler	4, 5, 7, 15	%26,6
9. Tarafsız Dil	5	%6,6

Tablo 5'te makalenin sonuç bölümüne ilişkin dergi yazar rehberlerinde yer alan içerikler kategori olarak sunulmuştur. Dokuz kategoriye ulaşılmıştır. Dil ve anlatıma ilişkin yazar rehberlerinde en çok (%40) Türk Dil Kurumunun yayımladığı "Yazım Kılavuzu"na atıf yapıldığı görülmüştür. Bu durum genellikle "Makalelerde TDK Yazım Kılavuzu dikkate alınmalı." ifadesiyle belirtilmiştir. Bir kılavuzda "Mümkün olduğunca Türkçe sözcük kullanılmalıdır." ifadesiyle Türkçe sözcük kullanımına vurgu yapılmıştır (%6,6). İki kılavuzda alan terimlerinin yabancı sözcükler yerine Türkçe olması gerektiği belirtilmiştir (%13,3). Bir kılavuzda (%6,6) noktalama işaretlerinin kullanımı, paragraflarda geçiş ifadelerinin kullanımı, ifadenin tonu ve tarafsız dil kategorileri yer almaktadır. Noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili olarak "Kavramlarda ve terminolojide akışın ve bir örneğin sağlanması gerekir.

Akıcılığın sağlanması için noktalama işaretlerinin doğru kullanılması, ancak gereksiz yerde kullanılmaması önem taşır. (5 numaralı rehber, s. 27)” denilmiştir. Paragraflarda geçişin sağlanmasıyla ilgili “Sürekliliği sağlamak için paragraf içinde, fikirler arasında ve paragraflar arasında geçiş ifadeleri kullanılabilir. (5 numaralı rehber, s. 27)” ifadesi kullanılmıştır. İfadenin tonuyla ilgili olarak duygusallıktan ve saldırganlıktan uzak, rencide etmeyen bir dil kullanımı önerilmektedir. Tarafsız dil kullanımıyla ilgili olarak yanlılık ve aşağılayıcı bir tutumdan uzak durulması vurgulanmıştır.

İki kılavuzda sözcük tekrarı kategorisi yer almıştır. Sözcük tekrarı kategorisine ilişkin gereksiz tekrarlardan uzak durulması rehberlerde salık verilmiştir (bk. 4 ve 5 numaralı rehberler).

4 kılavuzda ise (%26,6) kısa, açık ve anlaşılır cümleler kategorisi tespit edilmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak rehberlerde “kısa, açık ve anlaşılır” ibaresinden başka izah amaçlı herhangi bir bilgi yoktur.

Tablo 5’te yer alan yazar rehberlerinin içinde 4 ve 5 numarada dil ve anlatıma ilişkin ayrıntıya yer verilmiştir (%13,3). Diğer rehberler, dil ve anlatıma ilişkin bir-iki cümlelik kısa bilgilere yer vermiştir. Tablo 5’te belirtilenlerin dışında kalan rehberlerde (%46,6) dil ve anlatıma ilişkin hiçbir bilgi yoktur.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Yapılan incelemede giriş ve yöntem temalarında beşer, gelişme temasında iki, sonuç temasında üç, dil ve anlatım temasında dokuz olmak üzere toplam yirmi dört kategoriye ulaşılmıştır. Ulaşılan kategorilerin dergi yazar rehberlerinde yer alma aralığı, %6,6’dan %86,6’ya kadar geniş bir çizgide seyretmektedir.

İncelenen yazar rehberlerinin yarısında başlık yazımıyla ilgili bilgi vardır. Başlığın kelime sayısı ve içeriğine yönelik bilgi verme açısından incelendiğinde bu oran %20’ye düşmektedir. Elde edilen oran, akademik yazma açısından olumlu bir sonuç değildir. Çünkü bir araştırma için başlık oldukça önemlidir. Araştırmanın başlığı çok sayıda kişi tarafından okunmaktadır. Ayrıca araştırmanın tamamını okuyan kişi sayısı az olduğu için başlıktaki kelimeler çok dikkatli seçilmelidir. Yanlış yazılmış başlıklardaki en yaygın ve anlam bakımından en zarar verici hata, kelimelerin hatalı sıralanmasıdır. Bu sebeple kelimelerin birbiri ile ilişkileri dikkatle belirlenmelidir (Day, 2000: 11).

Makale başlıklarının kelime sayısı ve söz dizimi açısından nasıl şekilleneceğine ilişkin dergi yazar rehberlerinde ayrıntılı açıklamaya yer verilmemesi nitelik açısından sıkıntılı başlıkların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Nitekim makale başlıkları üzerine Güneş ve Çevik (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre başlıkların %4,47’sinde kısaltma kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Deniz ve Karagöl (2016) tarafından tez başlıklarına yönelik yapılan bir araştırmaya göre başlıklarda söz dizimi ve bağdaşıklık unsurları açısından sıkıntılar olduğu belirlenmiştir. Her iki araştırmanın sonuçları, başlıkla ilgili bu araştırmada elde edilen bulgulara yönelik yorumu destekleyici niteliktedir.

## Akademik Yazma Açısından Dergi Yazar Rehberleri

Özetlerin yazımına ilişkin yazar rehberlerinin %86'sında bilgi vardır. Ancak söz konusu rehberlerin hepsinde özetteki kelime sayısı ve içerik hususuna temas edilmemiştir. Rehberlerin yarısında özetteki kelime sayısına, %40'ında ise özet içeriğine değinilmiştir.

Eğitim bilimleri enstitüleri bünyesinde yazılan tezlerin APA-6 (2015)'ya göre hazırlandığı bilinmektedir. APA-6'ya göre özetlerdeki kelime sayısı sınırları 150-250 kelime arasında değişebilir. Ancak bu araştırmada ortaya çıkan sonuca göre APA-6'da belirtilen özet kelime sayısına uymayan dergilerin olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Deniz ve Karagöl (2017b: 151) tarafından hakem değerlendirme formlarını akademik yazma açısından ele alan araştırmaya göre formların %80'inde özet değerlendirmesinin var olduğu belirlenmiştir. Söz konusu bulgu, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

İncelenen yazar rehberlerine genel olarak bakıldığında yazar rehberlerinde en çok değinilen makale unsurunun özet olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, özetlerin makale hakkında ilk bilgi alınan yer olması olarak düşünülmekten kaynaklanabilir. Oysa başlık, makale hakkında bilgi veren unsurların başında gelmektedir. Başlık yazımına rehberlerin yarısında yer verilmemiş olması, yer veren rehberlerde de söz dizimi ve kelime sayısı bakımından eksiklerin bulunması rehberlerin akademik yazmaya ilişkin yönlendirme niteliği açısından eksiklidir.

Yazar rehberlerinin %33,3'ünde geniş özet yazımına yer verilmiştir. Geniş özet yazımına yer veren rehberlerdeki verilen bilgilerin içeriği dikkate alındığında geniş özet yazımına özet yazımından daha çok önem verildiği söylenebilir. Geniş özet, literatürde yapılandırılmış özet olarak da bilinmektedir. Yıldızeli ve Dener (2005: 177)'in belirttiğine göre "Bu özetlerde araştırmanın bölümlerine yönelik birbirini takip eden ve başlıklar altında sınırları belli olan cümleler olması istenmektedir. Özellikle tıp dergileri bu özet türünün gelişimine öncülük etmiştir."

Anahtar kelimelerin yazımına ilişkin yazar rehberlerinin yarısından fazlasında bilgi vardır. Ancak bu bilgiler anahtar kelimelerin sayısından ibarettir. Yalnızca bir yazar rehberinde anahtar kelimelerin içeriğine kısaca değinilmiştir.

Anahtar kelimelerin nasıl oluşturulacağı, özellikle anahtar kelimelerin her birinin kaç kelimeyle yazılacağı gibi hususlar yazar rehberlerinde yer bulmamıştır. Bu durum akademik yazma açısından olumsuz etki oluşturabilir. Çünkü araştırmaya çeşitli atıf indekslerinde ulaşılması açısından anahtar kelimeler oldukça önemlidir. Hartley (2008: 37), anahtar kelimelerin işlevini belirtirken bu kelimelerin makalenin içeriği hakkında okuyucuya bilgi verdiğini ifade etmiştir. Ayrıca anahtar kelimelerin her birinin kaç kelimeyle yazılmasının belirtilmesi de akademik yazma açısından önemlidir. İncelenen yazar rehberlerinin hiçbirinde anahtar kelimelerin bu özelliğine değinilmemiştir. Anahtar kelimelerin bu durumuna ilişkin Tatar ve Tatar (2008: 100)'ın yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre sekiz kelimeye

varan, neredeyse cümle biçiminde anahtar kelime kullanımlarının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu hususla ilgili akademik yazmanın farklı boyutları olan tez yazım kılavuzu ve hakem değerlendirme formlarında da açıklama olmadığı belirlenmiştir. Nitekim Deniz ve Karagöl (2017a, 2017b) tarafından eğitim bilimleri enstitüleri tez yazım kılavuzlarına ve hakem değerlendirme formlarına ilişkin yapılan araştırmalarda bu sonuçlara ulaşılmıştır. Söz konusu sonuçlar, bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Dergi yazar rehberlerinde anahtar kelimelerin başlık ile uyumu yer almamıştır. Akın (2009: 86)'ın belirttiği gibi "Anahtar kelimelerden konunun içeriğini ve başlığı yansıtması beklenir." Dergi yazar rehberlerinde anahtar kelimelerle ilgili ayrıntılı bilgiler sunulmaması, bilimsel çalışmaların gerekli itibarı görmemesine yol açabilir.

Dergi yazar rehberlerinde anahtar kelimelerin özetle uyumuna da değinilmemiştir. Bu durum araştırmanın kalitesi ve kitlelere ulaşması açısından bir eksiklik oluşturabilir. Çünkü özetler, araştırmanın tamamını okumadan önce araştırmanın bölümleri hakkında okuyucuya bilgi verme işlevini görür. Özetlerin bu işlevi yerine getirmesi için anahtar kelime odaklı düzenlenmesi gereklidir.

Makalenin giriş bölümünün yazımına ilişkin dergi yazar rehberlerinin %73,3'ünde herhangi bir bilgi yoktur. Bilgi verilen yazar rehberlerinde ise makalenin giriş bölümünde yer alması gereken varsayım ve sınırlılık yazımına ilişkin hiçbir bilginin olmadığı görülmüştür.

Makalenin giriş bölümü, başlık, özet ve anahtar kelimedenden sonra gelen ve özellikle makaledeki problemin ortaya konulmasına yarayan bölümdür. Bu bölümde problem durumunun sağlıklı bir biçimde oluşturulması araştırmanın doğası açısından önemlidir. Ayrıca dergi yazar rehberlerinde araştırmanın ilk paragraflarının işlevini hatırlatmak araştırmanın kalitesi açısından olumlu olabilir. Nitekim Zemach ve Rumisek (2005: 56)'ın belirttiği gibi "Bilimsel araştırmaların ilk paragrafları giriş paragrafıdır. Burada ana hatlarıyla konu açıklanır. Ayrıca tez cümlesine de yer verilir ki bu cümle ana düşünceyi yansıtır." Giriş bölümlerinde problem durumunun oluşturulmasının yanı sıra amaç cümlesinin yazımı, araştırma sorularının yapılandırılması, varsa ilgili araştırmaların sıralanması, önem, varsayım ve sınırlılık bilgilerine yer verilmesi beklenir. Dergi yazar rehberlerinde bu bilgilerin yer almaması akademik yazma açısından bir eksikliklerdir.

Makalenin yöntem bölümlerine yönelik yazar rehberlerinin %20'sinde genel bilgi olduğu tespit edilmiştir. Yöntem bölümünün alt başlıklarına (araştırmanın modeli, evren-örneklem/çalışma grubu, verilerin toplanması) ilişkin iki dergide açıklamaya yer verilmiştir (%13,3). Verilerin analiziyle ilgili hiçbir yazar rehberinde açıklama olmaması dikkat çekici bir bulgudur.

Yöntem bölümünün alt başlıklarına ilişkin dergi yazar rehberlerinin hiçbirinde açıklamaya yer verilmemesi akademik yazma açısından bir eksikliklerdir. Çünkü yöntem bölümünün ana amacı, yapılan

araştırmanın tasarımını tarif etmek ve konuyu bilen bir kişinin gerektiğinde aynı araştırmayı tekrar yapabilmesine imkân vermektir (Day, 2000: 27). Belirtilen işlemlerin yapılabilmesi için yöntem bölümünde model, evren-örneklem/çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin ayrıntılı bilgiye yer verilmesi gerekmektedir.

Makalenin bulgular bölümünün yazımıyla ilgili incelenen dergilerin %86,6'sında herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Bu durum, akademik yayınların kalitesi açısından tartışılması gereken bir sonuçtur. Bilindiği gibi bulgular, makalenin özgün bölümüdür. Bilimsel bir araştırmanın varlığı ancak bulgular bölümünde ortaya konulanlarla mümkündür. Araştırmanın özgünlüğü, alana katkısı bulgular bölümünde sunulan veriler ölçüsünde zikredilebilir. Bu sebeple makalenin bulgular kısmının akademik yazım esasları bakımından tam olması hayati öneme sahiptir (Deniz ve Karagöl, 2017b: 158). Bu önemin araştırmacılar tarafından idrak edilmesinin yollarından biri de yazar rehberlerinde bulguların yazımına ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmesidir. Bulgulara ilişkin yazar rehberlerinde görülen eksiklik akademik ürünler açısından bir nitelik sorunu oluşturabilir. Nitekim Karadağ (2009: 233) araştırmasında bulgular bölümüne yönelik, istatistikî yazım yetersizliği, analizlere ilişkin yorumsal hataların varlığı, tablo başlıklarındaki hataların varlığı, tablolaştırma hatalarının varlığı ve örneklem grubunun demografik özelliklerinin bulgular şeklinde tanımlanması olmak üzere beş hata tipi tespit etmiştir. Ayrıca Kan (2014: 221), bulgular bölümünde çizgisel bir sunumun tercih edilmediği ve baskın bir sıralamanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Karagöl (2018) tarafından eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tezlerle yönelik yapılan araştırmada, bulgular bölümünde bulgu dışı bilgilere (evren-örneklem/çalışma grubunun demografik özellikleri) yer verildiği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar, bulgular bölümünün düzenlenmesine ilişkin açıklamalara yer verilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Makalenin sonuç bölümünü oluşturan sonuç ve tartışmanın yazımına ilişkin yazar rehberlerinin %80'inde, öneriler bölümüne ilişkin de rehberlerin %93,3'ünde herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

"Tartışma" bölümü, araştırma bulgularının hem birbiriyle hem de literatürdeki diğer araştırmalarla kıyaslandığı yerdir. "Sonuç" ise bir araştırma bulgularının tartışılmasından hareketle ulaşılan yargıların ifade edilmesidir. "Öneriler" ise ulaşılan sonuçlardan hareketle araştırma yapılan alanla ilgili tekliflerin belirtildiği bölümdür. Dergi yazar rehberlerinin çoğunluğunda Tartışma, sonuç ve öneriler bölümünün yazımına ilişkin açıklamaya yer verilmemesi akademik yazma açısından bir eksikliktir. Nitekim Kan (2014) Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerine ilişkin yaptığı araştırmasında, yüksek lisans tezlerinin yarısında bulguları literatürle karşılaştırma işleminin yapılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Karadağ (2009), bazı doktora tezlerinin bulguların literatürle kıyaslanması hususunda yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki bu bilgiler, dergi yazar rehberlerindeki tartışma, sonuç ve önerilerin yazımına yönelik açıklayıcı bilgilere yer vermenin önemini ortaya koymaktadır.



Makalenin dil ve anlatımına ilişkin rehberlerde en çok rastlanan kategori Türk Dil Kurumunun yayımladığı “Yazım Kılavuzu”na göre hareket etme vurgusudur. Dil ve anlatım konusunda ayrıntılı bilgi veren yazar rehberi oranı %13,3’tür. Dil ve anlatım, akademik okur-yazarlık açısından önemli bir etkidir. Akademik yazmanın temel hedeflerinden biri akademik iletişimi sağlamaktır. Bu iletişimin sağlıklı olması için dikkat edilmesi gereken kurallar vardır. Bu kurallardan bazıları şunlardır: yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmek, paragraflar arası geçişi sağlamak, bölümler arası tutarlılığı düzenlemek, bağdaşıklık, çatı kullanımı, cümle uzunlukları vb. Dergi yazar rehberlerinde dil ve anlatımla ilgili yeterli açıklamaların olmaması, akademik yazma ve dolayısıyla akademik iletişim açısından sıkıntılı ürünlerin ortaya çıkmasına sebep olabilir.

Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında, dergi yazar rehberlerinin başlık, özet, geniş özet, anahtar kelime, giriş, yöntem, bulgu, sonuç, tartışma ve önerilerin yazımı hususunda araştırmacıları yeterince yönlendirmediği görülmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ekseninde aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Dergi yazar rehberlerinde başlık, özet ve anahtar kelimelerin yazımına ilişkin ayrıntılı ve örneklendirilmiş açıklamalara yer verilmelidir.
- Dergi yazar rehberleri; yöntem bölümünün alt başlıkları olan model, evren-örneklem/çalışma grubu, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili ayrıntılı ve örneklendirilmiş açıklamaları içermelidir.
- Dergi yazar rehberleri; bulgu, sonuç, tartışma ve öneriler bölümünün yazımına ilişkin ayrıntılı ve örneklendirilmiş açıklamalara yer vermelidir.
- Bilimsel iletişimin sağlıklı olması için makalenin dil ve anlatımına yönelik ayrıntılı bilgiler yazar rehberlerinde yer almalıdır.
- Biçimsel özellikler bakımından dergilerin yazar rehberlerinde farklılıklar olsa da içerik ve içeriğin düzenlenmesi açısından eğitim bilimleri alanında bir standarda varılmalıdır. Bunun için de dergi yazar rehberleri, gerekli görülen herhangi bir yazım ilkelerinde (APA-6 gibi) belirtilen hususlar doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir.

#### Kaynaklar

Akın, G. (2009). *Bilimsel araştırma ve yazım teknikleri*. Ankara: Tiydem Yayıncılık.

APA Publication Manual. (2015). *Amerikan Psikoloji Derneği yayım kılavuzu*. (6. Baskı). (Çev. E. Karadağ). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 209-233.

Day, R. A. (2000). *Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır?* Ankara: TÜBİTAK.

Deniz, K. ve Karagöl, E. (2016). Eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tez başlıklarının kelime sayısı ve söz dizimi bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 248-260.

## Akademik Yazma Açısından Dergi Yazar Rehberleri

- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2017a). Akademik yazma açısından tez yazım kılavuzları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 287-312.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2017b). Akademik yazma açısından hakem değerlendirme formları. *Turkish Studies*, 12(34), 143-162.
- Güneş, F. ve Çevik, A. (2016). Makale başlıklarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 11 (3), 1185-1202.
- Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing a practical handbook*. New York: Routledge.
- Kan, M. O. (2014). *Sözbilimsel yapı temelli bir metindilbilim çözümlemesi: Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin sözbilimsel yapı özellikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelemesi: bir durum çalışması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karagöl, E. (2018). *Akademik yazma açısından lisansüstü tezler*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (ss. 253-266). Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB İlköğretim Türkçe 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu (2006), 23.04.2015 tarihinde internetten <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden alınmıştır.
- Murray, R. (2015). *Bilimsel dergilere makale nasıl yazılır?* (çev. Ş. ÇINKIR). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oshima, A. & Hogue, A. (2007). *Introduction to academic writing*. New York: Pearson-Longman Press.
- Tatar, E. ve Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi-1: Anahtar Kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 89-103.
- Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA). (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü sosyal bilimler*. Ankara: TÜBA.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi, *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızeli, A. & Dener, H. I. (2005). Makalelerde öz hazırlama üzerine. O, Yılmaz (Ed.), *Sağlık bilimlerinde süreli yayıncılık-2005: 3. Ulusal Sempozyum* (ss. 170-199). Ankara: TÜBİTAK.
- Zemach, D. & Rumisek, L. (2005). *Academic writing from paragraph to essay*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- <http://cabim.ulakbim.gov.tr/tr-dizin/tr-dizinde-dizinlenen-dergi-listesi/>
- <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/>
- <http://eric.ed.gov/?id=ED557152>
- <http://science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jrnlst/jlresults.cgi?PC=MASTER&Word=egitim>
- <https://www.ebscohost.com/titleLists/eue-coverage.pdf>

## Extended Abstract

### Introduction

One of the types of scientific texts is article. Publishing an article is important for academic development. The publication of the article depends on both the content and the format of the journal to be sent according to the author's guide. The author's guide, which includes rules on academic writing from the title to the writing of the sources, helps to shape the article in terms of academic writing. The purpose of this study is to determine

the areas in which the authors are guided by journal writer guides and therefore articles in terms of academic writing.

#### **Method**

Research is planned as qualitative research. The study group of the research is constituted by academic journals on educational sciences publishing in the field of educational sciences and social sciences on publications in this area. The author guides of the journals were accessed from internet addresses. Content analysis was conducted by reading the author guides. In the study, the data obtained from the authors' guides were first coded. Then the encoded data are grouped together. From this group we tried to reach the theme by going out of the way. The resulting codes and themes are arranged in the form of tables, frequency distributions are manually calculated and added.

#### **Result and Discussion**

The lack of detailed explanations in the journal authors' guidelines on how article titles should be shaped in terms of number of words and syntactic terms causes the occurrence of troublesome titles in terms of quality.

When we look at the author's guides in general, it is understood that the most mentioned article element in the guides is a summary. This may be due to the fact that abstracts are considered to be the first place for information about the article. The title, however, is one of the most important elements of the article. The fact that the title is not included in the half of the guides is missing in terms of the direction of the guides regarding the academic writing.

More than half of the authors' guidelines for writing keywords are available. However, this information is limited to the number of keywords. Only the contents of key words in a writer's guide are briefly mentioned.

There is no information in 73.3% of the journal authors' guides on the writing of the entrance section of the thesaurus. In the informed author guides, it is seen that there is no information about the writing of the assumption and limitations that should be included in the entrance section of the article.

It was determined that 20% of the author's guides for the method sections of the manuscript had general information. In two journals on the sub-headings of the method section (model of the research, model of the universe, sample/study group, data collection), it is stated (13.3%). It is a remarkable finding that there is no explanation in the author's Guide for the analysis of the data.

In 86.6% of the review papers related to the writing of the findings section of the article, no information was included. This is a result that should be discussed in terms of the quality of academic publications. As is known, the findings are the original part of the article. The existence of a scientific research is only possible through the findings section. The originality of the research can be mentioned in the data provided in the findings section. For this reason, it is vital that the parts of the article are complete in terms of academic writing principles (Deniz and Karagöl, 2017b 158).

The most common category in the guidelines for language and narrative is the emphasis on acting according to the "Writing Guide" published by the Turkish Language Association. The rate of author guides giving detailed information about language and narration is 13,3%. Language and expression are important influences in terms of academic literacy. One of the basic goals of academic writing is to provide academic communication. The absence of sufficient explanations of the language and narration in the article authors' guides may lead to disturbing products in terms of academic writing and therefore academic communication.

When the results of the research are examined in general, it is seen that the journal writer guides do not adequately guide the researchers in writing the title, summary, broad summary, keyword, introduction, method, findings, conclusion, discussion and suggestions.



## **Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi\***

*Yusuf TAŞKIN\*\**

*Esra KARAKUŞ TAYŞI\*\*\**

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı, Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının (PTÖY) ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisini araştırmaktır. Çalışmanın yöntemi ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Araştırma, İstanbul ili Kağıthane ilçesinde bulunan Cengizhan Ortaokulunda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney gruplarında PTÖY'nin aşamaları takip edilirken kontrol gruplarında mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın aşamaları takip edilmiştir. Deneysel çalışma 10 hafta sürmüştür. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, Yazma Kaygısı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve Proje Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarı puanlarının deney grupları lehine anlamlı ve daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerinin yazma kaygısı puanlarının deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre Türkçe derslerinde PTÖY'nin uygulanmasının, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede ve yazma kaygılarının giderilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma becerisi, yazma kaygısı, yazma eğitimi, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, ortaokul.

### **The Effect of Project Based Learning Approach on Writing Skills and Writing Anxiety**

#### **Abstract**

The aim of this study is to figure out the effects of Project Based Learning Approach (PBLA) on writing skills and writing anxiety of middle school students. Method of the study is quasi-experimental design with pre-test post-test control groups. The research was carried out among 100 students who study in the 7<sup>th</sup> grade in 2016-2017 education year in Cengizhan Middle School which is in Kağıthane region of İstanbul province. While PBL stages were followed in the experimental group, stages of current Turkish Lesson Curriculum were followed in the control group. The experimental study lasted 10 weeks. For the data collection, Written Expression Skills Graduate Grading Key, Writing Anxiety Scale, Personal Information Form, and Project Evaluation Scale prepared by the researchers were used. Results of this research showed that success points of written expression skills of students were significant and higher in experimental groups' favour. In addition, it was concluded that writing anxiety points of students in experimental and

\*Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Esra KARAKUŞ TAYŞI danışmanlığında Yusuf TAŞKIN tarafından hazırlanan "Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Doktora öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul, y\_taskin43@hotmail.com

\*\*\*Dr. Öğr. Üyesi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kütahya, esra.karakus@dpu.edu.tr

control groups differed on a statistically significant level in experimental groups' favour. According to these results, it can be stated that implementation of PBL in Turkish lessons is effective for the improvement of students' writing skills and in the elimination of their writing anxiety.

**Keywords:** Writing skill, writing anxiety, writing education, project-based learning approach, middle school.

## Giriş

Yazma becerisi ile düşünme arasında sıkı bir bağ vardır. Yazılı bir ürün aynı zamanda düşüncenin ürünüdür. Düşünce, bilgi birikim gerektiren, kendi içinde zihinsel paradigmaları olan karmaşık bir süreçtir. Yazma becerisinde diğer becerilerde olduğu gibi hata yapıldığında tekrar etme ya da anında düzeltme pek fazla olmaz. Yazma becerisinde oluşturulan yazılı ürünün yazardan çıktıktan sonra geriye dönüp düzeltilme çok azdır. Ayrıca yazma becerisinde içerik kadar buluş, düzen, seçim, bellekte tutma ve sunuş da o derece önemlidir. Yani yazma becerisini kazanabilmek için hayatın çoğu evresinde olduğu gibi disiplin, plan ve düzen mutlaka gerekir (İşeri ve Ünal, 2012). Yazma becerisi ağır ve yavaş gelişim göstermesi, diğer becerilerin gelişimine paralel olması zor bir beceri olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda yazma becerisinin eğitiminde de bazı zorluklar ortaya çıkmaktadır. Özellikle yazma eğitiminin en yoğun verildiği Türkçe derslerinde iyi bir planlama yapılmadan uygulanan yazma etkinlikleri öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına sebep olmaktadır (Maltepe, 2007). Yazma becerisinin tek başına teorik ve teknik bilgi ile kazanılması zor olduğundan bilginin içselleştirilmesi ve uygulamaya dökülmesi gerekmektedir. Yazma eğitim sürecini planlarken ve süreci uygularken bunlara dikkat edilmeli, gerekli eğitim ortamları oluşturulmalı ve eğitim süreci bütüncül olarak ele alınmalıdır.

Yazma becerisinin belli bir birikim gerektirmesi, zaman içinde gelişmesi, her zaman ilgi ve motivasyonun yüksek tutulmasının zorluklarından kaynaklı öğrencinin zihninde oluşan yazmaya yönelik kaygıların ortadan kaldırılması gerekir (Ateş, Yıldız ve Ercan, 2016). Kaygı, aşırı düzeyde olmadıktan sonra bireye düşüncelerini seçmede, sıralamada, düzenlemede ve yazıya aktarmada yardımcı olur. Bu sayede birey, kendini daha iyi ifade edebilir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013). Yazma kaygısı; zorunlu olarak yazma etkinliğine maruz kalan bireyin korkmalarına, çekinmelerine, yazmaya başlayamamalarına (ertelemelerine) ya da başlanan bir yazma etkinliğini tamamlayamamalarına neden olur. Farklı alanlarda karşılaşıldığı gibi yazma etkinlikleri esnasında da kaygı, bireyi olumsuz yönde etkilemektedir (Katrancı, 2015). Yazma kaygısı, her bireyin kendi hayatındaki yaşanmışlığına istinaden ortaya çıkan bir durumdur.

Yazma kaygısının yüksek veya düşük olduğu durumlarda öğrencilerin yazmaya yönelik tepkilerinin nasıl olduğunun belirlenmesine yönelik birçok araştırmacı tarafından farklı zamanlarda farklı öğrenci gruplarına yönelik çalışmalar yapılmıştır (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Ateş, Yıldız ve Ercan, 2016; Bloom, 1980; İşeri ve Ünal, 2012; Karakaya ve Ülper, 2011; Katrancı, 2015). Ayrıca yazma

## Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi

kaygısı düşük olan öğrenciler ile yüksek olan öğrenciler arasındaki farkların bilinmesi ve eğitim öğretim sürecinde dikkate alınması gerekir. Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazmaktan kaçındıkları, düşük olan öğrencilerin yazı yazmaya istekli oldukları anlaşılmaktadır. Yazmaya karşı kaygı duyulmalı ancak kaygı düzeyinin gereğinden az veya fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Yazma sürecinde öğrencilerin oluşturdukları yazılı ürünlerin olumlu taraflarını pekiştirerek onları yazmaya yönelik cesaretlendirmek gerekir. Buna benzer olumlu davranışların pekiştirilmesi öğrencinin yazmaya yönelik var olan korkusunu azaltacağı gibi kaygı düzeyini de istendik seviyelere düşürecektir. Böylelikle öğrenciler yazmaya yönelik daha istekli hâle gelecektir.

Öğrencilerin yazma kaygısını ortadan kaldırmak için farklı yöntemler izlenebilir. Eğitim alanındaki yeniliklerden hareketle ortaya çıkan çağdaş öğretim yaklaşımları bu yöntemlere kaynaklık etmektedir. Çağdaş yaklaşımlarda, geleneksel yaklaşımda olduğu gibi bireyin bilgiyi bir öğretici tarafından anlatılarak edinmesinden ziyade bilgiye kendisinin ulaşması hedeflenir. İşte geleneksel yaklaşımların aksine öğretmen merkezli anlayış yerine öğrenen merkezli modern yöntemler, öğrenciyi eleştirel düşünmeye, sorgulamaya, bilgi ve buluşlarını ispatlamaya, bireysel fikirler oluşturmaya, problem çözmeye ve kendi fikirlerini korkusuzca ifade etmeye yönlendirir (Demiral, 2015). Eğitim öğretimin öğrenen merkezli olmasını savunan, öğrenmeyi daha işlevsel hale getiren çağdaş öğrenme yaklaşımlarından biri de Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (PTÖY)'dir.

PTÖY, bireysel ya da küçük gruplar aracılığıyla hayatın içinden alınan problem senaryoları üzerine kurulan gerçek durumları öğrenim ortamına taşıyan ve öğrenciyi eğitim öğretim sürecinin merkezine alan disiplinler arası çağdaş öğrenme yaklaşımlarından biridir (Ayvaci ve Çoruhlu, 2010; Demiral, 2015). Projelerin temel amacı öğrencilere bir kavramı ya da beceriyi kazandırmak, öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi olmasını sağlamak, başkalarıyla iş birliği içinde çalışma alışkanlığı edindirmektir. PTÖY'de öğretmen öğrenci ilişkisi geleneksel yaklaşımlardan biraz farklıdır. Öğretmen öğrencilerine bireysel öğrenme becerilerini kazandırmanın yanı sıra grup olarak çalışabilmeyi, öğrenmeye karşı istekli olabilmeyi, zorluklar ve engeller karşısında cesaretli olabilmeyi, farklı başarılarla ulaşmalarını sağlayarak motivasyonunu artırabilmeyi, sorumluluk almayı ve üst düzey bilişsel beceri kazandırmayı hedefler.

PTÖY aşamalarını beş başlık altında toplanmıştır. Bunlar planlama ve giriş, geliştirme ve zenginleştirme, yürütme(uygulama), sunum, rapor ve değerlendirme aşamalarıdır. PTÖY'nin tam ve eksiksiz olarak uygulanabilmesi için uygulayıcıların bu aşamalara dikkat etmesi gerekir.

PTÖY'nin diğer öğrenme yaklaşımlarına göre üstün taraflarını, öğrenciyi yaparak yaşayarak öğrenebilme, bağımsız çalışabilme, işbirliği ve dayanışma yapabilme, tek kaynağa bağlı kalmadan farklı kaynakları kullanabilme, planlı çalışabilme, farklı öğrenme ortamları deneyimleyebilme, eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme, yaratma gibi üst düzey zihinsel becerileri kullanabilme;

PTÖY'nin sınırlılıklarını ise, hedeflenen süreden sapma, öğretmenin bilgi ve becerisindeki yetersizlikten kaynaklı aksaklıklar, sınıf yönetiminin zorlaşması, proje için gerekli materyallerin maliyeti, bazı öğrencilerin kendini yetersiz görmesi, projelerin farklı kişilerce yapılması, denetimin zorlaşması şeklinde sıralanabilir (Acar, 2011; Çiftçi, 2006; Demiral, 2015; Korkmaz ve Kaptan, 2001; Saraçoğlu, Özyılmaz Akmaca ve Yeşildere, 2006). PTÖY'nin eğitim öğretimde verimli olarak kullanılması için bu üstün yanların ve sınırlılıkların çok iyi bilinmesi gerekir. Eğitim öğretim sürecinde PTÖY öğretmenin bilgiyi aktaran, öğrenenin ise bilgiyi alan anlayışı yerine, araştırmaya, sorgulamaya, eleştirmeye, problem çözmeye, yaratmaya dayalı, öğrencinin süreçte aktif rol oynadığı, gerçek hayatla iç içe bir öğrenme ortamı sunar. PTÖY'de en temel amaçlardan biri bilginin kullanılması yani beceriye dönüştürülmesidir. Hedeflenen bu becerilerin ne kadarının kazanıldığı ne kadarın kazanılmadığının belirlenebilmesi için ölçme değerlendirme çalışmalarına başvurulmaktadır. PTÖY'de süreç ve ürün odaklı olmak üzere üç değerlendirme yöntemine yer verilmiştir. Bunlar "proje değerlendirme rubrikleri, proje portfolyoları ve proje günlüğü" yöntemidir. PTÖY'de kullanılan bu yöntemler sayesinde geleneksel yöntemlerden farklı olarak öğrencilerin bilgilerinin yanında becerilerinin de ölçülmesine imkân sağlamıştır. PTÖY sayesinde öğrencilerin; yazma becerisine yönelik akademik başarısının artırılması, tespit edilen yazma sorunlarının giderilmesi, kendilerini özgür hissedeceği yazma projeleri geliştirmeleri sayesinde var olan yazma kaygılarının ortadan kaldırılması kolaylaşacaktır. Bu nedenlerle araştırmanın amacı, PTÖY'nin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesine ve yazma kaygılarının giderilmesine olan etkisini tespit etmektir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, PTÖY'nin öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisi sınanmıştır. Farklı bir ifadeyle bağımsız değişkenin (PTÖY) bağımlı değişken (ortaokul 7. sınıf öğrencilerin yazma becerisi) üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisini tespit etmek için planlanmış etkinlik ve projeler içeren nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desende kendiliğinden oluşan deney grupları sayesinde karşılaştırma yapılabilir. Doğal yollarla oluşan deney grupları, araştırma amaçları doğrultusunda kurgulanmamış olsalar bile az çok tanımlıdırlar. Bu sebeple deneyin araştırmacı tarafından denetlenmesi çok zordur. Ancak araştırmacı, bağımsız değişkenin sonuç değişkenleri üzerindeki etki düzeyini ölçerken belli ölçüde denetleme olanağı bulur (Büyüköztürk, 2014; Creswell, 2017; Punch, 2014). Araştırma sürecinde kullanılan ön test-son test yarı deneysel modelin simgesel görünümü ise Tablo 1'de gösterilmiştir.

## Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi

Tablo 1. Araştırmada kullanılan yarı deneysel modelin simgesel görünümü

Gruplar	Ön Test	Yöntem	Son Test
DG-1 DG-2	YKÖ	X	YKÖ YÖDÖ
KG-1 KG-2	YKÖ	X-2	YKÖ YÖDÖ

DG-1 : Deneysel Grubu-1

DG-2 : Deneysel Grubu-2

KG-1 : Kontrol Grubu-1

KG-2 : Kontrol Grubu-2

YKÖ : Yazma Kaygısı Ölçeği

YÖDÖ : Yazma Öz Değerlendirme Ölçeği

X : Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

X-2 : Türkçe Öğretim Programına Göre Yazma Çalışmaları

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Cengizhan Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 100 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yedinci sınıf öğrencileri yaş, hazırbulunuşluk, akademik kaygı bakımından uygun olduğu için tercih edilmiştir. Araştırmaya karar verilen okul ve araştırmaya katılan öğrenciler gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Araştırma için İstanbul Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmi izin alınmıştır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılması sebebiyle evren ve örneklem yerine çalışma grupları belirlenmiştir. Çalışmada okulda bulunan yedinci sınıf şubelerinden dördü, sınıf mevcutları, cinsiyet dağılımı, Türkçe ders notları ve akademik başarıları bakımından karşılaştırılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere ait bilgileri tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ)”, “Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (YABDPA)” “Proje Değerlendirme Ölçeği (PDÖ)” kullanılmıştır. YKÖ'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda KMO değeri ,838; Bartlett's Küresellik Testi değeri  $\chi^2=1767,902$ ;  $sd=171$   $p<.000$ ; iç tutarlılığının hesaplanmasında kullanılan Cronbach's Alpha güvenilirlik kat sayısı ,790 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansının % 41,036'sını açıklayan ve üç faktör altında toplanan 16 maddelik bir ölçeğe ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir (Karakuş Tayşi ve Taşkın, 2018). YABDPA ise 5 alan uzmanı ve 8 Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda “Biçim, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama” olmak üzere üç boyutlu 18 maddelik geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. PDÖ, yapılan literatür taraması ve üç alan uzmanın görüşü sonucunda öğrencilerden yazması beklenen hikâye, deneme, anı, söyleşi, tiyatro ve röportaj türlerini değerlendirebileceği düşünülen 5'li Likert tipi ölçek formunda hazırlanmıştır.



## Uygulama Süreci

Araştırmanın işlem sürecinde öğrencilerin yazma becerileri ve kaygıları ile ilgili hedeflenen kazanımlara ulaşacak şekilde PTÖY'nin ilkeleri doğrultusunda 8 haftalık bir çalışma planı hazırlanmıştır. Bu süreç oluşturulurken şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Her hafta yapılacak olan çalışmalar, PTÖY'nin ilkeleri dikkate alınarak hazırlanmış, kazandırılması gereken hedef ve davranışlar buna göre düzenlenmiştir.
2. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Cengizhan Ortaokulu Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra okul idarecileri ve öğrenciler PTÖY hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilmiştir. Bu süreçte okul idarecilerinin ve öğrencilerin akıllarına takılan sorular cevaplanmıştır.
3. Belirlenen deney grupları öğrencilerine araştırma aşamasında yapılacaklar detaylı bir şekilde anlatılmış ve öğrencilere süreçle ilgili Powerpoint sunumu yapılmıştır. Öğrencilere, bu araştırma boyunca hangi aşamalardan geçecekleri, nasıl araştırma yapacakları, verilere nasıl ulaşacakları, elde ettikleri verileri nasıl analiz edecekleri, nasıl sunum yapacakları ve nasıl bir değerlendirme sürecinden geçecekleri hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra değişkenlerin dağılımının normallik gösterip göstermediğine bakılmıştır. Büyüköztürk (2016) ve Özer (2007) grup büyüklüğünün 50'den küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilk, büyük olduğu durumlarda ise Kolmogorov-Smirnov testlerinin veri dağılımının normalliğini belirleyebilmek için kullanılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca parametrik testlerde ön şart olarak kabul edilen varyansların homojenliği "Levene" testiyle kontrol edilmiştir. Herhangi bir ön şartı sağlamayan parametre için Box-Cox veri transformasyonu uygulaması sonucunda elde edilen bilgiler tekrar kontrol edildiğinde değerlerin ön şartları sağladıkları görülmüştür. Tüm bu dağılımlar Shapiro-Wilk testi ile kontrol edilmiş ve yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdikleri görülmüştür. Bu nedenle analizlerde t-testi ve ANOVA testinden yararlanılmıştır. Araştırmadaki istatistiksel analizlerde anlamlı farklılık için 0.05 düzeyi dikkate alınmıştır.

## Bulgular

### *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular*

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra yazdıkları metinler YABDPA ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeden elde edilen öğrenci puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır.

## Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin (Deney-1, Deney-2 ve Kontrol-1, Kontrol-2) aldıkları bu puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığının belirlenebilmesi için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 2. *Deney-1 Grubunun Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

Ölçüm (YABDPA)	N	X	S	sd	t	p
Ön test	24	72.20	11.06	23	-4.31	.000
Son test	24	78.87	8.85			

Tablo 2'deki Deney-1 grubuna (N=24) ait analiz sonuçları incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark [ $t(23)=-4.31$ ;  $p<.05$ ] olduğu görülmektedir. Deney-1 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları puanların ortalaması ( $X=72.20$ ,  $S=11.06$ ) iken, PTÖY uygulamaları sonrasında ( $X=78.87$ ,  $S=8.85$ ) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3. *Deney-2 Grubunun Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

Ölçüm (YABDPA)	N	X	S	sd	t	p
Ön test	26	72.92	11.22	25	-5.03	.000
Son test	26	78.50	12.10			

Tablo 3'teki Deney-2 grubuna (N=26) ait analiz sonuçları incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark [ $t(25)=-5.03$ ;  $p<.05$ ] olduğu görülmektedir. Deney-2 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları puanların ortalaması ( $X=72.92$ ,  $S=11.22$ ) iken, PTÖY uygulamaları sonrasında ( $X=78.50$ ,  $S=12.10$ ) olarak hesaplanmıştır.

Deney-1 ve Deney-2 gruplarındaki öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucundaki bulgulara göre PTÖY uygulamasının öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4. *Kontrol-1 Grubunun Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

Ölçüm (YABDPA)	N	X	S	sd	t	p
Ön test	24	72.29	10.44	23	1.81	.083
Son test	24	70.04	11.40			

Tablo 4'teki Kontrol-1 grubuna (N=24) ait analiz sonuçları incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark [ $t(23)= 1.81$ ;  $p>.05$ ] olmadığı görülmektedir. Kontrol-1 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları puanların ortalaması ( $X=72.29$ ,  $S=10.44$ ) iken, mevcut TDÖP uygulamaları sonrasında ( $X=70.04$ ,  $S=11.40$ ) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5. *Kontrol-2 Grubunun Yazılı Anlatım Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

Ölçüm (YABDPA)	N	X	S	sd	t	p
Ön test	26	71.76	12.24	25	1.80	.083
Son test	26	69.60	12.36			

Tablo 5'teki Kontrol-2 grubuna (N=26) ait analiz sonuçları incelendiğinde ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark [ $t(25)= 1.81$ ;  $p>.05$ ] göstermediği görülmektedir. Kontrol-2 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları puanların ortalaması ( $X=71.76$ ,  $S=12.24$ ) iken, mevcut TDÖP uygulamaları sonrasında ( $X=69.60$ ,  $S=12.36$ ) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 6. Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ortalama Puan ve Standart Sapma Sonuçları

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	X	S	N	X	S
Deney	50	72.58	11.03	50	78.68	10.56
Kontrol	50	72.02	11.30	50	69.82	11.79

Tablo 6'da görüldüğü üzere PTÖY'nin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesindeki ortalama puanı 72.58 iken, bu değer uygulama sonrasında 78.68 olmuştur. Mevcut TDÖP uygulanan kontrol gruplarındaki öğrencilerin ortalama puanların sırasıyla 72.02 ve 69.82'dir. Buna göre deney gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisi artarken kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinde düşüş gözlemlenmiştir.

Tablo 7. Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama anahtarı ön test ve son test puanlarının ANOVA sonuçları

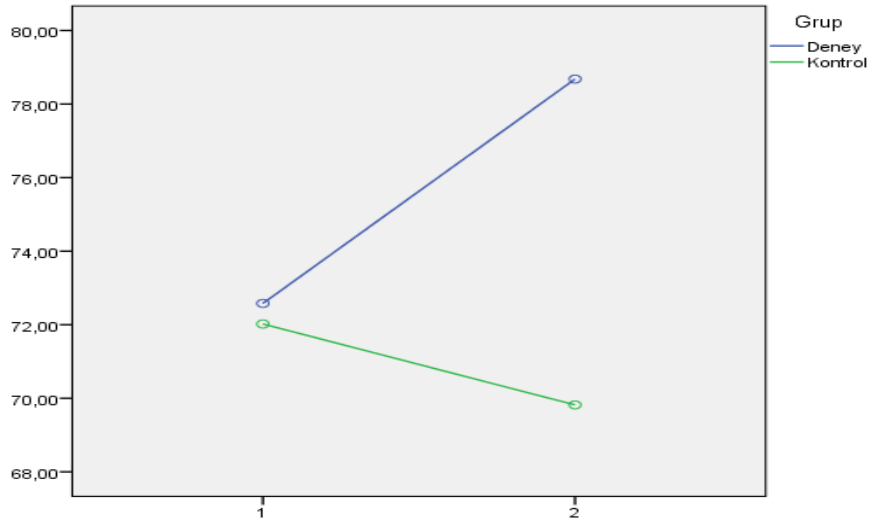
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	23673.375	99			
Grup (D/K)	1109.205	1	1109.205	4.817	.031
Hata	22564.170	98	230.247		
Gruplar İçi	3002.455	100			
Ölçüm (Ön Test-Son Test)	190.125	1	190.125	9.549	.003
Grup* Ölçüm	861.125	1	861.125	43.249	.000
Hata	1951.205	98	19.911		
Toplam	26675.83	199			

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerisi başarı düzeylerinin deney öncesine göre deney sonrasında anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazılı anlatım başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğunu göstermektedir [ $F(1,98)=43.249$ ,  $p<0.05$ ]. Bu bulgu, PTÖY ve mevcut TDÖP ile uygulama yapılan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarı puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yazılı anlatım becerisi başarı puanlarında deney öncesine göre artış gösteren PTÖY uygulanan deney gruplarının, mevcut TDÖP uygulanan kontrol gruplarına göre yazılı anlatım becerisi başarı puanlarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Bulgulara göre PTÖY ve TDÖP uygulanan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarısı ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [ $F(1,98)= 4.817$ ,  $p<0.05$ ]. Ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak da, grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan öğrencilerin deney öncesinden deney sonrasına yazılı anlatım becerisi başarı puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu

## Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi

söylenbilir [ $F(1,98)= 9.549, p<0.05$ ]. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarı puanları uygulanan yöntemle göre farklılık gösterdiği söylenebilir.



Şekil 1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı ön test ve son test puanlarını gösteren grafik.

### Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeğinden aldıkları, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 8. Deney-1 grubunun yazma kaygısı ön test ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Ölçüm (YABDPA)	N	X	S	sd	t	p
Ön test	24	58.83	9.02	23	6.81	.000
Son test	24	39.12	9.77			

Tablo 8'deki Deney-1 grubuna (N=24) ait analiz sonuçları incelendiğinde yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark [ $t(23)=-6.81; p<.05$ ] olduğu görülmektedir. Deney-1 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları yazma kaygısı puanların ortalaması ( $X=58.83, S=9.02$ ) iken, PTÖY uygulamaları sonrasında ( $X=39.12, S=9.77$ ) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 9. Deney-2 Grubunun yazma kaygısı ön test ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Ölçüm (YABDPA)	N	X	S	sd	t	p
Ön test	26	57.69	10.08	25	6.62	.000
Son test	26	40.03	10.07			

Tablo 9'daki Deney-2 grubuna (N=26) ait analiz sonuçları incelendiğinde yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark [ $t(25)= 6.62$ ;  $p<.05$ ] olduğu görülmektedir. Deney-2 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları yazma kaygısı puanlarının ortalaması ( $X=57.69$ ,  $S=10.08$ ) iken, PTÖY uygulamaları sonrasında ( $X=40.03$ ,  $S=10.07$ ) olarak hesaplanmıştır.

Deney-1 ve Deney-2 gruplarındaki öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara göre PTÖY uygulamasının öğrencilerin yazma becerisine yönelik kaygılarını azaltmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Kontrol-1 Grubunun yazma kaygısı ön test ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Ölçüm (YABDPA)	N	X	S	sd	t	p
Ön test	24	55.41	8.71	23	-2.58	.017
Son test	24	61.04	10.11			

Tablo 10'daki Kontrol-1 grubuna (N=24) ait analiz sonuçları incelendiğinde yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir fark [ $t(23)= -2.58$ ;  $p>.05$ ] görülmektedir. Kontrol-1 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları yazma kaygısı puanlarının ortalaması ( $X=55.41$ ,  $S=8.71$ ) iken, mevcut TDÖP uygulamaları sonrasında ( $X=61.04$ ,  $S=10.11$ ) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 11. Kontrol-2 Grubunun Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçüm (YABDPA)	N	X	S	sd	t	p
Ön test	26	55.23	6.60	25	-.32	.751
Son test	26	55.92	10.35			

Tablo 11'deki Kontrol-2 grubuna (N=26) ait analiz sonuçları incelendiğinde yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark [ $t(25)=-.32$ ;  $p>.05$ ] olmadığı görülmektedir. Kontrol-2 grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi aldıkları yazma kaygısı puanlarının ortalaması ( $X=55.23$ ,  $S=6.60$ ) iken, mevcut TDÖP uygulamaları sonrasında ( $X=55.92$ ,  $S=10.35$ ) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 12. Yazma Kaygısı Ölçeği ortalama puan ve standart sapma sonuçları

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	X	S	N	X	S
Deney	50	56.80	9.54	50	39.60	9.84
Kontrol	50	55.32	7.60	50	58.38	10.45

Tablo 12'de görüldüğü üzere PTÖY'nin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi yazma kaygısı ortalama puanı 56.80 iken, bu değer uygulama sonrası 39.60 olmuştur. Mevcut TDÖP ile derse devam edilen kontrol gruplarındaki öğrencilerin ortalama puanların sırasıyla 55.32 ve

## Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi

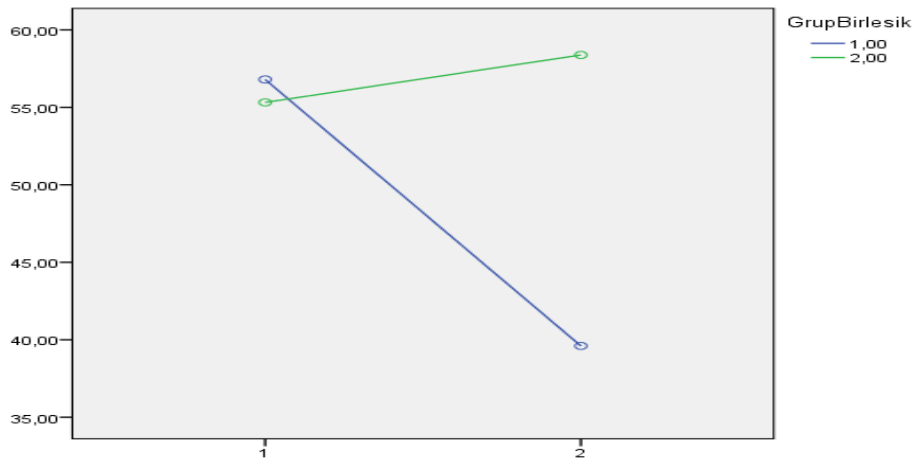
58.38'dir. Buna göre deney gruplarındaki öğrencilerin yazma kaygısı azalırken kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısının arttığı gözlemlenmiştir.

Tablo 13. Yazma Kaygısı Ölçeği ön test ve son test puanlarının ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Gruplar Arası	14201.375	99			
Grup (D/K)	3741.125	1	3741.125	35.050	.000
Hata	10460.250	98	106.737		
Gruplar İçi	14574.500	100			
Ölçüm					
(Ön Test-Son Test)	2499.245	1	2499.245	35.270	.000
Grup* Ölçüm	5130.845	1	5130.845	72.407	.000
Hata	6944.410	98	70.861		
Toplam	28775.875	199			

Tablo 13'teki veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma kaygısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [ $F(1,98)=72.407$ ,  $p<0.05$ ]. Bu bulgu, PTÖY ve mevcut TDÖP ile uygulama yapılan öğrencilerin yazma kaygılarını düşürmede farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yazma kaygısı puanları deney öncesine göre azalan PTÖY uygulanan deney grubunun, mevcut TDÖP uygulanan kontrol grubuna göre yazma kaygısını azaltmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Verilerin analizinden anlaşılacağı üzere PTÖY ve TDÖP uygulanan öğrencilerin yazma kaygısı ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [ $F(1,98)=35.050$ ,  $p<0.05$ ]. Ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak da grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan öğrencilerin deney öncesinden deney sonrasına yazma kaygısı puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir [ $F(1,98)=35.270$ ,  $p<0.05$ ]. Yukarıdaki bulgulara bakarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının uygulanan yöntemle göre farklılık gösterdiği söylenebilir.



Şekil 2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği ön test ve son test puanlarını gösteren grafik.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, PTÖY'nin uygulandığı deney gruplarındaki öğrenciler ile mevcut TDÖP'ye göre yazma çalışmaları yapılan gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisi başarı puanları arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna dayanarak PTÖY'e göre yapılan yazma eğitiminin TDÖP temel alınarak yapılan yazma eğitimine göre öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede daha büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. PTÖY ve yazma eğitimi birlikte değerlendirildiğinde bilimsel anlamda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. PTÖY'nin etki düzeyi, daha çok matematik ve fen bilimleri gibi sayısal alanlarda ve sosyal bilgiler, coğrafya gibi sosyal bilimler alanında test edilmiştir. Türkçe eğitiminde ise PTÖY'nin etki düzeyini araştıran çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, alan yazında ve farklı disiplinlerdeki PTÖY'nin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Akın, 2016; Aladağ, 2005; Bilgü, 2008; Bozlar, 2017; Demir, 2013; Erdoğan, 2009; Karagül, 2017; Kaya ve Oran, 2015; Memişoğlu, 2008; Varışoğlu ve Sevim, 2014; Yıldırım, 2011; Yılmaz, 2006).

Ayrıca öğrencilerin yazma kaygısını azaltmada PTÖY'nin mevcut TDÖP'ye göre daha etkili olduğu görülmüştür. Literatürde, PTÖY ve yazma kaygısı birlikte değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak bir yöneme bağlı olarak planlanan eğitim durumlarının yazma kaygısı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar bulunmaktadır (Altuner, 2017; Avcı, 2013; Topuzkanamış, 2014).

Araştırmanın elde edilen bulgular sonucunda, Türkçe dersinde uygulanan PTÖY'nin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede ve yazma kaygılarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda öğrencilere yazma becerisi kazandırma sürecinde PTÖY tercih edilmesi etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Türkçe öğretim programında var olan yazma etkinlikleri yeterli düzeyde değildir. Yazma etkinlikleri eğitim alanındaki etkisi kanıtlanmış yeni yönelimler dikkate alınarak çeşitlendirilmelidir. Bu yüzden Türkçe öğretim programında araştırmada etkisi kanıtlanmış PTÖY'ye göre hazırlanmış yazma etkinliklerine yer verilmelidir.

#### Kaynaklar

Acar, E. N. (2011) *Proje tabanlı öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine ve biyolojiye yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Akın, D. (2016). *6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrencinin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Aladağ, S. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi

- Altuner, Ş. G. (2017). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *Turkish Studies*, 6(6), 83-111.
- Ateş, M., Yıldız, N. ve Ercan, A. N. (2016). Bilim ve sanat merkezlerine devam eden 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi. İçinde O. Köksal, E. Hamarta, Ç. Arslan, S. Çiftçi, S. Avşaroğlu, M. Uslu (Ed.), *1st International Academic Research Congress Bildiri Kitabı*: (s. 996-1003). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Ayvacı, H. Ş. ve Çoruhlu, T. Ş. (2010). Fen ve teknoloji dersi proje tabanlı öğretim uygulamasında ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 43-59.
- Bilgü, H. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkilerine ilişkin bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Bloom, L. Z. (1980). The composing process of anxious and non-anxious writers: a naturalistic study. *Paper Presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and Communication*. Washington: ERIC Document Reproduction Service No. ED 185559.
- Bozlar, B. (2017). *Proje tabanlı öğrenmenin 5. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *DeneySEL desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. (2017). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişimlerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Demir, T. (2013). Türkçe Öğretimi dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 53-76.
- Demiral, Ü. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. İçinde G. Ekici (Ed.) *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-II* (s. 459-500). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, N. F. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde, proje tabanlı öğrenmenin ders başarısına ve sınıf atmosferine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Karagül, S. (2017). *Türkçe öğretiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakuş Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 7(2), 1172-1189.



- Kaya, M. ve Oran, G. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimine yönelik bir uygulama. *Türkçe Konuşanların Akademik Dergisi (TURKOPHON)*, 2(1), 17-25.
- Katrançlı, M. (2015). Bireysel ve grupla yazma uygulamalarının yazma kaygısı ve yazılı anlatım öz yeterlik algısı üzerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 40-55.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.
- Maltepe, S. (2007). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerinde oluşturulan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 143-154.
- Memişoğlu, H. (2008). *Sosyal bilgiler dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmen adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, A. (2007). *Normallik testlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Punch, K.F. (2014). *Introduction to research methods in education*. London: Sage Publications.
- Saracaloğlu, A. S., Özyılmaz Akmaca G. ve Yeşildere S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Gazi Üniversitesi* 3(4), 1-21.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları ve yazma kaygısına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Varişoğlu, B. ve Sevim, O. (2014). Proje tabanlı iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin Türkçe dersindeki ekler konusunu öğrenmelerine etkisi. *Uluslararası Sosyal araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 7(32), 540-551.
- Yıldırım, H. (2011). *Probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, O. (2006). *İlköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenenlerin akademik başarıları, yaratıcılıkları ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

## Extended Abstract

### Introduction

Writing connects the past and future of an individual. Moreover, writing enables individual to use cognitive, affective, and psychomotor fields, effectively. As one of the four main language skills, writing is considered as the last chain. Writing is a way in which an individual expresses her/his emotions, thoughts, dreams, observations, plans, experiences, and practices via symbols; in other words, it is one of the ways of communicating with others and expressing herself/himself (Arıcı and Ungan, 2015; Göçer, 2016; Sever, 2015). Since the writing skill is hard to acquire as a separate component through theoretical and technical information, it needs to be internalized and put into practice. Writing skill is a challenging skill which requires interest and motivation. While teaching writing skills, these difficulties should be eliminated (Ateş, Yıldız and Ercan, 2016). Unless it is excessive, anxiety helps individuals select, rank, and organize thoughts and put them on paper. So that an individual can express herself/himself better (Aşılıoğlu and Özkan, 2013). Writing anxiety causes individuals who are exposed to writing be afraid, feel shy, and postpone or abandon writing tasks. One of the modern learning approaches which makes learning more functional and defends learner-centeredness is Project Based Learning Approach (PBLA). PBLA is a learning approach which takes learner in its centre (Ayvacı and Çoruhlu, 2010; Demiral, 2015). With the help of PBLA, it will be easy to increase academic success of students in writing skills, to eliminate the detected writing problems, and ease their anxiety about writing through writing projects in which students feel free. For these reasons, the effects of PBLA on the development

of writing skills and on the elimination of writing anxiety in middle school students are examined in this research.

### **Method**

In this research quasi-experimental design with pre-test post-test control groups which includes activities and projects designed to detect causality relationship between variables was used. Occurring in a natural way, experimental groups are defined although they are not set in accordance with the aim of the research. That's why, supervision of the experiment by the researcher is difficult. However, the researcher finds an opportunity to detect to some extent while measuring the effect level of independent variable on output variables (Büyüköztürk, 2014; Creswell, 2017; Punch, 2014). The research was carried out with 100 students who study in the 7<sup>th</sup> grade in 2016-2017 education year at Cengizhan Middle School in Kağıthane, İstanbul. The 7<sup>th</sup> graders were preferred since they were appropriate in terms of readiness, and academic anxiety. In the study, "Personal Information Form," "Writing Anxiety Scale," "Written Expression Skills Graduate Grading Key," and "Project Evaluation Scale" were used as the data collection tools. In the process of the research, a 10-week curriculum was designed in accordance with principles of PBLA to achieve target acquisitions. SPSS 21.0 programme was used in the statistical analysis of the data.

### **Result and Discussion**

This study aims to determine the effects of PBLA on the development of writing skills of middle school students and their anxiety about writing. In this regard, the first sub problem of the research is expressed as follows. "Is there a significant difference between written expression skills success points of students who were in experimental groups in which PBLA was applied and in control groups taught in accordance with TLC?" According to the results, it was concluded that there had been a statistically significant difference between written expression skill success points of students in experimental groups in which PBLA was applied and in control groups being taught in accordance with TLC on the experimental groups' favour. As it was observed that there had been a statistically significant increase in the pre-test and post-test written expression skills success points of students in experimental groups in which writing activities were designed based on PBL, it was proved to be the opposite in the control groups. These findings revealed that writing education given in accordance with PBLA had a positive effect on the development of writing skills of students compared to the writing education presented in accordance with TLC. Additionally, according to the intra-group and inter-group analyses of students, it was observed that experimental groups has been more effective in the elimination of anxieties compared to control groups. Findings figured out in relation to sub problems of the research revealed that PBLA applied to Turkish lesson has been effective in the improvement of written expression skills and in elimination of their writing anxiety.



## **Koray Avcı Çakman'ın Hikâyelerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma\***

*Sezin KAVAK\*\**

*Bayram BAŞ\*\*\**

### **Öz**

Bu araştırma Türk çocuk edebiyatı yazarlarından Koray Avcı Çakman'ın çocuklara yönelik olarak yazdığı hikâyelerindeki eğitsel iletileri tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma deseni olarak iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelerini Koray Avcı Çakman'a ait 5 hikâye kitabında yer alan 56 hikâye metni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 40 farklı eğitsel iletiyi gösteren bir ölçüt listesi hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri olan hikâye metinlerindeki eğitsel iletiler, içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda yazarın eserlerinde %33,33 oranı ile en fazla kişisel gelişime yönelik iletilere yer verilmiştir. Bu kategoriyi %31,37 oranı ile sevgiye yönelik iletiler, %26,27 oranı ile evrensel değerlere yönelik iletiler ve %9,02 oranı ile iletişime yönelik iletiler izlemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitsel ileti, çocuk hikâyeleri, değerler, Koray Avcı Çakman.

### **A Research on Educational Messages in Stories of Koray Avcı Çakman**

#### **Abstract**

This research was conducted to determine educational messages in children's stories written by Koray Avcı Çakman, one of the Turkish Children's Literature authors. The study was performed by the case study which is one of qualitative research methods. The embedded single case study method was used as the design of research. Research objects of this study are composed of 56 stories in 5 storybooks of Koray Avcı Çakman. As a data collection method, criteria list indicating 40 different educational messages were prepared. Content analysis was applied to evaluate educational messages which form the data of this research. According to the results of research, the most common category in storybooks of the author is personal development-oriented messages with 33.33%. This category is followed by love-oriented messages with 31.37%, universal values-oriented messages with 26.27% and communication-oriented messages with 9.02%.

**Keywords:** Educational messages, children's stories, values, Koray Avcı Çakman.

\* Bu makale Doç. Dr. Bayram Baş danışmanlığında Sezin Kavak tarafından hazırlanan "Koray Avcı Çakman'ın Hikâyelerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma" adlı yayınlanmamış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi. İstanbul, E-posta: sezinkavak@gmail.com

\*\*\* Doç., Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. İstanbul, E-posta: bayrambas@gmail.com

## Giriş

Eğitsel ileti kavramı sosyal disiplinler içerisinde önemli bir yer tutmasının yanında özellikle eğitim alanında da birçok disiplinle bağlantılı biçimde değerlendirmeye açıktır. Eğitsel ileti kavramı özellikle çocuklardaki okuma ve dinleme becerisinin geliştirilmesi sürecinde gösterdiği rolle ön plana çıkar.

Eğitsel iletiler değer ve tema kavramları ile ilişkilendirilerek ele alınabilir. Değerler, ileti aracılığı ile kurgunun içinde aktarılırken değerlerin edebiyat eserlerinde kendine yer bulması ise temalar ve eğitsel iletiler aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Değerler genellikle, kişisel ya da toplumsal tercihlere göre kendiliğinden iyi olan şeyler (güzellik, doğruluk, sevgi, dürüstlük ve sadakat gibi) olarak tanımlanmaktadır. Değerler eğitimi üzerine yapılan birçok çalışmada farklı değer tanımlarına yer verilmiştir. Halstead ve Taylor (2008) değeri şu şekilde tanımlamaktadır: Değerler davranışlara rehberlik eden ilke ve temel inançlar; neyin değerli olduğunu gösteren özellikler, bireylerin ulaşmaya çalıştıkları idealler, belirli inançların ve eylemlerin iyi, doğru, istenebilir veya saygıya değer olduğuna karar vermemize yarayan geniş standartlardır. Raths, Harrnin ve Simon (1966) değeri, toplum tarafından onaylanmış olan ve bireyin sahip olmaktan gurur duyduğu inançlar, tutumlar ve duygular olarak ifade eder. Fraenkel (1977) değerleri “hem duygusal bağlılıklar hem de değer (kıymet) hakkındaki düşünceler” olarak görmektedir. Beck (1990), değerleri insanın iyiliğini teşvik eden nesnelere, aktiviteler ve deneyimler olarak tanımlamaktadır. Shaver ve Strong (1976) ise değerleri yargılama esnasında kullandığımız standartlar ve ilkeler olarak ifade eder. Değerler; insanları, nesnelere, fikirleri, eylemleri ve durumları iyi, değerli, arzu edilebilir ya da diğer yandan kötü, değersiz, ahlaksız olarak yargılamamıza yarayan kriterlerdir.

Bu farklı tanımların ortak noktası değerlerin “istenilen, arzu edilen” olarak ifade edilmesi ve belirli bir toplum tarafından da kabul görmüş olmalarıdır. Toplumun yeni bireylerine de bu değerlerin öğretilmesi açısından değerler eğitimi büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle okul programlarında kendine yer bulan değerler eğitimi sayesinde bireylerin yaşadıkları toplumun refahına katkıda bulunacakları şekilde karakter gelişimlerinin ve kişilik eğitimlerinin sağlanması; öğrencilerin güvenli, sağlıklı ve verimli bir yaşam sürerek topluma olumlu katkılarda bulunan sorumlu vatandaşlar haline gelmelerinin sağlanması hedeflenmektedir.

Halstead ve Taylor (2008)'a göre değerler eğitiminin iki temel amacı vardır:

- Uygun değerlerin okullar, eğitimciler ya da seçilmiş temsilcileri aracılığıyla bütün toplum tarafından tanımlanması,

- Bu onaylanmış değerlerin çocuklara aktarılması. Bu aktarım, okulun sunduğu farklı imkânlar aracılığıyla gerçekleştirilebilir: müfredat konuları ve temalar, spor etkinlikleri, topluluk bağlantıları, bağış etkinlikleri ya da müfredat dışı etkinlikler, öğretmen-öğrenci ilişkisi, okul yapısı ve yönetimi, okul disiplini, doğal çevre, öğretme ve öğrenme süreci, gizli müfredat ve okulun değer sistemi.

Değerler eğitimi çocuk edebiyatında da kendine geniş bir yer bulmaktadır. “Çocuklar hikâyeleri dinleyerek, okuyarak ve edebiyat eserinde yer alan karakterleri ve durumları düşünerek (nazik, dürüst ya da adil olmak gibi) değerlerin ne anlama geldiğini kavrayabilirler. Edebiyatta gerçek hikâyelerin kullanımı değerler eğitiminin aktarılması için bir fırsat sağlar.” (Gibbs ve Earley, 1994) Covalleskie (1992) “karakter gelişimi için değerler ile ilgili düşünce ve söylemlerin gerekli olduğunu” öne sürer.

Bu nedenlerden dolayı çocuk edebiyatı eserleri değerler eğitiminde bir araç olarak kullanılmaktadır. Değerlerin edebiyat eserlerinde kendine yer bulması ise temalar ve eğitsel iletiler aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Stoodt'a göre (1996) tema önemli bir fikir, anlam, bir hikâyenin arkasındaki önem, eserdeki merkezi ya da baskın bir fikir anlamına gelmektedir. Tema, kurgu olmayan düzyazılarda genel tartışma konusu, söylemin konusu veya tez olarak tanımlanabilir. Ancak şiir ve kurgu metinlerde tema; kişiler, eylemler ve imgeler temsiliyle somutlaşan soyut bir kavramdır. Brinker (1995) temanın tek bir metne özgü olmadığını, bir temanın farklı edebi ürünlerde farklı şekillerde ele alınabileceğini ve bu nedenle temanın potansiyel olarak farklı ürünleri birleştirdiğini ifade etmektedir. Brooks ve arkadaşlarına (1975) göre tema, hikâyenin kendisidir. Sadece temanın diğer unsurların içinde ve hikâyenin dinamik ilerlemesinde örtük olduğu durumlarda, hikâye kurgusal anlamda var olabilir ve anlatılabilir. Yani, temayı kolaylıkla içerik olarak düşündüğümüz gibi, diğer unsurların yaşamsal olarak ilişkili olduğu bir biçim ilkesi olarak da düşünebiliriz. Lukens (2007) ise edebiyattaki temayı hikâyeyi bir arada tutan bir fikir (toplum hakkında bir yorum, insan doğası ve şartları gibi) olarak görmektedir. Tema, yazılı bir metindeki temel fikir ya da anlamdır.

Çocuk edebiyatının değerler eğitimi açısından bir araç olarak kullanıldığı göz önüne alındığında, bu amaçla yazılan çocuk edebiyatı metinlerinde temaların değerlerden oluşması kaçınılmaz olacaktır. Taylor'ın (2003) vurguladığı gibi çocuk edebiyatı ürünleri, okuruna egemen kültürden gelen ideolojilerden, değerler ve inançlardan oluşan küçük bir evren sunar. Başka bir deyişle, çocuklar okumayı öğrendiklerinde aynı zamanda kültürü de öğrenirler. “Okumayı öğrenmek, toplumsallaşma sürecinin bir parçası ve kültürün bir nesilden diğerine aktarıldığı önemli bir mekanizmadır. Edebiyat, okura estetik zevk ve rahatlama sağlarken aynı zamanda okurun bilgi ve

deneyimlerini artırarak onlara sorunlarını çözüme konusunda yardımcı olur ve çocukların gelişim yolculuklarında önemli bir rol oynar.” (Stoodt,1996)

Eğitsel iletiler ise bu değerlerin temalar aracılığıyla aktarımında bir araç görevi görür. Sever (2015) iletiyi yazarın okurla paylaşmak istediği ana düşünce olarak tanımlar. Kurgu metinlerde ileti, sanatçının okurunda yaratmak ya da oluşturmak istediği duygu ve düşünce ortaklığına işaret eder. Özdemir’in (1995’ten akt.: Sever, 2015) belirttiği gibi “yazınsal metinlerde ileti kesin bir yargıya dönüştürülerek değil, metnin dokusuna sindirilerek aktarılır. Bu nedenle iletiler metnin içinde gizlidir ve örtük bir özellik taşır.” İleti, yazarın bir yönden eserinde aktarmayı amaçladığı ana fikri olması sebebi ile değerlerin işe koşulmuş hâlidir. Yani olgusal açıdan kendine metinde yer edinen değerler, bir olay olarak iletiye dönüşür ve bir nevi kurguda eylem kazanırlar. Daha farklı bir söyleyişle değerler, ileti aracılığı ile kurgunun içinde aktarılırlar.

Eğitsel iletilerin aktarımı doğrudan ya da dolaylı bir şekilde yapılabilir. “Çocuk edebiyatı eserlerinin temel amacı öğretmek değil, çocuklara duyarlık kazandırmak ve onların güzele yönelik duygularını geliştirmek olduğu” (Sever, 2015) için değerler çocuklara bu eserler aracılığıyla dolaylı bir şekilde aktarılırlar.

Bu araştırmanın amacı, Koray Avcı Çakman’ın ortaokul öğrencilerine yönelik yazmış olduğu hikâyelerdeki eğitsel iletilerin tespit edilmesi ve tespit edilen bu eğitsel iletilerin aktarım biçimlerine göre sınıflandırılmasıdır. Ayrıca yazarın hikâyelerinde bu eğitsel iletileri kullanmasının hangi amaca yönelik olduğunu tespit etmek ve eğitsel iletileri bu amaçlar doğrultusunda (sevgiye yönelik, iletişime yönelik, kişisel gelişme yönelik ve evrensel değerlere yönelik) kategorilendirerek kitaplardaki dağılımını ortaya koymaktır.

Bu çalışmada belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Koray Avcı Çakman’ın hikâyelerinde yer alan sevgiye yönelik eğitsel iletiler nelerdir?
2. Koray Avcı Çakman’ın hikâyelerinde yer alan iletişime yönelik eğitsel iletiler nelerdir?
3. Koray Avcı Çakman’ın hikâyelerinde yer alan kişisel gelişime yönelik eğitsel iletiler nelerdir?
4. Koray Avcı Çakman’ın hikâyelerinde yer alan evrensel değerlere yönelik eğitsel iletiler nelerdir?
5. Koray Avcı Çakman’ın hikâyelerinde yer alan eğitsel iletilerin aktarım şekli nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarının amacı belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Yıldırım ve Şimşek'e göre nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bu da bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılması ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanması anlamına gelmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013.) Araştırmada durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Bu desen, tek bir durumun içinde birden fazla alt tabaka veya birim olduğu durumlarda kullanılır ve yapılan durum çalışması ilgili durumu bütüncül ve tek bir ünite olarak ele alır (Yıldırım & Şimşek, 2013.) Bu çalışmadaki genel durum olan Koray Avcı Çakman'ın çocuk hikâyelerindeki eğitsel iletiler, tek bir durumu meydana getirmektedir. Bu tek durumun altında yer alan her bir ileti kategorisi de iç içe geçmiş tek durumu oluşturduğu için çalışmanın deseni iç içe geçmiş tek durum desendir.

### Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Araştırmadaki inceleme nesneleri Koray Avcı Çakman'ın çocuk edebiyatı sahasında yazdığı çocuk hikâyeleridir. Yazara ait tüm eserler listelendikten sonra bu eserlerin türleri belirlenmiş ve türü hikâyeye olan eserlere dair bir liste oluşturulmuştur. Bu liste içerisinde yer alan hikâyeye kitaplarından hedef kitlesi ortaokul (5-8. Sınıflar) olanlarını belirlemek amacıyla genel liste 10 alan uzmanına sunulmuştur. Alan uzmanlarından ortaokul hedef kitlesine yönelik eserleri belirlemeleri istenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre aşağıda künyeleri verilen eserler eğitsel iletilerinin belirlenmesi amacı ile araştırmanın inceleme nesnesi olarak kabul edilmiştir:

Tablo.1 Araştırmada kullanılan hikâyeler ve yayınevleri

S. No.	Kitap Adı	Öykü Sayısı	Yayınevi
1	Dedemin Uçan Dairesi	10	Tudem Yayınevi
2	Sahibini Arayan Keman	7	Tudem Yayınevi
3	Yengeç Yazar	10	Tudem Yayınevi
4	Gülen Sakız Ağacı	17	Tudem Yayınevi
5	Sıra Sana da Gelecek	12	Tudem Yayınevi

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Buna göre nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışmanın dokümanlarını Koray Avcı Çakman'a ait olan ve araştırmanın inceleme nesneleri

olan çocuk hikâyeleri oluşturmaktadır. Bu dokümanlarda yer alan eğitsel iletileri belirlemek için her bir hikâye araştırmacı tarafından derinlemesine okunmuş ve incelenmiştir. Bu çalışmalar sırasında eğitsel niteliğe sahip olan iletiler kitaplarda işaretlenmiş ve ileti özelliği gösteren metinler elektronik ortama aktarılmıştır. Araştırmacı, belirlediği eğitsel iletileri doğrudan ve dolaylı eğitsel ileti olacak şekilde kategorilendirmiştir ve tüm çocuk hikâyelerinden toplam 40 adet eğitsel ileti kategorisi oluşmuştur. Her bir eserdeki eğitsel iletiler ve yer aldıkları metinler araştırmacı tarafından alan uzmanı 2 kişi ile kontrol edilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanlarının ortak kabulleri ile eğitsel ileti kategorilerine son hâli verilmiş ve çalışmanın veri toplama aracı aşağıda gösterildiği gibi oluşturulmuştur:

Tablo.2 Eğitsel İleti Kategorileri

İleti Kodu	İleti Adı	İleti Kodu	İleti Adı
Eİ-1	İnsanları sevmek	Eİ-21	Bencil olmamak
Eİ-2	Doğal yaşamı sevmek	Eİ-22	Farklı düşüncelere açık olmak
Eİ-3	Hayvanları sevmek	Eİ-23	Özdeşim kurmak
Eİ-4	Doğru iletişim kurmak	Eİ-24	Olumlu Düşünmek
Eİ-5	Kıskanç olmamak	Eİ-25	Sözünü tutmak
Eİ-6	Yardımsaver olmak	Eİ-26	Değer bilmek
Eİ-7	Düşünceli olmak	Eİ-27	Sabırlı olmak
Eİ-8	Dürüst olmak	Eİ-28	Tutumlu Olmak
Eİ-9	Eğitime önem vermek	Eİ-29	Özür dilemek
Eİ-10	Paylaşımçı olmak	Eİ-30	Sağlıklı Beslenmek
Eİ-11	Kararlı olmak	Eİ-31	Okumaya önem vermek
Eİ-12	Cömert olmak	Eİ-32	Yazmaya önem vermek
Eİ-13	Güler yüzlü olmak	Eİ-33	Karar vermek
Eİ-14	Büyüklerle saygı göstermek	Eİ-34	Yalan söylememek
Eİ-15	Cimri olmamak	Eİ-35	Temiz olmak
Eİ-16	Sorumluluk sahibi olmak	Eİ-36	Duyarlı olmak
Eİ-17	Çalışkan olmak	Eİ-37	Öfkeli olmamak
Eİ-18	Hakkı Gözetmek	Eİ-38	Alay etmemek
Eİ-19	Düzenli olmak	Eİ-39	Cesaretli olmak
Eİ-20	Doğayı/çevreyi korumak	Eİ-40	Araştırmaya önem vermek

Bulgular ve yorum bölümünde yer alan değerlendirmelerde her eserde yer alan eğitsel iletiler veri toplama aracındaki kodu ile gösterilmiştir. Eğitsel iletilerin bulgular ve yorum bölümünde değerlendirilme sırası ile veri toplama aracındaki sırası aynı değildir. Hikâyelerin içinde yer alan kurguların bütünlüğüne göre eğitsel ileti izlencesi oluşturmak amacıyla, hikâyede tespit edilen ilk eğitsel iletiden itibaren kategori başlığı oluşturulmuş ve her yeni eğitsel ileti yeni bir kategori başlığı ile sıralanmıştır. Bu sebeple bulgular ve yorum bölümünde yer alan eğitsel iletilerin sırası farklılık gösterebilmektedir. Eğitsel iletileri içeren ve eserlerde yer alan metinler bulgular ve yorum bölümünde italik olarak yazılmıştır. Metin alıntılarında her bir alıntının başına yukarıdaki eğitsel ileti



## **Koray Avcı Çakman'ın Hikâyelerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma**

kategori kodları eklenmiştir. Kodların sonuna doğrudan eğitsel iletiyi göstermek için (1), dolaylı eğitsel iletiyi göstermek için (2) rakamı yazılmıştır. Örnek olarak “Eİ-1.1” kodu “insanları sevmek” iletilerinin doğrudan olduğunu; “Eİ-26.2” “değer bilmek” iletilerinin dolaylı olduğunu göstermektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın inceleme nesnelere olan Koray Avcı Çakman'a ait 5 hikâye kitabı Tablo 1'de belirtilmiş olan yayınevinden temin edilmiştir. Kitaplarda yer alan her bir hikâye okunmuş ve incelenmiştir. İnceleme sonucunda tespit edilen eğitsel iletiler benzerlik ve farklılıklarına göre ayrı ayrı gruplanarak eğitsel ileti kategorileri oluşturulmuştur. Her eğitsel ileti ilgili kategorinin altına işlenmiş ve ilgili bölümlerde yorumlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizinde daha derin bir işleme tabii tutulur. Betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temaların bu analiz sonucunda keşfedilebilmesi mümkündür. Betimsel analizde ise veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizdeki amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlendikten sonra bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve neden-sonuç ilişkileri irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2013.) Çocuk hikâyelerindeki eğitsel ileti kategorileri araştırmanın başlangıcında belli olmadığı için çalışma sürecinde metinler okunup incelenirken içerik analizi ile bu kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulduktan sonra kendi içlerinde bağlantıları doğrultusunda ve Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) yer alan tema ve konu önerilerine göre üst kategoriler altında toplanmıştır. Eğitsel iletilerin birleştirildiği kategoriler şunlardır: “sevgiye yönelik iletiler, iletişime yönelik iletiler, kişisel gelişime yönelik iletiler, evrensel değerlere yönelik iletiler”. Her hikâyenin içeriği analiz edilmiş ve eğitsel iletiler doğrudan ya dolaylı olarak kullanılma durumlarına göre tespit edilmiştir. Elde edilen eğitsel iletilerin sayısı tablolar içinde gösterilmiş ve tablolarda yer alan sayısal veriler betimsel analize tabii tutulmuştur.

### **Bulgular**

Bu bölümde beş adet çocuk hikâye kitabındaki toplam 56 adet hikâyede yer alan eğitsel iletiler değerlendirilmiştir.

#### *“Dedemin Uçan Dairesi” Adlı Eserde Yer Alan Eğitsel İletiler*

Bu hikâye kitabında “insanları sevmek, doğal yaşamı sevmek, hayvanları sevmek, doğru iletişim kurmak, kıskanç olmamak, yardımsever olmak, düşünceli olmak, dürüst olmak, eğitime önem

vermek, paylaşımcı olmak, cömert olmak, güler yüzlü olmak, cimri olmamak, sorumluluk sahibi olmak, çalışkan olmak, geleneklere değer vermek, düzenli olmak, doğayı/çevreyi korumak, bencil olmamak, farklı düşüncelere açık olmak, özdeşim kurmak, okumaya önem vermek, duyarlı olmak” eğitsel iletileri tespit edilmiştir. Bu hikâye kitabında en sık kullanılan eğitsel ileti %17,46 oranı ile “hayvanları sevmek”tir. Yine sevgi temasına bağlı olabilecek biçimde” insanları sevmek” iletileri de %15,87 oranında öykülerde yer almıştır. Yazarın sevgiye yönelik eğitsel iletileri “insanları sevmek”, “hayvanları sevmek” ve “doğal yaşamı sevmek” bir arada düşünüldüğünde sevgiye yönelik toplam ileti sıklığı 30 yüzdesi 47,62’dir. “Dedemin Uçan Dairesi” hikâye kitabında yer alan iletiler dört ana kategori altında incelenmiş ve sevgiye yönelik iletilerin %47,62 oranı ile bu kitapta en sık yer verilen kategori olduğu tespit edilmiştir. Bu kategoriyi %30,16 oranı ile kişisel gelişime yönelik iletiler izlerken iletişime yönelik iletiler ve evrensel değerlere yönelik iletiler %11,11 ile aynı oranda yer almıştır.

#### *“Sahibini Arayan Keman” Adlı Eserde Yer Alan Eğitsel İletiler*

Bu hikâye kitabında “insanları sevmek, doğal yaşamı sevmek, hayvanları sevmek, kışkırtıcı olmamak, yardımsever olmak, düşünceli olmak, paylaşımcı olmak, çalışkan olmak, doğayı/çevreyi korumak, olumlu düşünmek, sözünü tutmak, değer bilmek, sabırlı olmak” eğitsel iletileri tespit edilmiştir. Bu hikâye kitabında en sık kullanılan eğitsel ileti %24,14 oranı ile “değer bilmek”tir. Yine sevgi temasına bağlı olabilecek biçimde “insanları sevmek” iletileri de öykülerde %13,79 oranında yer almıştır. Yazarın evrensel değerlere yönelik eğitsel iletileri “değer bilmek”, “doğayı/çevreyi korumak”, “yardımsever olmak” ve “düşünceli olmak” iletileri bir arada düşünüldüğünde evrensel değerlere yönelik toplam ileti sıklığı 14 yüzdesi 48,28’dir. “Sahibini Arayan Keman” hikâye kitabında yer alan iletilerin yüzdesi dört ana kategori altında incelendiğinde kitapta en çok %48,28 oranı ile evrensel değerlere yönelik iletilerin yer aldığı görülmüştür. Bu kategoriyi %24,14 oranları ile kişisel gelişime yönelik iletiler ve sevgiye yönelik iletiler izlerken %3,45 oranı ile iletişime yönelik iletiler kitapta en az karşılaşılan kategori olmuştur.

#### *“Yengeç Yazar” Adlı Eserde Yer Alan Eğitsel İletiler*

Bu hikâye kitabında “insanları sevmek, doğru iletişim kurmak, yardımsever olmak, paylaşımcı olmak, kararlı olmak, doğayı/çevreyi korumak, sabırlı olmak, sağlıklı beslenmek, okumaya önem vermek, yazmaya önem vermek, karar vermek, temiz olmak, duyarlı olmak, öfkeli olmamak, alay etmemek,” eğitsel iletileri tespit edilmiştir. Bu hikâye kitabında en sık kullanılan eğitsel iletiler %13,95 oranı ile “hakkı gözetmek” ve “doğru iletişim kurmak”tır. Yazarın kişisel gelişime yönelik eğitsel iletileri “yazmaya önem vermek, öfkeli olmamak, paylaşımcı olmak, duyarlı olmak, sabırlı olmak, okumaya önem vermek, kararlı olmak, sağlıklı beslenmek, karar vermek ve temiz olmak” iletileri bir arada düşünüldüğünde kişisel gelişime yönelik toplam ileti sıklığı 22 yüzdesi 51,16’dir. “Yengeç Yazar”

## **Koray Avcı Çakman'ın Hikâyelerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma**

hikâye kitabında yer alan iletilerin yüzdesi dört ana kategori altında incelendiğinde kitapta %51,16 oranı ile en çok kişisel gelişime yönelik iletilerin yer aldığı görülmektedir. Bu kategoriyi %20,93 oranı ile evrensel değerlere yönelik iletiler ve %18,60 oranı ile iletişime yönelik iletiler izlerken %9,30 oranı ile en az karşılaşılan kategori sevgiye yönelik iletiler olmuştur.

### *“Gülen Sakız Ağacı” Adlı Eserde Yer Alan Eğitsel İletiler*

Bu hikâye kitabında “insanları sevmek, doğal yaşamı sevmek, hayvanları sevmek, doğru iletişim kurmak, kıskanç olmamak, yardımsever olmak, düşünceli olmak, eğitime önem vermek, paylaşımcı olmak, kararlı olmak, cömert olmak, büyüklere saygı göstermek, çalışkan olmak, doğayı/çevreyi korumak, olumlu düşünmek, değer bilmek, tutumlu olmak, sağlıklı beslenmek, yazmaya önem vermek, araştırmaya önem vermek” eğitsel iletileri tespit edilmiştir. Bu hikâye kitabında en sık kullanılan eğitsel ileti %20,63 oranı ile “insanları sevmek”tir. Yazarın sevgiye yönelik eğitsel iletileri “insanları sevmek, hayvanları sevmek, doğal yaşamı sevmek ve büyüklere saygı göstermek” iletileri bir arada düşünüldüğünde sevgiye yönelik toplam ileti sıklığı 24 yüzdesi 38,10’dur. “Gülen Sakız Ağacı” hikâye kitabında yer alan iletilerin yüzdesi dört ana kategori altında incelendiğinde kitapta %38,10 oranı ile en çok sevgiye yönelik iletilerin yer aldığı görülmektedir. Bu kategoriyi %31,75 oranı ile evrensel değerlere yönelik iletiler ve %28,57 oranı ile kişisel gelişime yönelik iletiler izlerken %1,59 oranı ile en az karşılaşılan kategori iletişime yönelik iletiler olmuştur.

### *“Sıra Sana da Gelecek” Adlı Eserde Yer Alan Eğitsel İletiler*

Bu hikâye kitabında “insanları sevmek, doğal yaşamı sevmek, hayvanları sevmek, doğru iletişim kurmak, kıskanç olmamak, yardımsever olmak, düşünceli olmak, paylaşımcı olmak, kararlı olmak, büyüklere saygı göstermek, çalışkan olmak, doğayı/çevreyi korumak, bencil olmamak, olumlu düşünmek, değer bilmek, tutumlu olmak, alay etmemek, cesaretli olmak ve özür dilemek” eğitsel iletileri tespit edilmiştir. Bu hikâye kitabında en sık kullanılan eğitsel ileti %17,54 oranı ile “düşünceli olmak”tır. Yazarın kişisel gelişime yönelik eğitsel iletileri “kıskanç olmamak, bencil olmamak, çalışkan olmak, cesaretli olmak, paylaşımcı olmak, kararlı olmak, olumlu düşünmek ve tutumlu olmak” iletileri bir arada düşünüldüğünde kişisel gelişime yönelik toplam ileti sıklığı 19 yüzdesi 33,33’tür. “Sıra Sana da Gelecek” hikâye kitabında yer alan iletilerin yüzdesi dört ana kategori altında düşünüldüğünde kitapta %33,33 oranı ile en çok kişisel gelişime yönelik iletilerin yer aldığı görülmektedir. Bu kategoriyi %29,82 oranı ile evrensel değerlere yönelik iletiler ve %26,32 oranı ile sevgiye yönelik iletiler izlerken %10,53 oranı ile en az karşılaşılan kategori iletişime yönelik iletiler olmuştur.

### *Koray Avcı Çakman'ın Çocuk Hikâyelerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Değerlendirme*

Koray Avcı Çakman tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik yazılmış olan 5 hikâye kitabında, 40 eğitsel ileti kategorisi altında toplam 255 adet eğitsel ileti tespit edilmiştir. Bu eğitsel iletiler

aktarıma biçimlerine göre incelendiğinde 255 eğitsel iletiden sadece 3 tanesinin doğrudan aktarıldığı, yazarın diğer 252 iletiyi dolaylı bir şekilde aktarmayı tercih ettiği belirlenmiştir. Tespit edilen 40 adet eğitsel ileti kategorisi kendi içerisindeki benzerliklere göre 4 ana kategori altında sınıflandırılmıştır: “sevgiye yönelik, iletişime yönelik, kişisel gelişime yönelik, evrensel değerlere yönelik”.

Buna göre “insanları sevmek, hayvanları sevmek, doğal yaşamı sevmek ve büyüklere saygı göstermek” eğitsel iletilerinin ortak noktasının sevgi olduğundan hareketle bu eğitsel ileti kategorileri “sevgiye yönelik eğitsel iletiler” olarak sınıflandırılmıştır.

İletişim kategorisi altında ise “doğru iletişim kurmak, farklı düşüncelere açık olmak, özdeşim kurmak, sözünü tutmak, dürüst olmak, yalan söylememek, özür dilemek, güler yüzlü olmak, alay etmemek” eğitsel ileti kategorileri yer almaktadır.

En çok ileti kategorisine sahip olan ve 40 ileti kategorisinden 22’sinin yer aldığı “kişisel gelişime yönelik eğitsel iletiler” sınıfını ise bireyin kişisel gelişimine katkıda bulunacak nitelikte olan iletiler oluşturmaktadır: “çalışkan olmak, kıskanç olmamak, bencil olmamak, yazmaya önem vermek, kararlı olmak, olumlu düşünmek, okumaya önem vermek, öfkeli olmamak, cömert olmak, sabırlı olmak, eğitime önem vermek, sorumluluk sahibi olmak, tutumlu olmak, sağlıklı beslenmek, cesaretli olmak, cimri olmamak, düzenli olmak, karar vermek, araştırmaya önem vermek, temiz olmak, paylaşımcı olmak, duyarlı olmak”.

“Evrensel değerlere yönelik eğitsel iletiler” kategorisi ise 5 adet alt kategoriden oluşmaktadır: “düşünceli olmak, yardımsever olmak, doğayı/çevreyi korumak, değer bilmek, hakkı gözetmek”.

Tespit edilen eğitsel iletilerin alt kategorilerine, kullanım sıklıklarına ve aktarıma biçimlerine göre nasıl sınıflandırıldığı Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo.3 Koray Avcı Çakman’ın Hikâyelerinde Yer Alan Eğitsel İletilerin Kullanım Sıklığı

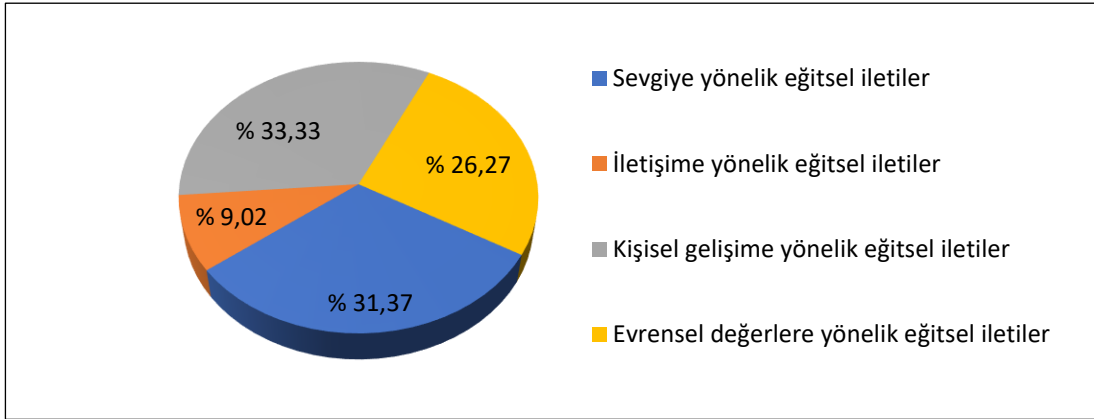
EİK	Eğitsel İleti Adı	Doğrudan Kullanılan Eğitsel İleti Sıklığı	Dolaylı Kullanılan Eğitsel İleti Sıklığı	Toplam Eğitsel İleti Sıklığı	%	Kategori
(Eİ-1)	İnsanları sevmek	0	40	40	15,69	Sevgiye yönelik
(Eİ-3)	Hayvanları sevmek	0	24	24	9,41	Sevgiye yönelik
(Eİ-7)	Düşünceli olmak	0	19	19	7,45	Evrensel değerlere yönelik
(Eİ-6)	Yardımsever olmak	0	18	18	7,06	Evrensel değerlere yönelik
(Eİ-17)	Çalışkan olmak	1	15	16	6,27	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-2)	Doğal yaşamı sevmek	0	14	14	5,49	Sevgiye yönelik
(Eİ-20)	Doğayı/çevreyi korumak	0	13	13	5,10	Evrensel değerlere yönelik
(Eİ-26)	Değer bilmek	0	11	11	4,31	Evrensel değerlere yönelik

**Koray Avcı Çakman'ın Hikâyelerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma**

(Eİ-4)	Doğru iletişim kurmak	0	9	9	3,53	İletişime yönelik
(Eİ-5)	Kıskanç olmamak	1	8	9	3,53	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-10)	Paylaşımçı olmak	0	7	7	2,75	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-18)	Hakkı Gözetmek	0	6	6	2,35	Evrensel değerlere yönelik
(Eİ-21)	Bencil olmamak	0	6	6	2,35	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-32)	Yazmaya önem vermek	0	5	5	1,96	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-36)	Duyarlı olmak	0	5	5	1,96	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-38)	Alay etmemek	0	4	4	1,57	İletişime yönelik
(Eİ-11)	Kararlı olmak	0	4	4	1,57	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-24)	Olumlu Düşünmek	0	4	4	1,57	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-31)	Okumaya önem vermek	0	4	4	1,57	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-37)	Öfkeli olmamak	0	4	4	1,57	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-12)	Cömert olmak	0	3	3	1,18	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-27)	Sabırlı olmak	1	2	3	1,18	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-13)	Güler yüzlü olmak	0	2	2	0,78	İletişime yönelik
(Eİ-29)	Özür dilemek	0	2	2	0,78	İletişime yönelik
(Eİ-8)	Dürüst olmak	0	2	2	0,78	İletişime yönelik
(Eİ-16)	Sorumluluk sahibi olmak	0	2	2	0,78	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-28)	Tutumlu Olmak	0	2	2	0,78	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-30)	Sağlıklı Beslenmek	0	2	2	0,78	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-39)	Cesaretli olmak	0	2	2	0,78	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-9)	Eğitime önem vermek	0	2	2	0,78	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-14)	Büyüklere saygı göstermek	0	2	2	0,78	Sevgiye yönelik
(Eİ-22)	Farklı düşüncelere açık olmak	0	1	1	0,39	İletişime yönelik
(Eİ-23)	Özdeşim kurmak	0	1	1	0,39	İletişime yönelik
(Eİ-25)	Sözünü tutmak	0	1	1	0,39	İletişime yönelik
(Eİ-34)	Yalan söylememek	0	1	1	0,39	İletişime yönelik
(Eİ-15)	Cimri olmamak	0	1	1	0,39	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-19)	Düzenli olmak	0	1	1	0,39	Kişisel gelişime yönelik

(Eİ-33)	Karar vermek	0	1	1	0,39	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-35)	Temiz olmak	0	1	1	0,39	Kişisel gelişime yönelik
(Eİ-42)	Araştırmaya önem vermek	0	1	1	0,39	Kişisel gelişime yönelik
<b>Toplam</b>		<b>3</b>	<b>252</b>	<b>255</b>	<b>100,00</b>	

Buna göre tüm eğitsel iletiler içinde “insanları sevmek” ileti %15,69 oranı ile en sık kullanılan eğitsel ileti kategorisidir. Onu %9,41 oranı ile “hayvanları sevmek” ileti takip ederken en sık karşılaşılan üçüncü kategori ise %7,45 oranı ile “düşünceli olmak” olmuştur. Kitaplarda sadece birer kez yer alan “farklı düşüncelere açık olmak, özdeşim kurmak, sözünü tutmak, yalan söylememek, cimri olmamak, düzenli olmak, karar vermek, temiz olmak ve araştırmaya önem vermek” eğitsel iletileri %0.39 oranları ile en az karşılaşılan iletiler olmuştur.



Şekil 1. Koray Avcı Çakman'ın Hikâyelerinde Yer Alan Eğitsel İletilerin Kullanılma Oranları

5 hikâye kitabında yer alan tüm iletilerin yüzdesi dört ana kategori altında yukarıda yer alan Şekil 1’de gösterilmiştir. Buna göre kitapta en çok %33,33 oranı ile kişisel gelişime yönelik iletiler yer almaktadır. Bu kategoriyi %31,37 oranı ile sevgiye yönelik iletiler ve %26,27 oranı ile evrensel değerlere yönelik iletiler izlerken %9,02 oranı ile en az karşılaşılan kategori iletişime yönelik iletiler olmuştur.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocukların kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaları nedeniyle çocuk edebiyatı eserleri özel bir öneme sahiptir. Çocuklara istendik davranışlar kazandırmak ve değer edinimi sağlamak amacıyla çocuk edebiyatı eserleri sıklıkla kullanılmaktadır. Bu davranışlar ve değerler genellikle eserlerde doğrudan değil dolaylı bir şekilde ifade edilir. Bu araştırma kapsamında Koray Avcı Çakman tarafından ortaöğretim öğrencilerine yönelik yazılmış 5 hikâye kitabı incelenmiş ve barındırdığı eğitsel iletilerin

tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu eğitsel iletilerin aktarılış biçimleri de detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Koray Avcı Çakman'a ait 5 hikâye kitabında yer alan 53 hikâye metninde toplam 255 adet eğitsel ileti tespit edilmiştir. Bu eğitsel iletilerin 85 tanesi kişisel gelişime yönelik eğitsel iletiler kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoriyi toplamda 22 farklı eğitsel ileti türü oluşturmaktadır. Diğer kategorilere kıyasla en çeşitli kategori kişisel gelişime yönelik eğitsel iletilerdir. Buradan hareketle, Koray Avcı Çakman'ın çocukların kişisel gelişimine karşı çok yönlü bir yaklaşım sergilediği sonucuna varılabilir. Kişisel gelişime yönelik eğitsel iletiler, kişisel özelliklerin hem bireye hem de topluma fayda sağlayacak şekilde geliştirilmesini amaçlamaktadır. “Kararlı olmak”, “sabırlı olmak”, “sağlıklı beslenmek” gibi iletiler doğrudan bireyin kendi yararına yönelikken “cömert olmak”, “paylaşımçı olmak”, “duyarlı olmak” gibi iletiler bireyin diğer insanlar ile olan ilişkilerini geliştirmeye ve dolaylı olarak toplumsal fayda sağlamaya yönelik iletilerdir. Yazar, bu eğitsel iletileri eserlerinde doğrudan bir şekilde aktarmak yerine karakterleri ve olayları kullanarak dolaylı bir şekilde aktarma yolunu seçmiştir. Özellikle “Dedemin Uçan Dairesi”, “Gülen Sakız Ağacı” ve “Sahibini Arayan Keman” kitaplarında çocuk karakterler seçmesi ve onların aile yaşantılarını işlemesi çocuk okurların hikâye kahramanları ile özdeşim kurmasını kolaylaştırmaktadır. Bunun yanında hikâyelerde anneanne, babaanne ve dede gibi rol model oluşturacak karakterlere yer verilmesiyle eğitsel iletilerin etkili bir şekilde aktarılması sağlanmıştır. Yazarın eserlerinde en çok kişisel gelişime yönelik iletilere yer vermesi ve bunları hikâyelerin doğal akışı içerisinde aktarması edebiyatı sadece bir sanat olarak değil aynı zamanda eğitim aracı olarak da kullandığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Özdemir'in (2008) farklı bir çocuk edebiyatı yazarı üzerine yaptığı çalışma sonuçları, araştırmamızın bu yöndeki sonuçlarını desteklemektedir. Özdemir (2008), araştırmasında “aile büyüklerine yönelik eğitsel iletiler” başlığı ile kategori oluşturmuştur. Bu kategorinin altındaki eğitsel iletiler, çalışmamızdaki “kişisel gelişime yönelik eğitsel iletiler” kategorisindeki bazı eğitsel iletilerle benzerlik göstermektedir. “Paylaşımın gereği” eğitsel iletisi ile araştırmamızda yer alan “paylaşımçı olmak” iletisi niteliksel anlamda benzerlik göstermektedir. Özdemir (2008)'in çalışmasında “paylaşımçı olmak” iletisi daha çok duygu ve düşüncelerin paylaşımı anlamında kullanılırken araştırmamızda, sahip olunan nesnelere paylaşılması anlamında ele alınmaktadır. Her iki iletinin ortak yönü çocuğun kişisel gelişimini destekler nitelikte olmasıdır. Yine Özdemir (2008)'in çalışmasında yer alan “kararlılık ve istekliliğin başarıya etkisi” eğitsel iletisi, çalışmamızdaki kişisel gelişime yönelik eğitsel iletiler kategorisinin altında yer alan “kararlı olmak” iletisiyle, “kibir ve bencillikten kurtulabilmek” iletisi ise “bencil olmamak” iletisiyle özdeşleştirilebilir.

Koray Avcı Çakman'ın kişisel gelişime yönelik iletilerden sonra eserlerinde en sık yer verdiği ikinci kategori sevgiye yönelik eğitsel iletiler olmuştur. 80 adet ileti, dört farklı alt başlık altında

sevgiye yönelik eğitsel iletiler kategorisini oluşturmaktadır. Bu kategoriler, kullanım sıklıklarına göre sırasıyla şöyledir: “insanları sevmek”, “hayvanları sevmek”, “doğal yaşamı sevmek”, “büyüklerimize saygı göstermek”. Buradan hareketle, yazarın sevginin insan hayatında mutlaka yer alması gerektiğini düşündüğü ve okuyucularına da bu mesajı aktarmayı hedeflediği söylenebilir. “İnsanları sevmek” iletişi, incelenen beş hikâye kitabında toplamda 40 kez kullanılmıştır ve tüm aktarımlar dolaylı bir şekilde yapılmıştır. “İnsanları sevmek” iletişi insan ilişkileri üzerinden işlenmiştir. Yazar bu iletiyi, özlem ya da sevgiyi ifade eden sözler kullanarak, insanların birbirleriyle kurduğu samimi ve dostça ilişkileri anlatarak ve hikâyelerde birbirini önemseyen karakterlere yer vererek aktarmayı tercih etmiştir.

İncelenen eserlerde sadece insanlara değil hayvanlara ve doğaya karşı duyulan sevgi de anlatılmaktadır. “Dedemin Uçan Dairesi”, “Sahibini Arayan Keman” ve “Gülen Sakız Ağacı” isimli hikâye kitaplarında birbirlerini, diğer insanları, hayvanları ve doğal hayatı seven bireylerden oluşan mutlu ailelere yer verilmiştir. “Yengeç Yazar” kitabında da yine benzer özelliklere sahip hayvan karakterler bulunmaktadır. Yazarın, huzur içinde ve mutlu bir şekilde yaşayan bu karakterlerin birbiriyle olan ilişkilerini anlatarak çocuk okurlarına sevginin önemini aktarmak istediği söylenebilir. “Sıra Sana da Gelecek” isimli kitap ise sevginin aktarılış biçimi açısından diğer kitaplardan farklılık göstermektedir. 12 adet korku hikâyesinin yer aldığı kitaptaki sevgiye yönelik 15 eğitsel ileti, %26,32 oranı ile en sık karşılaşılan 3. kategori olmuştur. Yazarın diğer kitaplarından farklı olarak bu kitapta mutlu aileler ve sorunsuz yaşamlar yer almamaktadır. Hikâyelere gergin ve korku dolu bir atmosfer hâkim olmasına rağmen yazar sevgiye yönelik eğitsel iletiler kategorisini oluşturan her dört iletiye de başarılı bir şekilde yer vermiştir. Bu durum da yazarın sevginin varlığına her koşulda önem verdiğini göstermektedir.

Koray Avcı Çakman’ın eserlerinde %31,37 oranında bulunan sevgiye yönelik eğitsel iletiler diğer çocuk edebiyatı yazarlarının eserlerinde de kullanılmaktadır. Köse (2011)’nin hazırladığı “Muzaffer İzgü’nün “Anneannemin Akıl Almaz Maceraları” Serisindeki Eğitsel İletiler” isimli çalışmada da Muzaffer İzgü’nün hikâye kitaplarında sevgiye yönelik eğitsel iletiler olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmadakinden farklı bir sınıflandırma yapılmış olsa da, tespit edilen eğitsel iletiler ve Koray Avcı Çakman’ın hikâyelerinde tespit edilen iletiler ortaklık göstermektedir. Köse (2011), sevgiye yönelik iletileri üç farklı kategoriye ayırmıştır: “Arkadaşlık- dostluk”, “aile- aile sevgisi”, “sevgi- saygı”. Bu iletilerle de benzer olarak arkadaşların ve ailenin önemi, onlarla yakın ve sağlıklı ilişkiler kurulması ve insanların birbirlerini sevmeleri gerektiği aktarılmıştır. Akçay (2015)’in hazırladığı “Samed Behrengi’nin Hikâyelerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada da incelenen eserlerde sevgiye yönelik iletiler bulunmuştur. Yine bu çalışmadan farklı bir sınıflandırmaya gidilerek sevgiye yönelik üç eğitsel ileti kategorisi (sevgiye değer vermek, arkadaşlık- arkadaş sevgisi, anne



sevgisi) kişisel gelişimi destekleyen eğitsel iletiler kategorisi altında yer almıştır. Samed Behrengi'nin eserlerinde tespit edilen "sevgiye değer vermek" iletileriyle hayvan ve doğaya karşı duyulan sevgi ifade edilmektedir. Bu yönüyle, araştırmamızda yer alan "hayvanları sevmek" ve "doğal yaşamı sevmek" iletileri ile özdeşleştirilebilir. Söz konusu iletiler de bu çalışma ile benzer olarak dolaylı bir şekilde aktarılmıştır. Cesur (2015)'un hazırladığı *"Mavisel Yener'in Çocuklara Yönelik Öykülerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma"* isimli çalışmada da sevgiye yönelik eğitsel iletiler üç farklı kategori altında sınıflandırılmıştır: "sevgiye değer vermek", "çocuğa değer vermek", "dostluğa önem vermek". "Sevgiye değer vermek" kategorisi altında en çok hayvanları ve doğayı sevmek iletileri yer alırken bir iletiyle de aile üyelerinin birbirlerine karşı duyduğu sevgi konu edilmiştir. "Çocuğa değer vermek" iletileri ise çocuklara karşı duyulan sevginin ifadesi ile eserlerde yer almıştır. "Dostluğa değer vermek iletileri" ise yine sevgiyle bağlantı kurularak insanlar ve hayvan karakterler arasındaki ilişkiler üzerinden aktarılmıştır. Benzer iletilerin yer alması ve bunların genellikle dolaylı bir şekilde aktarılmasıyla Cesur (2015)'un araştırmasının araştırmamız ile benzer sonuçlara sahip olduğu söylenebilir. Barış (2011)'in *"Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Romanlarındaki Eğitsel İletiler"* adlı çalışmada da Gülten Dayıoğlu'nun çocuk romanlarında, sevgiye, insani değerlere, hayvan ve doğa sevgisine, aile bireyleri arasındaki bağlılık ve sevgiye yönelik iletilere rastlandığı tespit edilmiştir. Işık (2017) tarafından hazırlanan *"Karakter Eğitimi Açısından Mevlâna İdris Zengin'in Hikâye Ve Masallarında Eğitsel İletiler"* isimli çalışmada da sevgi, "duygu ve düşüncelerin ifadesine yönelik eğitsel iletiler" kategorisi altında yer alan "anne babaya sevgi", "övgü ve şefkat", "arkadaşlık ve arkadaş sevgisi", "hayvan sevgisi", "doğa sevgisi" gibi alt iletiler aracılığıyla aktarılmıştır. Araştırmamız ile benzer olarak, bu çalışmadaki "duygu ve düşüncelerin ifadesine yönelik eğitsel iletiler" kategorisi de incelenen eserlerde en sık karşılaşılan ikinci kategori olmuştur. Koray Avcı Çakman'ın eserlerindeki eğitsel iletiler üzerine bir başka çalışma Yılmaz (2017) tarafından yapılmıştır. *"Koray Avcı Çakman'ın Eserlerinde Çocuklara Yönelik Ekoeleştirel İletiler"* isimli çalışmadaki inceleme nesnelere ile araştırmamızın inceleme nesnelere ortaklık göstermektedir. Yılmaz (2017)'in çalışmada eserlerde yer alan ekoeleştirel eğitsel iletilerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmamız ile kategorilendirme anlamında farklılık gösterse de elde edilen sonuçlar açısından ortak yönleri sahiptir. Yılmaz (2017)'in çalışmadaki insan merkezli bakış açısına yönelik iletiler, araştırmamızdaki sevgiye yönelik eğitsel iletiler kategorisi ile ortak iletilere sahiptir.

Koray Avcı Çakman, incelenen eserlerinde sevgiye yönelik iletilerden sonra en çok evrensel değerlere yönelik eğitsel iletileri kullanmıştır. 67 adet eğitsel ileti 5 farklı alt kategoriye aittir. Bu kategorinin eserlerde %26,27 oranında kullanılması yazarın evrensel değerlere de en az diğer kategoriler kadar önem verdiğini göstermektedir. Evrensel değerlere yönelik iletiler içerisinde en çok "düşünceli olmak" ve "yardımsever olmak" iletileri kullanılmıştır. "Yardımsever olmak" eğitsel iletileri

çok yönlü bir biçimde işlenmiştir. Sadece aile bireylerine değil arkadaşlara, yaşlılara, hayvanlara hatta yabancılara karşı da yardım sever olunması gerektiği farklı hikâye kurguları ile anlatılmıştır. “Sıra Sana da Gelecek” hikâye kitabında ise hikâyeler korku hikâyesi olduğu için “yardımsever olmak” iletisinin aktarımında diğer kitaplardan farklı bir yol izlenmiştir. Bu kitapta yer alan hikâyelerde yardımsever olunmaması durumunda kişilerin başına gelebilecekler ve bu durumun kişiye hissettirecekleri anlatılmıştır. Daha önceki kategoriler gibi bu kategoriye ilişkin sonuçlar da yapılan diğer çalışmalar ile ortaklık göstermektedir. “Koray Avcı Çakman’ın Eserlerinde Çocuklara Yönelik Ekoeleştirel İletiler” (Yılmaz, 2017) isimli çalışmadaki “Kentlerde evler doğaya zarar verilerek yapılır.” eğitsel iletisi ile araştırmamızdaki “doğayı çevreyi korumak” iletisi inceleme nesnelерinin ortak olmasından kaynaklı olarak aynı cümle ile ifade edilmiştir:

*(Eİ-20.2) “Zavallı gülen sakız ağacımız gözümün önünde yerde yatıyordu. O günkü hüznümü hiç unutamam. İşte o gün söz verdim kendi kendime: Bahçesinde bir sürü sakız ağacı olan bir evim olacaktı büyüyünce ve kimse, ama kimse kesemeyecekti ağaçlarımı.”(GSA,2016:17)*

İnceleme nesnelерinde en az karşılaşılan eğitsel ileti kategorisi iletişime yönelik iletiler olmuştur. İletişime yönelik iletiler toplamda 23 kez kullanılmasına rağmen 9 alt başlık altında yapılandırılmıştır. Yazar okurlarına iletişimin önemini dolaylı olarak sezdirebilmek amacıyla birbirinden farklı dokuz durum oluşturmuş ve bu kanalla iletişimin önemini aktarmıştır. Bu sonuç da yazarın, iletişimin insan hayatında büyük bir anlama sahip olduğunu ve yazarın bu yönde düşünce taşıdığını göstermektedir. Bu kategori içerisinde, “doğru iletişim kurmak” kullanım sıklığı açısından %3.53 oranı ile ilk sırada bulunmaktadır. Bu ileti, konuşma esnasında insanların birbirlerini yanlış anlamaları kurgusu üzerinden işlenmiş ve bunun neticesinde ortaya çıkan rahatsızlıkların ifade edilmesiyle ele alınmıştır. Doğru iletişim kurulamaması iki taraftan birinin üzülmeye ve kırılması ile neticelenmiştir. Bunun sonucunda da özür dileme eylemi gerçekleştirilerek doğru iletişim kurmanın önemi pekiştirilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) yer alan kök değerlerden “adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik” Koray Avcı Çakman’ın eserlerinde rastlanan eğitsel iletilerle örtüşmektedir. Değerler açısından Çakman’ın ortaokul öğrencilerine yönelik hikâyelerinin, MEB’in tüm öğretim programlarında bir hedef olarak gösterdiği “Değerlerimiz” teması ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Koray Avcı Çakman’ın eserlerinde yer alan eğitsel iletilerin tespit edilmesi amacıyla yapılan bu çalışma, araştırmanın bulguları ve varılan sonuçlar ışığında eğitsel iletiler üzerine yapılacak yeni araştırmalara kaynaklık edebilir.

## Koray Avcı Çakman'ın Hikâyelerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma

Eğitsel ileti dağılımı dikkate alınarak özellikle Türkçe derslerinde ve diğer derslerde ya da bunun dışında okul dışı okuma süreçlerinde oluşturulması hedeflenecek çeşitli eğitim/öğretim ortamlarına araştırma bulguları ve sonuçları ile katkı sağlanabilir. Özellikle öğretmenlerin araştırmanın inceleme nesnesinde yer alan kitapları ders içi ve dışı çalışmalarda kullanması durumunda etkinlik geliştirme faaliyetlerinde araştırma bulgularından yararlanılabilir.

Koray Avcı Çakman'ın eserlerinde gündelik hayata yer vermesi ve gerçekçi karakterler kullanması çocuk okurların karakterler ile özdeşim kurmasını kolaylaştırabilir ve çocuğun eğitsel iletileri içselleştirmesine katkıda bulunabilir. Bu nedenle Koray Avcı Çakman'ın hikâye kitaplarının hem ebeveynler hem de eğitimciler tarafından değer aktarımında etkili bir araç olarak kullanılması beklenmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan yetkinlikler doğrultusunda öğrencide oluşması ve geliştirilmesi beklenen özellikle "anadilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik" başlıklarını taşıyan yetkinlik çalışmalarına yönelik olarak geliştirilecek eğitim/öğretim ortamlarında araştırmanın verileri kullanılabilir.

"Adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik" değerleri üzerine ders içi ve ders dışında yapılacak çalışmalarda araştırma verilerden faydalanılabilir.

Bu çalışmada, Koray Avcı Çakman'ın ortaöğretim öğrencilerine yönelik yazmış olduğu araştırmanın inceleme nesnelere oluşturulan 5 kitap anlatım ve içerik açısından belirlenen hedef kitleye uygundur. Bu nedenle eserler söz konusu hedef kitleye tavsiye edilebilir.

Hedef kitleye yönelik eser yazan diğer çocuk edebiyatı yazarlarının eserleri de çalışmamızdaki yöntem doğrultusunda ele alınıp incelenebilir. Bu şekilde Türkçe çocuk edebiyatının kurgusal eserlerinde değer/tema ve eğitsel ileti durumuna yönelik genelleme bir tespit yapmak da sağlanabilecektir.

### Kaynakça

- Raths, Louis E., Harmin, Merrill, and Simon, Sidney B. (1966). *Values and Teaching Columbus*, Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc., Pp. IX +275.
- Beck, C. (1990). *Better Schools: A Values Perspective*, London, Falmer Press.
- Halstead, M. and Taylor, M. (2008). *Values in Education and Education in Values*. London: The Falmer Press.
- Fraenkel, J.R. (1977). *How to Teach about Values: An Analytical Approach*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Shaver, James P., Strong , William S. (1976). *Facing Value Decisions: Rationale-Building for Teachers*. Wadsworth Publishing Company.
- Gibbs, Linda J.; Earley, Edward J. (1994). *Using Children's Literature To Develop Core Values*. Bloomington: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.

- Covaleskie, John F. (1992). Discipline and Morality: Beyond Rules and Consequences. *Education Forum*, Vol. 56, No. 2, 173-83.
- Taylor, F. (2015). Content Analysis and Gender Stereotypes in Children's Books. *Teaching Sociology*, Vol. 31, No:3, 300-311.
- Brinker, M. (1995). "Theme and Interpretation" in Bremond, C., J. Landy and T.Pavel (eds) *Thematics. New Approaches*. New York: State University of New York Press: 33-44.
- Brooks, C. et al. (1975). *An Approach to Literature*, 5th ed. Prentice Hall.
- Stoodt, B., Amspaugh, L., Hunt, J. (1996). *Children's Literature: Discovery for a Lifetime*. USA: Gorsuch Scarisbrick, Publishers.
- Lukens, R. (2007). *A Critical Handbook of Children's Literature*. 8th ed. USA: Allyn & Bacon, Incorporated.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem Yayınları.
- Özdemir, G. (2008). *Sevim Ak'ın Hikâye Ve Romanlarında Yer Alan Eğitsel İletiler*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Köse, S. (2011). *Muzaffer İzgü'nün "Anneannemin Akıl Almaz Maceraları" Serisindeki Eğitsel İletiler*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Akçay, S. (2015). *Samed Behrengi'nin Hikâyelerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Cesur, E. (2015). *Mavisel Yener'in Çocuklara Yönelik Öykülerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Barış, G. (2011). *Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Romanlarındaki Eğitsel İletiler*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Işık, M. (2017). *Karakter Eğitimi Açısından Mevlâna İdris Zengin'in Hikâye Ve Masallarında Eğitsel İletiler*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz, H. D. (2017). *Koray Avcı Çakman'ın Eserlerinde Çocuklara Yönelik Ekoeleştiril İletiler*. Erzincan: Erzincan Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

## Extended Abstract

### Introduction

The concept of educational message has profound importance in disciplines regarding social sciences. It is also possible to evaluate it in conjunction with many disciplines related to the educational field. The concept of educational message which is distinguished with its role in the improvement of listening and reading skills can be further discussed by associating it with values and theme concepts.

Values generally refer to something which is perceived worthy (e.g. beauty, righteousness, love, honesty, and loyalty) on the grounds of personal or social preferences. From this point of view, values education has a significant influence on children's literature. Children can comprehend the meaning of values by reading stories and thinking about the characters and situations partaking in the literature. For these reasons, literary works for children are used as a means of values education. Values appear in literary works through themes and educational messages.

Considering that children's literature is used as a means of values education, the themes of children's literature books written in line with this purpose include values, inevitably. Educational messages play an important role in teaching values through themes.

The purpose of this research is to determine educational messages in children's stories written by Koray Avcı Çakman and to classify these educational messages in terms of teaching. In addition, it is also aimed to determine for which purpose these educational messages are used and categorize the educational messages in accordance with these purposes.

### Method

The study was performed by the case study which is a qualitative research method. The embedded single case study method was used as the design of research. This method is preferred for the researches in which a case study contains more than one sub-unit of analysis. Because the educational messages partaking in Koray Avcı Çakman's stories form a single case and each sub-category of this case constitutes the embedded single case, the design of research is the embedded single case study.

The objects of study include the author's stories. As the data collection method, a criteria list indicating 40 different educational messages was prepared. Educational messages which form the data of the research was evaluated by content analysis.

As educational message categories were not clear at the beginning of the research, they were formed by content analysis within the process. The content of each story was analysed, and educational messages were determined according to their use; explicit use or implicit use. The number of educational messages is shown in the tables and the numerical data in the tables were subjected to descriptive analysis.

The five storybooks of Koray Avcı Çakman were supplied from the publisher mentioned in Table 1 and each story in the storybooks was read and analysed in detail. The educational messages were classified according to their similarities and differences and by this way category list was formed. Each educational message was clustered under the relevant category and interpreted with the relevant sections.

### Result and Discussion

Literary works for children have a special importance since they make contribution to children's personal development. Children's literature is used to provide children with desirable behaviours and value acquisition. Generally, these behaviours and values are implicitly expressed in literary works. In this research, five storybooks written for children by Koray Avcı Çakman are analysed, and it is aimed to determine the educational messages which stories contain. The ways of using these messages were also examined in detail.

It was determined that there were 255 educational messages in these five storybooks. 85 of them were in the category of personal development-oriented messages. This category consisted of 22 different types of educational messages. Comparing to other categories, the category of personal development-oriented messages had a more variety of educational messages. Thus, it can be inferred that the author had a multi-directional approach toward personal developments of children. These types of educational messages have the purpose of improving personal characteristics for the benefit of an individual and society.

The category of love-oriented messages was the second most frequent category in the author's storybooks. This category consisted of 80 educational messages. Not only love for human but also love for animal and nature were mentioned in the books.

There were universal values-oriented messages on the third place. 67 educational messages belonged to five different kinds of sub-category. This category appeared in storybooks with 26.27% frequency rate.

The least frequent educational message category was communication-oriented messages. This category was used 23 times in total and it can be concluded that communication-oriented messages were less likely than other categories to be seen in story books.



## **Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi\***

*Nurettin KARTALLIOĞLU\*\**

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı, hazırlıklı konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için; araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karışık desende yapılmıştır. Konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık stratejileri ölçeği geliştirmek ve deneysel çalışma için nicel yöntem; hazırlıklı konuşma uygulamalarının yeterliliği ile ilgili veri elde etmek için ise nitel yöntem ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma, Bolu'da 7. sınıfta öğrenim gören 22 deney ve 23 kontrol öğrencisi olmak üzere toplam 45 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği “Konuşma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği”, “Hazırlıklı Konuşmayı Değerlendirme Ölçeği”, “Hazırlıklı Konuşmayı Öz Değerlendirme Ölçeği” ve açık uçlu sorulardan oluşan “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Deney grubunda konuşma etkinlikleri, 12 hafta boyunca bilişsel farkındalık stratejilerine göre yapılmıştır. Kontrol grubunda ise ders kitaplarındaki etkinlikler çerçevesinde, geleneksel eğitim anlayışına göre konuşma etkinlikleri yürütülmüştür. Her iki gruptan 4 haftada bir hazırlıklı konuşma yapmaları ve bu konuşmayı sınıfta sunmaları istenmiştir. Araştırma sonunda, deney grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde deney grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin ön-son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Ancak kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencileri, uygulanan hazırlıklı konuşma etkinliklerinin geleneksel eğitim etkinliklerine göre daha verimli ve eğitici olduğunu belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Konuşma eğitimi, Hazırlıklı konuşma, Konuşma süreci, Bilişsel farkındalık, Strateji eğitimi.

### **The Effect of Cognitive Awareness Strategies on the Improvement of the 7th Grade Students' Speaking Skills**

#### **Abstract**

The study aimed to find out the effect of cognitive awareness strategies for prepared speaking on speaking abilities of the 7th grade students. The study was designed as mixed method where qualitative and quantitative methods were both used. Quantitative method was used to develop a cognitive awareness scale for speaking and qualitative method and interview were used to collect data about the sufficiency of prepared speaking applications. The participants of the study were

\* Bu çalışma “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Öğr. Gör. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Bolu. E-posta: nurettinkartallioğlu@gmail.com

the 7th grade students studying in Bolu – 22 participants in the experimental group, 23 participants in the control group. For data collection, “Speaking Strategies Cognitive Awareness Scale” developed by the researcher, “Assessment Scale for Prepared Speaking”, “Self-assessment Scale for Prepared Speaking” and an “Interview Form” including open-ended questions were used. Speaking activities were conducted for 12-week period considering cognitive awareness strategies in the experimental group. On the other hand, in the control group, traditional methods and the activities in the coursebook were followed. The students in both groups were asked to make a rehearsed speech and present it in the classroom once in every 4 weeks. At the end of the study, it was figured out that there was a significant difference between the pre-test and post -test scores of the students in the experimental group. Similarly, there was a significant difference between the pre and post-test scores of experimental group students about their cognitive awareness level for rehearsed speech in favor of post-test scores. However, the results showed that there was not a significant difference in the pre-test and post-test scores of the students in the control group. Likewise, there was no significant difference between the pre-post test scores of the control group students about their cognitive awareness for rehearsed speech. Experimental group students reported that prepared speaking activities were more effective and educative than traditional activities.

**Keywords:** Speaking education, Rehearsed speech, Speaking process, Cognitive awareness, Strategy training.

### Giriş

Konuşma becerisi, zihinde karışık hâlde bulunan düşüncelerin hızlı bir şekilde düzenlenip dilin kodlarına çevrilmesini gerektiren karmaşık işlemlerden oluşmaktadır. Bununla beraber kişinin gündelik iletişim ihtiyacı büyük bir oranda konuşma vasıtasıyla sağlanmaktadır. Çünkü konuşma, yazmaya göre zihinsel olarak daha zor bir süreci gerektirse de (Yalçın, 2002: 98-99) sağladığı ekonomik ve pratik faydalardan dolayı yazmadan daha çok kullanılmaktadır.

Günlük hayatta yoğun bir şekilde kullanılan konuşma becerisinin, okuma ve yazmanın aksine, neredeyse doğuştan kazanılan bir beceri olması, okullarda eğitimine gerektiği kadar önem verilmemesi gibi bir sonucu doğurmuştur. Hâlbuki okuma ve yazma becerileri ne kadar eğitim gerektiriyorsa, konuşma becerisi de o kadar eğitim gerektirmektedir. Bilgi aktarımının büyük bir çoğunluğunun konuşma üzerinden yapıldığı düşünüldüğünde konuşma eğitiminin önemi kendiliğinden anlaşılır. Bunun için daha birinci sınıftan itibaren öğrencilere sağlıklı bir konuşma eğitimi verilmelidir. İyi bir konuşma eğitimi almayan öğrencilerin sonraki yıllarda konuşma becerilerinin gelişmesi de zorlaşmaktadır (Temizyürek, 2007). Yalçın (2002: 144) da, 4-16 yaşları arasındaki çocuklara etkili bir konuşma eğitimi verilmesi gerekliliğine dikkat çekerek ileri yaşlarda konuşma eğitiminin daha zor olacağını vurgulamıştır. Taşer (2012: 90) ise “Konuşma eğitimi insanın en yüce işlevlerini oluşturur, sinirsel ve zihinsel aygıtının verimli çalışmasını sağlar. Sonuç olarak, konuşma eğitimi ve alıştırmaları, gerçekte beynin gücünü geliştirir diyebiliriz.” diyerek konuşma eğitiminin önemini ortaya koymuştur.

Okulda yapılacak etkili bir konuşma eğitimi kişinin sadece okul hayatını değil, okuldaki diğer derslerdeki başarısını ve dolayısıyla bütün hayatını etkileyecektir. Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012)’in yaptıkları araştırmada, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmemiş olması ve bunun sonucunda kendilerini ifade edememesinden kaynaklanan problemlerin

## Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi

sadece Türkçe derslerini değil bütün dersleri etkilediğini dile getirmiştir. Buna göre öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin bütün akademik hayatlarını etkilemektedir. Ayrıca aynı araştırmada, konuşma becerisi gelişmemiş öğrencilerin sosyal aktivitelere katılım oranlarının da çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Görülüyor ki, konuşma becerisi öğrencilerin sadece akademik hayatını değil, aynı zamanda sosyal hayatını da olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Konuşma eğitiminden beklenen, kişinin hazırlıklı ve hazırlıksız olarak, bir kişi veya topluluk karşısında duygu, düşünce ve bilgilerini rahatça ifade etmesini sağlamaktır. Yalçın (2002), Temizyürek, Erdem ve Temizkan (2011), Özdemir (1999), Kaya (2011), Topçuoğlu ve Özden (2011) konuşmayı, hazırlıklı ve hazırlıksız (günlük) konuşma olarak ikiye ayırmışlardır. Konuşmanın türünü belirleyen konuşmanın yapılış biçimidir. Bazı konuşmalar hazırlık gerektirirken, bazı konuşmalar hazırlık gerektirmeyebilir.

Hazırlıklı konuşmaların, hazırlıksız konuşmalara oranla, dinleyicileri etkileme, yönlendirme ve harekete geçirme ihtimali daha fazladır. Hazırlıklı konuşmalar; konuşma öncesinde planlama ve hazırlık yapılması, konuşmanın birkaç kez prova edilmesi ve bu provalardan sonra düzeltilmesi gereken kısımların, eksikliklerin giderilerek tekrar düzenlenmesi bakımından hazırlıksız konuşmalara göre daha avantajlıdır (Sargın, 2006). Ama bu konuşmaların bir topluluk karşısında yapılması bazen konuşmacılar için aşırı heyecan, unutma, topluluk karşısında çekinme gibi birtakım olumsuzluklara sebep olabilmektedir. Bu sebeple öğrencilerin eğitim öğretim sırasında hazırlıklı konuşma yapmaya alıştırmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin bir konuya önceden hazırlanıp bunu arkadaşlarının önünde sunmalarının öğrencilere pek çok yararı vardır. Aldıkları bir konuyu disiplinli bir şekilde araştırmaları; çeşitli konu alanları ile görsel sunu, anlama ve anlatma becerilerini birlikte kullanmaları, hem hazırlıklı konuşmayı yapan hem de bu konuşmayı dinleyen öğrencilere önemli katkılar sağlayacaktır. Böylelikle öğrenciler takdir etme ve takdir edilme duygusunu yaşayacak ve bir işi başarabilmenin mutluluğunu hissedeceklerdir. Başarılı olduklarını gördükçe kendilerine olan güvenleri artacak ve derslerde daha aktif bir konuma geleceklerdir (Göçer, 2008: 14). Eğitimde öğrencilere seviyelerine uygun şekilde kendilerini geliştirebilecek, performanslarını gösterebilecek değişik görevlerin verilmesi, eğitim sürecini daha çekici bir hâle getirecektir. Böylelikle öğrencilerin derse karşı motivasyonları ve kendilerine olan güvenleri de artacaktır (Aydın ve Yılmaz, 2010). Ayrıca öğrenciler konuşmalarıyla kendi düşüncelerine güvenmeyi ve düşüncelerini geliştirmeyi öğrenirler (Güneş, 2014: 113).

Bir konu hakkında önceden hazırlanarak topluluk karşısında konuşma yapmak, çoğu kişinin istemediği bir durumdur. “İnsanların büyük bölümü bir kişi veya bir topluluk karşısında konuşmaktan çekinir. Bu çekingenlik zaman zaman korkuya dönüşür. Amerika’da yapılan araştırmalar, Amerika



halkının %75'inin topluluk önünde konuşma korkusu olduğunu ortaya koymaktadır" (Arıkan, 2004; Akt. Doğan, 2009: 192). Öyle ki sözgelimi meşhurlardan Abraham Lincoln'un toplum önünde konuşmaktan çekindiği için ilk günlerde avuç içlerini tırnaklarıyla kanattığı, Gandi'nin heyecandan düşüp bayıldığı, Mark Twain'in ilk konuşmasında nabzının çok hızlı attığı bilinen gerçeklerdendir (Topçuoğlu ve Özden 2011: 211-212). Ülkemizde yapılan çalışmalarda bir topluluk önünde konuşma yapmanın zor bir iş olduğu ve büyük bir çoğunluğun bunu istemediği tespit edilmiştir. Göçer (2008), Yelok ve Sallabaş (2009), Akkaya (2012), Arslan (2012), Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012), Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012), tarafından yapılan araştırmalarda gerek ilkokul gerek üniversite öğrencilerinin gerekse de Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıklı bir konuşma yapmak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Bunun nedenleri olarak ise, aşırı heyecan veya korku, ne söyleyeceğini bilememe, kendisi ile alay edilme, daha önce böyle bir konuşma yapmama gösterilmiştir. Bunların yanında öğrencilerde kavrama, yargılama, anlatım yetersizlikleri, dağınık konuşma, gereksiz söz söyleme, düşünce tekrarı, gereksiz beden hareketleri yapma gibi sorunlar da daha ilkokul ve ortaokul sıralarında karşımıza çıkan konuşma sorunlarından biridir.

Başarılı bir hazırlıklı konuşmanın yapılabilmesi için konuşma öncesinde, konuşma sırasında ve konuşma sonrasında birtakım noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü konuşma sırasında söyleneceklerin önceden zihinde sistemli bir şekilde planlanmaması, konuşma sırasında konuşmacıyı zor durumda bırakabilir. Bilgilerin nerede, nasıl ve ne zaman kullanılacağını bilmek çok önemlidir. Bu durum bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkındalığı ile alakalıdır. Bu noktada da karşımıza bilişsel farkındalık kavramı çıkmaktadır.

### **Bilişsel Farkındalık**

Kişinin öğrenme süreci hakkındaki farkındalığı, bilişsel farkındalıkla ilgilidir. Bilişsel farkındalık terimi 1970'li yılların başında Flavell tarafından bellek ötesi terimine bağlı olarak kullanılmıştır. Flavell (1979), terimi, bilişsel fenomen (olgu) hakkındaki bilgi ve biliş olarak tanımlayarak öğrencilerin kendi bilgilerinin bilgisi olarak ifade etmiştir. Demir'e (2009: 1) göre "bilişsel farkındalık bir düşünme sistematiğidir. Öğrenmeyi öğrenme, dikkatini odaklama, yapılacak işi adım adım planlama, öğrenme sürecinin her aşamasını değerlendirme, gerekli düzeltme ve düzenlemeleri yapma işidir." Nasıl çalıştıklarının ve öğrendiklerinin farkında olan, verimli çalışma ve öğrenme süreci işleten öğrencilerin, bu süreçlerin farkında olmayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları genel bir kabuldür (Eggen ve Kauchak, 2001; Akt. Candan, 2005: 327).

O'Malley ve Chamot (1990), bilişsel farkındalığa sahip olmayan öğrencilerin, öğrenmelerini planlayamadıklarını, öğrenme sürecini izleyemedikleri ve nasıl ilerleyeceklerini bilmediklerini belirtmiştir. Bilişsel farkındalık becerisi, bireylere öğrenmelerini planlamalarını, izlemelerini ve

## Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi

değerlendirmelerini sağlar, böylelikle öğrenme sürecinin bütün aşamalarında öğrenme sorumluluğunu alan öğrenci, öğrendiği bilgileri karşılaştığı sorunlara daha rahat uygulayarak daha başarılı olur (Schraw ve Dennison, 1994; Akt. Bağçeci, Döş, Sarıca, 2011: 553). Aynı şekilde bilişsel farkındalığa sahip olan bir konuşmacı, söyleyeceklerini önceden planlar, konuşma sırasında söylemek istediklerini tam olarak anlatıp anlatamadığını kontrol eder ve sözlerini buna göre düzenler. Konuşma sonrasında da konuşma konusu ile ilgili oluşturduğu amaçlara ulaşıp ulaşmadığını, beklentilerini karşılayıp karşılamadığını değerlendirir (Karatay, 2010: 460).

Bilişsel farkındalık stratejileri, bireylerin öğrenme sırasında daha bilinçli olmalarını sağlayarak öğrenmeyi olumlu yönde etkiler. Çünkü bu stratejiler, kişinin bir eylem üzerinde ve o eylemin nasıl daha iyi ve verimli yapılacağını düşünmesi demek olduğuna göre, konuşma becerisi bağlamında söylenecek olursa, konuşmanın da nasıl daha iyi yapılabileceği sorusunun cevabını vermektedir.

Bireylerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Bu çalışmalarda ortak amaç bireylerin daha etkili ve güzel bir konuşma yapmalarını sağlamaktır. Bunu sağlamak için bazı araştırmalarda konuşma stratejileri önerilmektedir. Fakat yapılan araştırmalar incelendiğinde, [Nakatani (2005), Razmjoo ve Arkedani (2011), Xu (2012), Koşar ve Bedir (2014)] araştırmaların İngilizcenin yabancı dil olarak eğitime yönelik olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmalarda genel olarak cinsiyet değişkeninin başarısı incelendiği belirlenmiştir.

Ülkemizde Yelok ve Sallabaş (2009), Aslan (2012), Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012)'in yaptıkları araştırmalara göre öğrencilerde bir topluluk karşısında hazırlıklı konuşma kaygılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak planlanan bu araştırma, çözüm olarak bilişsel farkındalık stratejilerini önermektedir. Çünkü bilişsel farkındalık stratejileri, kişinin bir eylemi planlama, uygulamaya koyma, kendini izleme ve değerlendirme becerilerini geliştirdiği bilinmektedir.

Temel eğitim Türkçe öğretim programlarından bugüne kadar konuşmayla ilgili yer verilen kazanım, yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerilerini yeterli düzeyde geliştirmede de bilinmektedir. Ders kitaplarında öğretmenlere sunulan etkinlikler de konuşma sürecini öğretecek nitelikte değildir. Hâlbuki eğitim sisteminde Türkçe eğitiminin amaçları düşünüldüğünde, iletişim kurma, problem çözme ve yaratıcı düşünmenin önemsendiği günümüzde öğretim araçlarındaki etkinliklerin daha tatmin edici olması beklenirdi.

Bu araştırmada, hazırlıklı konuşma eğitimi ile ilgili bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi incelenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi, “Konuşma ile ilgili öğrencilere kazandırılacak bilişsel farkındalık stratejileri, 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede etkili midir?” şeklindedir.

### Araştırmanın Alt Problemleri

1. Deney grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğrencilerin bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma etkinlikleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle desenlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin konuşma becerilerine etkisini belirlemek için ön-son test kontrol gruplu tam deneysel model kullanılmıştır. Bu modelde, yansız atama yoluyla oluşturulmuş birbirine denk iki grup bulunur. Bu gruplardan biri deney grubunu, diğeri ise kontrol grubunu ifade etmektedir. Bu iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası gerekli ölçmeler yapılır (Karasar, 2008: 97). Araştırma için 7. sınıfta okuyan birbirine denk (akademik başarı, öğrenci sayısı vb.) iki farklı sınıf seçilmiştir. Rastlantısal (random) atama yoluyla bu sınıflardan birisi deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda konuşma eğitimi dersi, 12 hafta boyunca bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimine göre işlenmiştir. Kontrol grubunda ise, ders kitabındaki konuşma etkinliklerine göre ders işlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun simgesel görünümü Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni

Grup	Seçme Tipi	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
DG	R	O1	Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı hazırlıklı konuşma etkinlikleri	O3
KG	R	O2	-	O4

## Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi

Yukarıdaki tabloda, araştırmada DG deney grubunu, KG ise kontrol grubunu ifade etmektedir. Her iki gruba da uygulama öncesi “Konuşma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. O1 ve O2 ise uygulanan ön testi, O3 ve O4 ise deney grubuna 12 hafta boyunca uygulanan bilişsel farkındalık stratejileri hazırlıklı konuşma eğitimi sonunda uygulanan son testi göstermektedir.

Uygulamanın kullanılabilirliğini ve öğrencilere sağladığı katkıları belirlemek için nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme tekniğinin kullanılmasının sebebi, öğrencilere verilen konuşma stratejileri eğitimi, bu eğitimin öğrencilere neler kazandırdığı, öğrencilerin konuşmalarını planlamada, düzeltmede ve sunma süreçlerinde, zorlandıkları, kolay buldukları uygulama ve durumlarla ilgili görüşlerini derinlemesine belirlemektir. Bu araştırmada soruların önceden hazırlandığı ve görüşme sırasında esneklik sağlanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının önceden hazırladığı soruların yanında açıklayıcı sorular sormasını da sağlar (Ayres, 2008; Akt.Topuzkanamış, 2014). Konuşma süreci ile ilgili öğrencilerin kolay buldukları veya zorlandıkları durumları belirlemek için hem açık uçlu sorulara hem de aynı durumu açıklayıcı sorulara yer verilmiştir. Böylelikle durumla ilgili tatmin edici veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu ili merkez ilçede bulunan 50. Yıl Ortaokulunun 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada yedinci sınıf öğrencileri, 11-15 yaş arasındaki çocuklarda bilişsel farkındalık becerilerinin edinilmesinin daha kolay ve daha hızlı olduğu için (Melanlıoğlu, 2011: 105) ayrıca araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yedinci sınıf öğrencileri yıl içerisinde Türkiye çapında yapılacak herhangi bir merkezi değerlendirme ve yöneltme sınavına girmeyecekleri için tercih edilmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney grubu	11	11	22
Kontrol grubu	12	11	23
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>22</b>	<b>45</b>

Çalışma grubu toplam 45 kişiden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet açısından dağılımı benzerdir.

Çalışmaya katılacak öğrencilere uygulama öncesinde hazırlıklı konuşma ile ilgili hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için serbest konulu bir hazırlıklı konuşma çalışması yapmaları istenmiş ve hazırlıklı konuşma süreçlerindeki bilişsel farkındalık yeterlikleri “Hazırlıklı Konuşmayı Değerlendirme Ölçeği” ile belirlenmiştir. Her iki gruptan elde edilen veriler ilişkisiz ölçümler t-testi ile sınanmış, bununla ilgili veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Hazırlıklı Konuşma Puanlarına Ait İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları

Hazırlıklı konuşma aşamaları	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p																																												
1.Hazırlık	1. Deney ön test	22	2,89	,941	43	,940	,352																																												
	2. Kontrol ön test	23	2,63	,885				2.Planlama	1. Deney ön test	22	2,76	1,015	43	3,024	,004*	2. Kontrol ön test	23	1,98	,704	3. Düzeltme	1. Deney ön test	22	2,18	1,332	43	1,141	,260	2. Kontrol ön test	23	1,78	,998	4.Sunum	1. Deney ön test	22	3,24	,754	43	,843	,404	2. Kontrol ön test	23	3,08	,535	Toplam	1. Deney ön test	22	2,77	,921	43	1,666	,103
2.Planlama	1. Deney ön test	22	2,76	1,015	43	3,024	,004*																																												
	2. Kontrol ön test	23	1,98	,704				3. Düzeltme	1. Deney ön test	22	2,18	1,332	43	1,141	,260	2. Kontrol ön test	23	1,78	,998	4.Sunum	1. Deney ön test	22	3,24	,754	43	,843	,404	2. Kontrol ön test	23	3,08	,535	Toplam	1. Deney ön test	22	2,77	,921	43	1,666	,103	2. Kontrol ön test	23	2,37	,679								
3. Düzeltme	1. Deney ön test	22	2,18	1,332	43	1,141	,260																																												
	2. Kontrol ön test	23	1,78	,998				4.Sunum	1. Deney ön test	22	3,24	,754	43	,843	,404	2. Kontrol ön test	23	3,08	,535	Toplam	1. Deney ön test	22	2,77	,921	43	1,666	,103	2. Kontrol ön test	23	2,37	,679																				
4.Sunum	1. Deney ön test	22	3,24	,754	43	,843	,404																																												
	2. Kontrol ön test	23	3,08	,535				Toplam	1. Deney ön test	22	2,77	,921	43	1,666	,103	2. Kontrol ön test	23	2,37	,679																																
Toplam	1. Deney ön test	22	2,77	,921	43	1,666	,103																																												
	2. Kontrol ön test	23	2,37	,679																																															

\* p<.0.5 anlamlı

Tablo 3'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma düzeyleri ön test puan ortalamaları verilmiştir. Buna göre sadece planlama boyutunda grupların birbirine denk olmadığı, deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu; diğer alt boyutlarda ve hazırlıklı konuşma düzeylerinin genelinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Hazırlıklı Konuşma Bilişsel Farkındalık Düzeylerine Ait İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
1. Deney ön test	22	3,05	,435	43	,048	,962
2. Kontrol ön test	23	3,04	,506			

\* p<.0.5 anlamlı

Tablo 4'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ön test puan ortalamaları verilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hazırlıklı konuşma bilişsel farkındalık strateji düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini elde etmek için, "Konuşma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği", öğretmenin öğrencileri değerlendirmesi için "Hazırlıklı Konuşmayı Değerlendirme Ölçeği", öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için "Hazırlıklı Konuşmayı Öz Değerlendirme Ölçeği" ve öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili görüşlerini öğrenebilmek için de "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır.

**Konuşma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği İle İlgili Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde KSBFÖ ile ilgili yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları ile ilgili yapılan analizler ve elde edilen veriler hakkında bilgi verilmiştir.

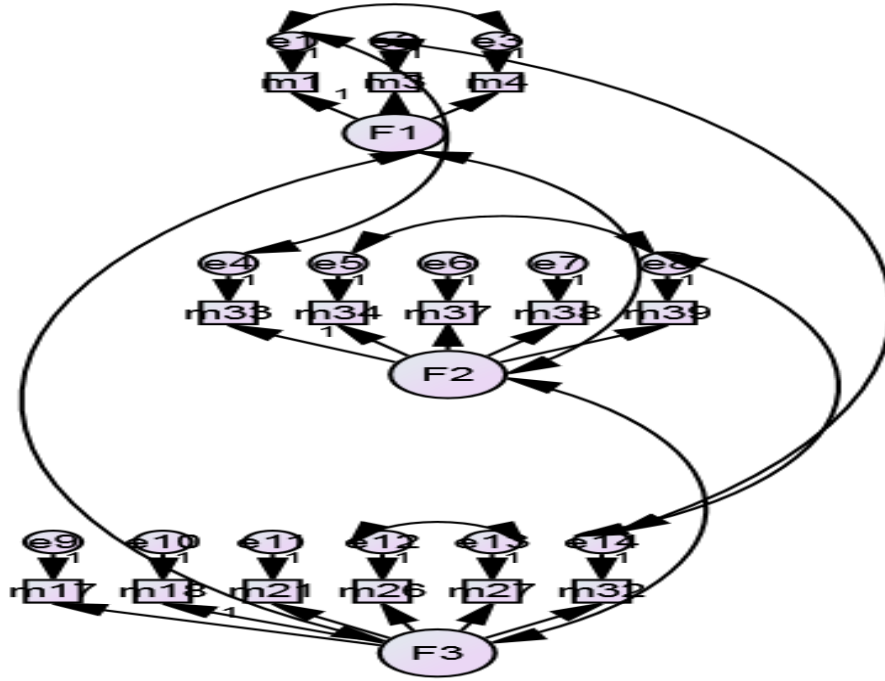
**KSBFÖ'nün Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması**

KSBFÖ'nün araştırmacı tarafından geliştirilmesi amacıyla ilgili alanyazın (Chamot, 1987; Oxford, 1990; Namlu, 2004; Karatay, 2009) taranarak 42 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Psikometrik açıdan daha geniş ranja sahip olması için ölçeğin 5'li Likert tipinde olması kararlaştırılmıştır. Maddelerin karşısına "her zaman" (5), "genellikle" (4) "bazen" (3) "nadiren" (2) "hiçbir zaman" (1) şeklinde seçenekler konulmuş ve her bir seçeneğin gösterildiği gibi puanlanması istenmiştir.

Kapsam geçerliği ve maddelerin uygunluğunu belirleyebilmek için 3 alan uzmanından görüş alınarak bazı maddeler çıkarılmış ve 39 maddelik deneme formu Bolu ili Merkez ilçede bulunan Gazi Paşa Ortaokulunda 7. sınıfta eğitim gören 200 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. KMO değerinin 0,90 olduğu ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçeğin Hazırlık, Sunum ve Değerlendirme olmak üzere 3 alt faktörlü yapıda olduğu 14 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin 14 maddelik 3 alt faktörlü yapıda olduğu belirlenen ölçek, varyansın %61,42'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin güvenilirliğin 0,76 ile 0,84 aralığında değiştiği ve geneline ilişkin güvenilirliğin 0,90 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi aşamasında 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 218 öğrenci üzerinden kurulan 1. Düzey 3 Faktörlü DFA modelinin uyum indeks değerleri incelendiğinde (CMIN: 129.660, df: 68, CMIN/df: 1.907, GFI: .92, NFI: .93, TLI: .96, CFI: .97, RMSEA: 0.06) yapının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen faktörler ve faktör yükleri Tablo 5'te ve Grafik 1'de verilmiştir.

Tablo 5. *Maddelerin Faktör Yükleri*

			Faktör Yüğü
m1	<---	F1	.818
m3	<---	F1	.759
m4	<---	F1	.690
m33	<---	F2	.756
m34	<---	F2	.700
m37	<---	F2	.847
m38	<---	F2	.753
m39	<---	F2	.695
m17	<---	F3	.837
m18	<---	F3	.826
m21	<---	F3	.696
m26	<---	F3	.701
m27	<---	F3	.693
m32	<---	F3	.649



Grafik 1: Konuşma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

### KSBFÖ'yü Puanlama ve Değerlendirme

KSBFÖ; konuşma öncesi, konuşma sırası ve konuşma sonrası olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. KSBFÖ 1 [hiçbir zaman yapmam], 2 [nadiren yaparım], 3 [bazen yaparım], 4 [genellikle yaparım], 5 [her zaman yaparım] şeklinde puanlanan eşit aralıklı bir ölçektir. Ölçekte, öğrencilerin ölçekte yer alan maddeleri okuyup bu maddelerin tümünü kendi durumlarına uygun gelen şıkkı işaretlemeleri istenir. Öğrencilerin ölçeğe verdikleri puanlar; konuşma öncesi, konuşma sırası ve konuşma sonrası için ayrı ayrı toplanıp ilgili boyutun madde sayısına bölünerek öğrencilerin bu boyutlardaki düzeyleri ayrı ayrı tespit edilebildiği gibi; ölçeğin tamamına verilen puanlar toplanır, ölçekteki madde sayısına bölünmesiyle öğrencilerin hazırlıklı konuşma düzeyleri bütün olarak tespit edilebilir.

Oxford (1990: 291), öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesinde; 3,5 puan ve yukarısını iyi; 2,5 – 3,4 puan arasını orta; 2,4 puan ve daha aşağısını zayıf olarak ifade etmiştir. Karatay (2009: 67) bu ölçütlerin alınan uzman görüşleri neticesinde Türkçe öğretiminde kullanılabilecek uygun ölçütler olduğunu belirtmiştir. Bunun neticesinde KSBFÖ'nün puanlanması ve değerlendirilmesinde bu ölçütlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

### Hazırlıklı Konuşmayı Değerlendirme Ölçeği

Hazırlıklı Konuşmayı Değerlendirme Ölçeği, öğretmenlerin öğrencilerin yapacakları hazırlıklı konuşmalarını değerlendirmeleri için oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek hazırlık,

## **Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi**

planlama, düzeltme ve sunum aşamalarını içeren 42 maddeden oluşmuştur. Ön uygulama çalışmasında aynı durumu ölçen 3 madde birbiriyle binişik olduğu için tekrar alan uzmanı 3 kişinin görüşü alınarak maddelerin tek bir maddede birleştirilmesine karar verilmiştir. Sonuç olarak, konuşma öncesi (hazırlık / planlama/ düzeltme) 14 madde, konuşma sırası (sunum) 18 madde, konuşma sonrası (değerlendirme) 7 madde olmak üzere 39 maddelik HKDÖ geliştirilmiştir.

HKDÖ; konuşma öncesi, konuşma sırası ve konuşma sonrası olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Hazırlıklı Konuşmayı Değerlendirme Ölçeği 1 [hiçbir zaman], 2 [nadiren], 3 [bazen], 4 [genellikle], 5 [her zaman] şeklinde puanlanan eşit aralıklı bir ölçektir. Buna göre aritmetik ortalaması 3'ün üzerindeki öğrencilerin hazırlıklı konuşma çalışmaları yeterli, altındakilerin yetersiz olduğu kabul edilmiştir.

### **Hazırlıklı Konuşmayı Öz Değerlendirme Ölçeği**

Öğrenciler hazırlıklı konuşma ile ilgili neler yapmaları gerektiği ile ilgili hem bilişsel farkındalık hem de süreci işletebilme becerilerini geliştirmek için ölçeğin maddeleri ben diline çevrilerek öz değerlendirme ölçeğine dönüştürülmüştür. Her hazırlıklı konuşma çalışmasında süreci takip ederek bunlara uygun hazırlık yapmaları istenmiştir.

### **Hazırlıklı Konuşma İle İlgili Görüşme Formu**

Yarı yapılandırılmış görüşme, eğitim sürecinin değerlendirilmesi ve öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 7 maddelik form, 3 alan uzmanından sözlü görüş alınarak 5 maddeye indirilmiştir. Böylelikle görüşme formuna son şekli verilmiştir, bununla ilgili sorulara bulgular kısmında yer verilmiştir.

### **Uygulama Süreci**

Deney grubunda uygulanacak etkinlikler, haftada bir ders saati olacak şekilde, müfredata ve ders kitabına koşut hazırlanmıştır. Bununla eğitim öğretimin aksatılmadan sürdürülmesi sağlanmıştır. Deney grubunda hazırlıklı konuşma süreci ile ilgili hem strateji kullanma hem de özdenetim becerileri kazandırmak amacıyla öğrencilere 12 haftalık hazırlıklı konuşma etkinliği tasarlanmıştır.

Öğrencilerin hazırlıklı konuşma stratejileri ile ilgili özdenetim edinmelerini sağlamak amacıyla her konuşma etkinliğinde şu süreçler izlenmiştir: Birinci hafta konuşma konularını tespit etme ve konu ile ilgili araştırma yapmaları istenmiş, ikinci hafta, öğrencilerin araştırmalarını planlamaları sağlanmıştır. Üçüncü hafta, öğrencilerin yapmış oldukları planlarında gerekli kısımları düzeltmeleri istenmiş, dördüncü hafta ise öğrencilerden hazırladıkları konuşmalarını sunmaları istenmiştir. Araştırmada deney grubu öğrencileri bu süreci tekrar ederek üç kere hazırlıklı konuşma yapmıştır.



Kontrol grubunda öğretmenin ders işleyiş sürecine hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise ders kitaplarındaki etkinlikler çerçevesinde, geleneksel konuşma eğitimi anlayışına göre ders işleyişine devam etmiş ve dört haftada bir kere olmak üzere toplamda üç kez hazırlıklı konuşma yapmışlardır.

### Deney Grubunda Kullanılan Strateji

Araştırmada konuşma öncesi, konuşma sırası ve konuşma sonrasında olmak üzere 17 basamaktan oluşan bir strateji eğitimi uygulanmıştır. Bu strateji, yapılan çalışmalar incelenerek öğrencilerin başarılı bir şekilde hazırlıklı konuşma yapabilmeleri için geliştirilmiştir. Strateji geliştirilirken öğrencilerin seviyeleri, amaç, süre göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 6. Deney Grubunda Verilen Stratejilerin Aşamalara Göre Dağılımı

Aşama	Strateji
A. Konuşma Öncesi	1. Konu Belirleme
	2. Amaç Belirleme
	3. Konuşma Konusuyla İlgili Bilgi Toplama ve Araştırma Yapma
	4. Konuşmayı Planlama
	5. Konuşma Konusunu Sınırlandırma
	6. Konuşma Yapmadan Önce Kendi Kendine Bir Sunu Yapma
	7. Sunumdan Sonra Düzeltmesi Gereken Durumları Yeniden Düzenleme
	8. Konuşma Konusuyla İlgili Dinleyicilerden Gelebilecek Sorulara Hazırlık Yapma
B. Konuşma Sırası	9. Konuya Etkili Bir Giriş Yapma
	10. Dinleyicilerin Anlayabileceği Bir Şekilde Konuşma Yapma
	11. Dinleyicilerin Dikkatini Dağıtacak Olumsuz Davranışlardan Kaçınma
	12. Konuşurken Konunun Dışına Çıkmaktan Kaçınma
	13. Konuyu Kısaca Özetleme
	14. Konuşmanın Sonunda Dinleyicilere Teşekkür Etme
C. Konuşma Sonrası	15. Dinleyicilerden Gelen Eleştirileri Saygıyla Dinleme
	16. Dinleyicilerden Gelen Soruları İçtenlikle Cevaplama
	17. Konuşmanın Planlandığı Gibi Gerçekleşip Gerçekleşmediğini Değerlendirme

Yukarıda belirtilen strateji basamaklarından 1, 2, 3 ve 8. basamak konuşmanın araştırma aşaması; 4. ve 5. basamak konuşmanın planlanması; 6. ve 7. basamak konuşmanın düzeltilmesi; 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 ve 17. basamaklar ise konuşmanın sunulması ile ilgili stratejilerdir. 12 haftalık eğitim boyunca öğrencilere araştırma, planlama, düzeltme ve sunum yapmaya yönelik etkinliklerle ders işlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, HKDÖ'den alınan ön-son test puanları arasındaki farklılığın anlamlılığını belirleyebilmek için birinci, ikinci, dördüncü ve beşinci alt problemlerde ilişkili ölçümler t testi, üçüncü ve altıncı alt problemde ise ilişkisiz ölçümler t testi kullanılmıştır. Yedinci alt problemde ise içerik çözümlemesi kullanılmıştır.

**Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemünde, "Deney grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu problemin çözümlenmesinde, deney grubu öğrencilerinin ön-son test hazırlıklı konuşma puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön-son test hazırlıklı konuşma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için "ilişkili ölçümler t testi" kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön - Son Test Hazırlıklı Konuşma Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları

Hazırlıklı konuşma aşamaları	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
1. Hazırlık	1. Deney ön test	22	2,89	,941	42	-6,493	,000*
	2. Deney son test	22	4,29	,368			
2. Planlama	1. Deney ön test	22	2,76	1,015	42	-8,134	,000*
	2. Deney son test	22	4,57	,229			
3. Düzeltme	1. Deney ön test	22	2,18	1,332	42	-7,772	,000*
	2. Deney son test	22	4,54	,509			
4. Sunum	1. Deney ön test	22	3,24	,754	42	-8,746	,000*
	2. Deney son test	22	4,70	,207			
Toplam	1. Deney ön test	22	2,77	,921	42	-8,649	,000*
	2. Deney son test	22	4,52	,240			

\* p<.0.5 anlamlı

Tablo 7'de deney grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma düzeyleri uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinlikleri uygulamaları öncesinde deney grubunun ön test hazırlıklı konuşma düzeyleri aritmetik ortalamaları (2,77), son test aritmetik ortalamalarına (4,52) göre daha düşüktür. Deney grubu öğrencilerinin ön-son test hazırlıklı konuşma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t testi ile sınanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin ön-son test hazırlıklı konuşma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [t(42) = -8.649, p<.000] belirlenmiştir. Bu durum, 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşma düzeylerini artırmaya yönelik yapılan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinliklerinin hazırlıklı konuşma becerisini geliştirdiğini göstermektedir.

Hazırlıklı konuşmanın alt boyutları ile ilgili durum incelendiğinde, tablonun birinci satırında görüldüğü gibi, öğrencilerin konuşmanın hazırlık aşaması ile ilgili son test puan ortalamaları (4,29), ön testteki puan ortalamalarına (2,89) göre daha yüksektir. Öğrencilerin hazırlık sürecine ilişkin konuşma

düzeıı son testteki puan ortalamalarının lehine, anlamlı fark  $[t(42)=-6.493, p<.000]$  göstermiştir. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinlikleri öğrencilerin konuşmaya hazırlık yapma düzeylerini geliştirdiği söylenebilir.

Tablonun ikinci satırında planlama ile ilgili veriler vardır. Buna göre, öğrencilerin konuşmanın planlama aşaması ile ilgili son test puan ortalamaları (4,57), ön testteki puan ortalamalarına (2,76) göre daha yüksektir. Öğrencilerin planlama sürecine ilişkin konuşma düzeyi son testteki puan ortalamalarının lehine, anlamlı fark  $[t(42)=-8.134, p<.000]$  göstermiştir. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinlikleri öğrencilerin konuşmayı planlama düzeylerini geliştirdiği söylenebilir.

Tablonun üçüncü satırı incelendiğinde öğrencilerin konuşmayı düzeltme aşaması ile ilgili son test puan ortalamaları (4,54), ön testteki puan ortalamalarına (2,18) göre daha yüksektir. Öğrencilerin planlama sürecine ilişkin konuşma düzeyi son testteki puan ortalamalarının lehine, anlamlı fark  $[t(42)=-7.772, p<.000]$  göstermiştir. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinlikleri öğrencilerin konuşmayı düzeltme düzeylerini geliştirdiği söylenebilir.

Aynı şekilde, tablonun dördüncü satırı incelendiğinde öğrencilerin konuşmanın sunum aşaması ile ilgili son test puan ortalamaları (4,70), ön testteki puan ortalamalarına (3,24) göre daha yüksektir. Öğrencilerin sunum sürecine ilişkin konuşma düzeyi son testteki puan ortalamalarının lehine, anlamlı fark  $[t(42)=-8.746, p<.000]$  göstermiştir. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinlikleri öğrencilerin konuşmanın sunum aşaması ile ilgili becerilerini de geliştirdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, "*Kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*" sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu problemin çözümlenmesinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test hazırlıklı konuşma puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test hazırlıklı konuşma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için "ilişkili ölçümler t testi" kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön - Son Test Hazırlıklı Konuşma Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları*

Hazırlıklı konuşma aşamaları	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
1. Hazırlık	1. Kontrol ön test	23	2,63	,885	44	2,219	,032*
	2. Kontrol son test	23	2,16	,495			
2. Planlama	1. Kontrol ön test	23	1,98	,704	44	,071	,944
	2. Kontrol son test	23	1,96	,461			
3. Düzeltme	1. Kontrol ön test	23	1,78	,998	44	,299	,766
	2. Kontrol son test	23	1,69	,973			
4. Sunum	1. Kontrol ön test	23	3,08	,535	44	1,056	,297

## Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi

	2. Kontrol son test	23	2,93	,443			
Toplam	1. Kontrol ön test	23	2,37	,679	44	1,041	,303
	2. Kontrol son test	23	2,19	,478			

\*  $p < .0.5$  anlamlı

Tablo 8'de kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma düzeyleri uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin puan ortalamaları verilmiştir. Kontrol grubunun konuşma eğitimi etkinlikleri uygulamaları öncesinde ön test hazırlıklı konuşma düzeyleri aritmetik ortalamaları 2,37 iken son test aritmetik ortalamaları 2,19'dur. Kontrol grubu öğrencilerinin ön - son test hazırlıklı konuşma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t testi ile sınanmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test hazırlıklı konuşma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [ $t(44) = 1.041, p > .303$ ] belirlenmiştir. Bu durum, 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşma düzeylerini artırmaya yönelik yapılan konuşma eğitimi etkinliklerinin hazırlıklı konuşma becerisini geliştirmediğini göstermektedir.

Ayrıca tablonun birinci satırında görüldüğü gibi, öğrencilerin konuşmanın hazırlık aşaması ile ilgili son test puan ortalamaları (2,16), ön testteki puan ortalamalarına (2,63) göre daha düşüktür. Öğrencilerin hazırlık sürecine ilişkin konuşma düzeyi ön testteki puan ortalamalarının lehine, anlamlı fark [ $t(44) = 2.219, p < .032$ ] göstermiştir. Konuşma eğitimi etkinlikleri öğrencilerin konuşmaya hazırlık yapma düzeylerini geliştirmediği hatta anlamlı bir şekilde geriletmediği söylenebilir.

Tablonun ikinci, üçüncü ve dördüncü satırlarında görüldüğü gibi, öğrencilerin konuşmanın planlama, düzeltme ve sunum aşamaları ile ilgili ön-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Geleneksel konuşma eğitimi etkinliklerinin, öğrencilerin konuşmayı planlama, düzeltme ve sunum aşamaları ile ilgili becerilerini geliştirmediği görülmektedir.

Bu durum, geleneksel eğitim anlayışıyla oluşturulan konuşma etkinliklerinin gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını ve kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler olmalarını sağlamak eğitim sisteminin görevidir. Bu bakımdan öğrencilere yol göstererek, öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlamalarını, düzenlemelerini ve değerlendirmelerini sağlayacak etkinliklerin yapılması gerekmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, "*Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*" sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu problemin çözümlenmesinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test hazırlıklı konuşma puanlarının aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubu

öğrencilerinin son test hazırlıklı konuşma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için “ilişkiz ölçümler t testi” kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Hazırlıklı Konuşma Puanlarına Ait İlişkiz Ölçümler t Testi Sonuçları*

Hazırlıklı konuşma aşamaları	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
1. Hazırlık	1. Deney son test	22	4,29	,368	43	16,253	,000*
	2. Kontrol son test	23	2,16	,495			
2. Planlama	1. Deney son test	22	4,57	,229	43	23,774	,000*
	2. Kontrol son test	23	1,96	,461			
3. Düzeltme	1. Deney son test	22	4,54	,509	43	12,214	,000*
	2. Kontrol son test	23	1,69	,973			
4. Sunum	1. Deney son test	22	4,70	,207	43	17,065	,000*
	2. Kontrol son test	23	2,93	,443			
Toplam	1. Deney son test	22	4,52	,240	43	20,570	,000*
	2. Kontrol son test	23	2,19	,478			

\* p<,05 anlamlı

Tablo 9’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma düzeyleri son test puan ortalamaları verilmiştir. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinlikleri uygulamaları sonrasında deney grubunun son test hazırlıklı konuşma düzeyleri aritmetik ortalamaları 4,52 iken geleneksel konuşma eğitimi etkinlikleri uygulamaları sonrasında kontrol grubunun son test hazırlıklı konuşma düzeyleri aritmetik ortalamaları 2,19’dur. Deney ile kontrol grubu öğrencilerinin son test hazırlıklı konuşma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkiz ölçümler t testi ile sınanmıştır.

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin son test hazırlıklı konuşma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [ $t(43) = -8.649, p<.000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşma düzeylerini artırmaya yönelik yapılan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinliklerinin hazırlıklı konuşma becerisini geliştirdiğini göstermektedir.

Ayrıca tablonun birinci satırında görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin konuşmanın hazırlık aşaması ile ilgili son test puan ortalamaları (4,29), kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarına (2,16) göre daha yüksektir. Konuşmanın hazırlık aşaması ile ilgili öğrencilerin son testteki puan ortalamaları deney grubunun lehine, anlamlı fark [ $t(43) = 16.253, p<.000$ ] göstermektedir. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinlikleri öğrencilerin konuşmaya hazırlık yapma düzeylerini, kontrol grubunda uygulanan konuşma eğitimi etkinliklerine göre daha fazla geliştirdiği belirlenmiştir.

## Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi

Tablonun ikinci satırında görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin konuşmanın planlama aşaması ile ilgili son test puan ortalamaları (4,57), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarına (1,96) göre daha yüksektir. Öğrencilerin planlama sürecine ilişkin konuşma düzeyleri deney grubunun lehine, anlamlı bir fark [ $t(43) = -8.134, p < .000$ ] göstermektedir. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinlikleri öğrencilerin konuşmayı planlama düzeylerini, kontrol grubunda uygulanan konuşma eğitimi etkinliklerine göre daha çok geliştirdiği belirlenmiştir.

Tablonun üçüncü satırı incelendiğinde öğrencilerin konuşmayı düzeltme aşaması ile ilgili son test puan ortalamaları deney grubu için 4,54 iken kontrol grubu için 1,69'dur. Öğrencilerin planlama sürecine ilişkin konuşma düzeyleri arasında deney grubunun lehine, anlamlı fark [ $t(43) = -7.772, p < .000$ ] göstermektedir. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinlikleri öğrencilerin konuşmayı düzeltme düzeylerini, kontrol grubunda uygulanan konuşma eğitimi etkinliklerine göre daha iyi geliştirdiği belirlenmiştir.

Aynı şekilde, tablonun dördüncü satırı incelendiğinde öğrencilerin konuşmanın sunum aşaması ile ilgili son test puan ortalamaları deney grubu için 4,70 iken kontrol grubu için 2,93'tür. Öğrencilerin sunum sürecine ilişkin konuşma düzeyi son testte puan ortalamaları deney grubunun lehine, anlamlı bir fark [ $t(43) = 20.570, p < .000$ ] göstermektedir. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinlikleri öğrencilerin konuşmanın sunum aşaması ile ilgili becerilerini, kontrol grubunda uygulanan konuşma eğitimi etkinliklerine göre daha iyi geliştirdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, "*Deney grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*" sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu problemin çözümlenmesinde, deney grubu öğrencilerinin ön-son test hazırlıklı konuşma bilişsel farkındalık ölçeğine verdikleri puanların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön-son test hazırlıklı konuşma bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için "ilişkili ölçümler t testi" kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Deney Grubunun Ön-Son Test Hazırlıklı Konuşma Bilişsel Farkındalık Düzeylerine Ait İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
1. Deney ön test	22	3,05	,435	42	-12,398	,000
2. Deney son test	22	4,32	,205			

\*  $p < .05$  anlamlı

Tablo 10'da deney grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma bilişsel farkındalık düzeylerine ait ön-son test puan ortalamaları yer almaktadır. Öğrencilerin hazırlıklı konuşma stratejilerine ilişkin

bilişsel farkındalık düzeyleri bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı hazırlıklı konuşma eğitimi etkinlikleri öncesinde deney grubunun ön test puan ortalamaları 3,05 iken son test puan ortalamaları 4,32'dir. Deney grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t testi ile sınıanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri arasında son test puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu [ $t(42) = -18.393, p < .000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşma düzeylerini artırmaya yönelik yapılan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı hazırlıklı konuşma eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemde, "*Kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*" sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu problemin çözümlenmesinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test Hazırlıklı Konuşma Bilişsel Farkındalık Ölçeğine verdikleri puanların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test hazırlıklı konuşma bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için "ilişkili ölçümler t testi" kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Kontrol Grubunun Ön-Son Test Hazırlıklı Konuşma Bilişsel Farkındalık Düzeylerine Ait İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
1. Kontrol ön test	23	3,04	,506	44	-,519	,606*
2. Kontrol son test	23	3,12	,495			

\*  $p < ,05$  anlamlı

Tablo 11'de kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel konuşma eğitimi etkinliklerine dayalı hazırlıklı konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri puan ortalamaları yer almaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri ön test puan ortalamaları 3,04 iken son test puan ortalamaları ise 3,12'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, ilişkili ölçümler t testi ile sınıanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı [ $t(44) = -.519, p > .606$ ] belirlenmiştir. Geleneksel konuşma eğitimi etkinliklerine dayalı hazırlıklı konuşma eğitiminin kontrol grubu öğrencilerinin bu konuda edinmeleri gereken bilişsel farkındalığı artırmadığı anlaşılmaktadır.

## Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi

Araştırmanın altıncı alt probleminde, "Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" soruna yanıt aranmıştır.

Bu problemin çözümlenmesinde, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son testte HKBFÖ'ye verdikleri puanların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son testteki hazırlıklı konuşma bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için "ilişkisiz ölçümler t testi" kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Hazırlıklı Konuşma Bilişsel Farkındalık Düzeylerine Ait İlişkisiz Ölçümler t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
1. Deney son test	22	4,32	,205	43	10,540	,000
2. Kontrol son test	23	3,12	,495			

\*  $p < ,05$  anlamlı

Tablo 12'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri son test puan ortalamaları yer almaktadır. Deney grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri son test puanları aritmetik ortalamaları 4,32 iken kontrol grubu öğrencilerinin ise 3,12'dir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu [ $t(43) = 10.540, p < .000$ ] belirlenmiştir. Bu durum, 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşma düzeylerini artırmaya yönelik yapılan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı hazırlıklı konuşma eğitiminin öğrencilerin hazırlıklı konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde, "Öğrencilerin bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma etkinlikleriyle ilgili görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu bölümde deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilecektir. Öğrencilerin 11'i kız, 11'i ise erkektir. Bu öğrenciler cinsiyetlerine göre K ve E harfleriyle ve birer sayıyla kodlanmıştır.

1. *Uygulama süreci ile ilgili bulgular:* Bu konuşma etkinliklerini yapmadan önceki konuşma durumunuzla şimdiki konuşma durumunuz arasında bir fark hissediyor musunuz?

Öğrencilerin 1'i dışında hepsi bu soruya konuşma etkinlikleri öncesindeki durumlarıyla şimdiki durumları arasında olumlu yönde gelişen bir fark gördükleri şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda sınıflandırılmıştır.



Tablo 13. Öğrencilerin “Bu Konuşma Etkinliklerini Yapmadan Önceki Konuşma Durumunuzla Şimdiki Konuşma Durumunuz Arasında Bir Fark Hissediyor Musunuz?” Sorusu İle İlgili Görüşleri

Cevap	Öğrenci Kodu	F
Evet	Ö1K, Ö2K, Ö3K, Ö4E, Ö5E, Ö6K, Ö7E, Ö8K, Ö9E, Ö10K, Ö12K, Ö13E, Ö14K, Ö15E, Ö16E, Ö17K, Ö18E, Ö19K, Ö20E, Ö21K, Ö22E	21
Hayır	Ö11E	1

Tabloda da görüldüğü gibi öğrencilerin 21’i etkinlikler öncesi konuşma durumlarıyla şimdiki durumları arasında bir fark gördüklerini, 1’i ise herhangi bir fark görmediğini ifade etmiştir. Bu durum bilişsel farkındalık stratejilerine göre düzenlenen konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini ve kendi konuşmalarına ilişkin farkındalıklarını geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir.

*Ö2K: Evet, hissediyorum. İlk konuşmamda kendime olan öz güvenim yoktu. Kendime olan öz güvenimi ikinci konuşmada rahatlıkla belirttim. Bu durumdan da çok memnun oldum. Zaten birinci konuşma ile ikinci konuşma arasında çok büyük fark olduğunu hissettim.*

*Ö11E: Hayır, bir fark yoktur çünkü eskiden de aynı şeyleri biliyordum. Şimdi de aynı şeyleri biliyorum. Bildiklerimi yaptığım konuşmaya ekledim.*

2. Uygulama sürecinin öğrencilere kazandırdıkları ile ilgili bulgular: Hazırlıklı konuşma için yapılan bu uygulamalar size neler kazandırdı? Lütfen belirtiniz.

Görüşmeye katılan öğrencilerden 2’si hariç hepsi bu soruya olumlu şekilde cevap vermişlerdir. Sadece 2 öğrenci bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma etkinliklerinin kendilerine bir şey katmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin cevapları temalarına göre aşağıdaki tabloda sınıflandırılmıştır.

Tablo 14. Öğrencilerin “Hazırlıklı Konuşma İçin Yapılan Bu Uygulamalar Size Neler Kazandırdı?” Sorusu İle İlgili Görüşleri

Cevap	Öğrenci Kodu	F
Kendime güvenim arttı.	Ö2K, Ö6K, Ö9E, Ö12K, Ö14K	5
Daha iyi konuşuyorum.	Ö7E, Ö10K, Ö20E, Ö21K	4
Bilgilerimi artırdı.	Ö13E, Ö15E, Ö18E, Ö22E	4
Göz teması kurmayı öğrendim.	Ö1K, Ö8K	2
Kendimi ifade etmeyi öğrendim.	Ö4E, Ö11E	2
Prova yapmanın önemini öğrendim.	Ö3K	1
Jest mimik kullanmanın önemini öğrendim.	Ö1K	1
Konunun dışına çıkmamayı öğrendim.	Ö4E	1
Kendimi daha iyi değerlendiriyorum.	Ö5E	1
Heyecanımı yatıştırabiliyorum.	Ö5E	1
Davranış ve sözlerime dikkat ediyorum.	Ö1K	1
Araştırma yapmayı öğrendim.	Ö8K	1
Daha bilinçli konuşuyorum.	Ö19K	1
Bana bir şey kazandırmadı.	Ö16E, Ö17K	2

## Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğu olumlu cevaplar vermiştir. Bu cevaplar, verilen eğitimin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir.

*Ö9E: Bu uygulamalar benim kendime olan güvenimi arttırdı ve rahat konuşma yapmamı sağladı*

*Ö16E: Bana bir şey kazandırdığını düşünmüyorum.*

*Konuşmalarınızı planlama konusunda bu etkinliklerin size bir yararı oldu mu? Lütfen belirtiniz.*

Öğrencilerin 19'u "Konuşmalarınızı planlama konusunda bu etkinliklerin size bir yararı oldu mu?" sorusuna olumlu yönde cevap verirken, öğrencilerin 3'ü etkinliklerin, planlama konusunda bir yararı olmadığı şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrenci cevaplarının temalarına göre sınıflandırılması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin "Konuşmalarınızı Planlama Konusunda Bu Etkinliklerin Size Bir Yararı Oldu Mu?" Sorusu İle İlgili Görüşleri

Cevap	Öğrenci Kodu	F
Evet.	Ö1K, Ö2K, Ö4E, Ö5E, Ö6K, Ö7E, Ö8K, Ö9E, Ö10K, Ö11E, Ö12K, Ö13E, Ö14K, Ö15E, Ö16E, Ö17K, Ö19K, Ö20E, Ö22E	19
Hayır.	Ö3K, Ö18E, Ö21K	3

Öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir.

*Ö19K: Evet, çünkü bir daha hazırlıklı konuşma yaptığım zaman daha bilinçli ve planlı şekilde hazırlanabilirim.*

*Ö21K: Bu konuda fazla yararı olmadı.*

*Konuşmalarınızı düzeltme konusunda bu etkinliklerin size bir yararı oldu mu? Lütfen belirtiniz.*

Öğrenciler, etkinliklerin konuşmalarını düzeltme konusunda kendilerine yararı olup olmadığı sorusuna genelde olumlu cevap vermişlerdir. Konuşmayı düzeltme süreci bilişsel farkındalıkla çok yakından ilgili olduğu için bu soruya verilen cevapların olumlu olması, yapılan etkinliklerin, öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini artırmada faydalı olduğu söylenebilir.

Tablo 16. Öğrencilerin "Konuşmalarınızı Düzeltme Konusunda Bu Etkinliklerin Size Bir Yararı Oldu Mu?" Sorusu İle İlgili Görüşleri

Cevap	Öğrenci Kodu	F
Evet.	Ö2K, Ö3K, Ö4E, Ö5E, Ö7E, Ö8K, Ö9E, Ö12K, Ö13E, Ö14K, Ö15E, Ö16E, Ö17K, Ö18E, Ö19K, Ö20E, Ö21K, Ö22E	18
Hayır.	Ö1K, Ö6K, Ö10K, Ö11E,	4

Tabloya göre öğrencilerin 18'i etkinliklerin konuşmalarını düzeltme konusunda kendilerine bir yararı olduğunu, 4'ü ise etkinliklerin bu konuda kendilerine bir yarar sağlamadığını ifade etmiştir. Cevapların çoğunlukla olumlu olması yapılan etkinliklerin öğrenciler üzerinde bir etkisinin ve yararının olduğu şeklinde yorumlanmalıdır. Öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö18E: *Evet oldu, çünkü eskiden konuşmalarım da hatalarım olurdu, ama etkinlik yapa yapa hatalarım azaldı.*

Ö6K: *Hayır, olmadı.*

*Konuşmalarınızı sunarken bu etkinlikler size öz güven sağladı mı? Lütfen belirtiniz.*

Öğrencilerin, etkinliklerin, kendilerine bir öz güven sağlayıp sağlamadığına ilişkin soruya verdikleri cevaplara bakıldığında bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma etkinliklerinin genel olarak öğrencilerin öz güvenlerini artırdığı görülmektedir.

Tablo 17. Öğrencilerin “Konuşmalarınızı Sunarken Bu Etkinlikler Size Öz Güven Sağladı mı?” Sorusu İle İlgili Görüşleri

Cevap	Öğrenci Kodu	F
Evet.	Ö1K, Ö2K, Ö4E, Ö5E, Ö6K, Ö7E, Ö8K, Ö9E, Ö10K, Ö12K, Ö13E, Ö14K, Ö15E, Ö16E, Ö17K, Ö18E, Ö19K, Ö20E, Ö21K, Ö22E	20
Hayır.	Ö3K, Ö11E	2

Tabloya bakıldığında 20 öğrencinin bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma etkinliklerinin öz güvenlerini artırdığını, 2 öğrencinin ise öz güvenlerinde bir değişiklik olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Cevapların çoğunluğunun olumlu yönde olması verilen eğitimin öğrencilerin konuşma sırasındaki öz güvenlerini artırmada bir etken olduğu şeklinde yorumlanmalıdır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö2K: *Sınıfta çok utangaçtım bu çalışmayla kendime olan güvenim arttı. Kendimi rahat hissettim. İnsanlarla olan diyalogum gelişti.*

Ö11E: *Hayır sağlamadı.*

Öğrencilerin sorulara vermiş olduğu cevaplar genel olarak bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini planlama, düzeltme ve sunma aşamalarındaki başarılarına, öz güvenlerine olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda konuşma sürecinin farklı aşamalarında geliştiklerini ve daha rahat konuştuklarını ifade etmeleri, ayrıca bu etkinliklerin kendilerine birçok açıdan yarar sağladığını söylemeleri, bu görüşe bir kanıt olarak yorumlanabilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ön-son test hazırlıklı konuşma düzeyleri aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç, 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşma düzeylerini artırmaya yönelik yapılan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinliklerinin hazırlıklı konuşma becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Alanyazındaki strateji eğitimi üzerine yapılan araştırmalar da verilen strateji eğitiminin öğrencilerin stratejileri kavrama becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya

## Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi

koymaktadır. Nakatani'nin (2005) yapmış olduğu çalışmada strateji eğitimi alan öğrencilerin, strateji eğitimi almayan öğrencilere göre konuşma sınavlarında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Koşar ve Bedir'in (2014) yapmış oldukları çalışmada da konuşma stratejilerinin bilinçli olarak kullanılmasının konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Atik'in (2006) yapmış olduğu çalışmada strateji eğitimi alan ortaöğretim öğrencilerinin, strateji kullanma düzeylerinin ilerlediği tespit edilmiştir. Forbes ve Fisher (2018)'in yaptığı çalışmada da öğrencilerin strateji kullanımının ve bu stratejilerle ilgili farkındalıklarının arttırılmasının, öğrencilerin konuşma yeterliliklerini olumlu şekilde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, strateji eğitimi alan öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesi yönüyle araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Ayrıca bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin; hazırlıklı konuşmanın hazırlık, planlama, düzeltme ve sunum süreçleri ile ilgili puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerine verilen eğitimin, öğrencilerin hazırlıklı konuşmanın hazırlık, planlama, düzeltme ve sunum aşamasındaki becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Yıldız (2014)'ın üniversite öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada da strateji eğitimi alan öğrencilerin sunum yapma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Geleneksel eğitim anlayışıyla işlenen Türkçe derslerindeki konuşma etkinlikleri, kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşmalarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu durum, 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşma düzeylerini arttırmaya yönelik yapılan geleneksel konuşma eğitimi etkinliklerinin hazırlıklı konuşma becerisini geliştirmede göstermektedir. Zira kontrol grubu öğrencilerinin konuşmanın hazırlık aşaması ile ilgili puan ortalamalarına bakıldığında, geleneksel konuşma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin konuşmaya hazırlık yapma düzeylerini geliştirmede hatta anlamlı bir şekilde geriletmediği görülmektedir. Ayrıca konuşmanın planlama, düzeltme ve sunum aşamaları ile ilgili ön-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, geleneksel konuşma eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin konuşmayı planlama, düzeltme ve sunum aşamaları ile ilgili becerilerini geliştirmede göstermektedir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test hazırlıklı konuşma puan ortalamaları arasında, bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, yapılan etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma becerisini, kontrol grubuna göre daha iyi ve anlamlı fark yaratacak derecede geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca hazırlıklı konuşmanın aşamaları olan hazırlık, planlama, düzeltme ve sunum süreci ile ilgili deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları, deney grubunun lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Bu durum, deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitimi etkinliklerinin, öğrencilerin konuşmanın hazırlık, planlama,

düzeltilme ve sunum aşamaları ile ilgili becerilerini, kontrol grubunda uygulanan geleneksel konuşma eğitimi etkinliklerine göre daha iyi geliştirdiği belirlenmiştir.

Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı uygulanan eğitimin değerlendirilmesi ve öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda, yapılan etkinliklerin öğrenciler açısından konuşmanın hazırlanması, planlanması, düzeltilmesi ve sunulması hususlarında yararlı olduğu ve özgüven oluşturmaya açısından da faydalı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin konuşma kaygılarının azaldığına ve özgüven kazandıklarına dair elde edilen bu sonuçlar, bilişsel farkındalık stratejilerine göre düzenlenen konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini ve kendi konuşmalarına ilişkin farkındalıklarını, süreci yönetme açısından özdenetim geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar; Özdemir (2018) ile Forbes ve Fisher (2018)'in araştırma bulguları ile de örtüşmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen veriler, geleneksel konuşma eğitimi etkinliklerinin yeterliliği hakkında kaygı uyandırmaktadır. Çünkü okullarımızda uygulanan konuşma etkinlikleri sadece öğrencinin çeşitli aşamalarda gösterdiği performans üzerine kurulmuştur. Sözelimi öğretmen sadece öğrenciye konuşma konusu verip onu konuşturmakla konuşma becerisinin gelişeceğini düşünmektedir. Bunun yanında programda önerilen etkinlikler de öğrencinin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olsa da doğrudan doğruya öğrencinin kendi konuşma performansı üzerinde düşünmesine yani kendi konuşması konusunda bir bilişsel farkındalık geliştirmesine yönelik değildir. Bu konuda öğretmenlerin yetersiz olması ihtimali de öğrencilerin özdenetim edinmelerini etkiler. Öğrencilerin bir konuşma etkinliğinde sadece yaptıkları hata ve doğruları bilmeleri yeterli değildir. Fakat aynı zamanda bu sürecin tamamını nasıl yürüteceklerini bilmeleri ve buna uygun her aşamada uygun stratejileri kullanabilmeyi öğretmek önemlidir. Aksi hâlde sadece doğru ve yanlışları gören fakat belki de bunun nedenleri üzerinde düşünmeyen ve konuşma başarısı düştüğünde bununla nasıl baş edeceğini, başarısını nasıl yükselteceğini bilmeyen öğrenciler yetiştirilmiş olacaktır.

Araştırmanın sonuçları kapsamında şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Yapılan çalışmada bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bundan hareketle öğrencilere uygulanacak konuşma etkinlikleri, bilişsel farkındalık stratejilerine uygun olarak hazırlanabilir.
2. Bilişsel farkındalık stratejileriyle konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yedinci sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışma, diğer sınıflarda da yapılabilir.
3. Farklı sınıf düzeylerinde yürütülecek olan çalışmalarda bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitiminin diğer dil becerilerine etkileri araştırılabilir.

## Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi

4. Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı konuşma eğitiminin akademik başarıya etkisi araştırılabilir.

### Kaynaklar

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,9(20), 405-420.
- Arıkan, M. (2004). *Nitelikli İnsan*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,7(3), 221-231.
- Atik, B B. (2006). *The effect of strategies-based instruction on speaking skills of high school students*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adana.
- Aydın, N. ve Yılmaz, A. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39, 57-68.
- Ayres, L. (2008). Semi-structured interview. In L. M. Given (Ed.) *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, (pp. 810-811). SAGE Publication.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,8(16), 551-566.
- Candan, A. S. (2005). Üstbilişsel kuram ve tarih öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,13(2),327-332.
- Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. Wenden, A., Rubin, J. (ed.), *Learning strategies in language learning* (s. 71-83), New York: Prentice Hall.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7 (1),185-128.
- Eggen, Paul-Don Kauchak (2001) *Educational Psychology*, New Jersey, USA
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Forbes, K. ve Fisher, L. (2018) The impact of expanding advanced level secondary school students' awareness and use of metacognitive learning strategies on confidence and proficiency in foreign language speaking skills, *The Language Learning Journal*, 46:2, 173-185,
- Göçer, A. (2008). Performans görevi ile ilgili sunum çalışmalarının konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine katkısı. *Dil Dergisi*.137(8), 7-17.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. *Journal of Research in Education and Teaching*.1(2), 342-356.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.2(19), 58-78.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.

- Kaya, A. (2011). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Koşar, G. ve Bedir, H. (2014). Strategies based instruction: a means of improving adult elf learners speaking skills. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 12-26.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*, 89, 76-91.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-141.
- O'Malley, M. ve Chamot, U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle&Heinle.
- Özdemir, E. (1999). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. İstanbul: Remzi.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygısını Gidermede Hazırlıklı Konuşmaların Rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 361-374.
- Razmjoo, S.A., ve Arkedani, S. G.(2011). A model of speaking strategies for efl learners. *The Journal of Teaching Language Skills*, 3(3), 116-142. 3 Mart 2015 tarihinde [http://jtls.shirazu.ac.ir/article\\_380\\_58.html](http://jtls.shirazu.ac.ir/article_380_58.html) sayfasından erişilmiştir.
- Sargin, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi Muğla ili örneğinde*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Schraw, G. ve Dennison, R.S. (1994). "Assessing Metacognitive Awareness". *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475
- Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*, İstanbul: Pegasus.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topçuoğlu F. ve Özden, D. (2011). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735-750.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatıma başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Xu, W. (2012). A survey on metacognitive strategy use in college oral English study under internet environment with a case study of Guilin University of Technology. *Theory and practice language studies*, 2(7), 1430-1435.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yelok, V. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (3), 581-606.

## Extended Abstract

### Introduction

Speaking ability which is a distinguishing feature of humans and makes them superior to other creatures is an innate skill of humans. Speaking being one of the four language skills is used the most after speaking and listening skills (Temizyürek, Erdem and Temizkan, 2011, s. 200). We make use of speaking skill in every second of

our occupational, educational and social life. Teaching speaking being so important for human life should be executed with extreme caution.

There are two kinds of speaking; prepared and unprepared. Unprepared speaking is applied without planning what, why and to what extent to speak, and it is used the most in a daily life.

Prepared speaking has more potential to effect, direct and evoke the audience compared to unprepared speaking. It is more advantageous than unprepared speaking in terms of planning and preparation, rehearsing the speech for several times and revisin it and making corrections on it accordingly.

Not planning the speech beforehand in mind systematically may cause difficult situations for speakers. It is so important to know where, how and when to use the information. It is related to individual's awareness of his own thinking process because successful learners are responsible for and take an active part in their own learning process.

Awareness of individuals' self learning process is related to cognitive awareness. A speaker with cognitive awareness plans his/her speech beforehand, controls whether his/her message is clear enough and arranges his/her words accordingly. He also controls whether he is achieving aims that he determined for the topic of his speech and whether he is meeting the expectations.

Two focuses of this study are as follows. Strategies of cognitive awareness will develop learners' speaking skills and will cause to develop awareness in terms of the improvement of their own speaking ability. The 7<sup>th</sup> grade students were chosen as a study group for the study. Moreover, although cognitive awareness strategies have been the focus of many studies in this field, they have not been evaluated in terms of speaking strategies. Significance of this research is to be the first in literature.

### **Method**

A mixed method which consists of both qualitative and quantitative methods was used in the study. Interview was used for qualitative part of the research. In the quantitative part, to determine the effects of cognitive awareness strategies on speaking skill, pre-test post-test experimental were used. The research was applied to the 7<sup>th</sup> grade students studying at 50. Yıl Secondary School. The experimental group consisted of 11 female and 11 male students, 22 participants in total, and control group consisted of 12 female and 11 male students, 23 participants in total. In the research, "The Scale of Speaking Strategies Cognitive Awareness Scale" developed by the researcher, "Assessment Scale for the Prepared Speaking", "Self-assessment Scale for the Prepared Speaking" and an "Interview Form" including open-ended questions were used to collect data. Speaking activities were carried in line with cognitive awareness strategies for 12 weeks in the experimental group. In the control group, activities were carried by following the traditional course book.

### **Result and Discussion**

A meaningful difference on speaking levels was determined between in arithmetic average of pre-test post-test in experimental group in which activities were based on cognitive awareness strategies. This finding proves that applying speaking activities which are designed by using cognitive awareness strategies improves prepared speaking skills of the 7<sup>th</sup> grade students' prepared speaking skills. In the study of Nakatani (2005) it was determined that the students who had strategy education were more successful in speaking exams than the students who didn't. It was also stated in the study by Koşar and Bedir (2014) that conscious use of the strategies of speaking was effective in improving speaking skill. These results support the findings of this study in that having trained on strategies as a student regarding the speaking skills effect the improvement of this skill positively.

The Turkish lessons taught by following a traditional way did not create a meaningful difference in the prepared skills of the control group students. This finding shows that traditional speaking activities do not improve prepared speaking skills of the 7<sup>th</sup> grade students.

After the interviews were executed with the aim of determining the effect of education based on cognitive awareness strategies, it was found out that the activities were useful for students in terms of preparing, planning, revising and presenting the speech, and they were also useful for gaining self confidence.





## **Toplumsal ve Bireysel Bilincin Ortak Referans Çerçevesi Olarak Edebî Metinlerin Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Yeri\***

*Serdar ODACI\*\**

### **Öz**

Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde edebî metinlerin kültürel ve bireysel bellek referansları olarak kullanımının gerekçeleri ve önemi üzerinde durulmuştur. Edebî metinler kültürel belleğin ortak göstergeleri olarak hem dil bakımından hem de kültürel kodlar bakımından bireysel belleğin inşası ve çerçevesini oluşturmaktadır. Bu çerçeve referans olarak hem ana dili, birinci dil hem de yabancı dil ediniminin tüm süreçleri için aynı işlevi görmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, edebî metinler, bireysel bellek, kültürel bellek

### **The Role of Literary Texts as Common Reference Framework of Social and Individual Consciousness in Teaching Turkish to Foreigners**

#### **Abstract**

In this study, reasons and importance of the use of literary texts as individual and cultural memory framework in teaching Turkish to foreigners are emphasized. Literary texts constitute the construction and framework of individual memory in terms of both language and cultural codes as common indicators of cultural memory. This framework serves as a reference for all processes of both native language, first language and foreign language acquisition.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, literary texts, individual memory, cultural memory

### **Giriş**

Kültürel belleğin en önemli özelliği yaratıcılık, dönüşüm ve süreklilik üzerine kurulu olmasıdır. Kültürlerde yaratılan her unsur korunarak, zamanın ihtiyaç ve şartlarına uygun olarak içeriğine yeni unsurlar eklenerek ya da içeriği dönüştürülerek geleceğe aktarılır. Bu bağlamda kolektif bilinçaltına dayalı kültürel yaratım en iyi ifadesini toplumsal hafızanın sözlü, yazılı ve elektronik kültür ortamı yaratılarında bulur. Kültürün bir parçası olarak dil ile ortaya çıkarılan her bir yaratı, toplumsal ve bireysel bilincin ortak bir referans çerçevesi olarak işlev görür. Kültürel yapı ile ilgili önemli bilgileri aktaran bu unsurlar, geçmişin değerlerini geleceğe aktaran bir köprüdür. Bireysel bellek de bazı

\*Bu makale Illinois Üniversitesi'nde düzenlenen 14. Uluslararası Nitel Araştırmalar Kongresi'nde (14<sup>th</sup> ICQI) sunulan aynı başlıklı bildiriden hareketle yazılmıştır.

\*\*Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara, sodaci@hacettepe.edu.tr

durumlarda bağımsız yapılsa da bu büyük küme içinde oluşmaktadır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel bellekle birlikte şekillenen bireysel belleğin göndergesel düzlemine yaslanan edebî metinlerin rolü bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu konuyla ilgili daha çok edebiyat- dil öğretimi ilişkisine yönelik genel çalışmalar<sup>1</sup> bulunmaktadır. Çalışmalar edebiyatın dil öğretimindeki yerine ilişkin karşıt görüşler üzerinedir. Ancak bu çalışmalarda yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel ve bireysel bellek ve edebiyat ilişkisi bağlamında edebî metinlerin rolüne bakılmamıştır. Bu yazıda edebiyatın, yabancılara dil öğretiminde yerinin olup olmamasından ziyade bellek referansı olması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Burada edebiyat ile bireysel ve kültürel belleğin ilişkisine dair felsefî, psikolojik ve sosyolojik teorilerle birlikte dil öğretimine ilişkin kuramsal yaklaşımlar tartışılmamakla birlikte bu disiplinlerin bazı kavramlarına yer yer değinilmekte ve bu kavramlar edebî metinlerin yabancılara Türkçe öğretimindeki rolü bağlamında değerlendirilmektedir. Nitel araştırma olarak tasarlanan bu çalışma, geçmişten günümüze yönelen kronolojik süreçteki yaklaşım ve uygulamaları doküman analizi kullanarak irdelemektedir. Çalışmada ayrıca metin seçimine ilişkin öneriler de bulunmaktadır.

Yabancılara ve yabancı dil öğretimi tarihçesine bakılırsa edebî metinlerin araç olarak kullanımına ilişkin sonuçlar hayli ilginçtir. Yabancılara/yabancı dil öğretimi, sistematik olarak ticarî, askerî ve diplomatik ilişkilerin doğal bir sonucu olarak karşımıza çıkar. Eldeki ilk metinlerden hareketle dil öğretiminin dilbilgisi ve çeviri yöntemleriyle yapılmaya başlandığı, ilerleyen zamanlarda da dil öğretiminde yeni yöntemlerin ortaya çıktığı görülür. 19. yüzyılın sonlarından itibaren özellikle psikoloji ve dil bilimi alanlarındaki gelişmeler ışığında ikinci dil öğretiminde hızlı sonuç ve fayda elde edebilmek için doğrudan yöntem kullanılır. Bu yaklaşımlarda edebî metinler yer almamaktadır.

İki Dünya Savaşı yine dil öğretiminde yöntemsel değişikliği beraberinde getirir. Dilsel-işitsel yöntem Amerika'nın dil öğretiminde sonuca çabuk ulaşmak için kullandığı yöntemdir. Bu yönetime göre hazırlanan yabancı dil ders kitaplarında günlük hayattaki sözlü iletişime yönelik, dilin kullanımı ile doğrudan ilintili ve ülke bilgisi de içeren kısa metinler kullanılır. Ancak takdir edilir ki bu metinler üretilmiş metinlerdir. Aynı yıllarda Fransa'da resim ve benzeri görselliği ön plana çıkaran "*işitsel-görsel yöntem*" geliştirilir. Bu yöntemde de edebiyata yer verilmemiştir.

<sup>1</sup> Bu konuyla ilgili yerli ve yabancı oldukça fazla çalışma bulunmaktadır: Cibarogulları, Funda. (2007). Edebî metinlerin yabancı dil Fransızca'nın öğretiminde kullanımı, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi; Ayhan, M.- Arslan, M. (2014). Edebî Metin Olarak Masalların Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dinsel ve Kişisel Becerilerin Gelişimine Etkisi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 7, Sayı 2; Karakuş, N. (2012). Türkçe öğretiminde kaynak metin kullanımı, Ankara: Pegem Yay.; Ökten Eren C. (2013) Teaching foreign language using cultural aspects of literature, Sosyoloji Dergisi, 3. Dizi, Sayı 26...

## Toplumsal ve Bireysel Bilincin Ortak Referans Çerçevesi Olarak Edebî Metinlerin Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Yeri

Noam Chomsky'nin yapısal dilbilime karşı çıkararak ortaya koyduğu “*üretimsel dönüşümlü dilbilim*” kuramına dayalı olarak yabancı dil öğrenen bir kimsenin yeni cümleler üretebilecek düzeni kavramış olması gerekir. Bu kuramdan hareketle geliştirilen “*bilişsel yöntem*”de “*anlamli öğrenme*”, bir başka deyişle dört temel becerinin eşit olarak geliştirilmesi önemlidir (Hengirmen, 1993: 26-27; Demirel, 1990:43).

Günlük yaşamda karşılaşılan durum ve olgular üzerine beliren dilin ön plana alındığı İngiltere odaklı iletişimci yöntemde hedef, yabancı dilde temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirilmesidir. Daha başka yöntemler de ihtiyaçlara göre ortaya çıkmakla beraber hepsinin temel amacı bireyin ana dilini bırakarak yabancı dille baş başa kalmasıdır (Songören-Arkılıç, 2011:17-29). Bir başka ifade ile o dille anlayabilmesi ve kendini o dille ifade edebilmesidir. Bu amaç doğrultusunda birçok materyal gibi temel dil öğretim aracı olarak çeşitli özelliklere sahip metinlerin kullanımı elbette esastır.

Dil öğretimi ve edebiyat ilişkisi ilk olarak iletişimci ve dil bilgisi-çeviri yönteminde ortaya çıkmıştır. Edebî metinler, dilin güzel örnekleri ve dilbilgisi kurallarının kullanımını görmek bakımından okunur ve çevrilir. Ancak amaç edebiyat değildir. Son yirmi yılda ortaya çıkan tartışmalara bakıldığında edebiyatın dil öğretiminde çeşitli meseleler bakımından tartışıldığı görülmektedir. İletişimci yöntem metinsellik ilkesi nedeniyle dil öğretiminde doğal olarak diğer metinlerle birlikte edebî metinlere yönelmiştir.

Bugüne kadar yabancı dil olarak/yabancılara Türkçenin öğretim süreçlerinde C<sup>2</sup> seviyelerine kadar pragmatist dil öğretiminin de etkisiyle bu metinlerin kullanımı sıklıkla atlanmıştır ya da bu tür metinlerin kullanılmayacağı düşünüldüğünden edebî metinlere yer verilmemiştir. Bu seviyelerde daha çok sözlü anlatım ve iletişim odaklı bir dil eğitimi öngörülmektedir. Bu durum dil öğretim araçları içinde baskın yeri tutan Türkçe öğretim kitaplarına da yansımıştır. Daha çok üretilmiş metin odaklı bir dil öğretimi süreci benimsenmiştir. Bu durum edebî metinlerin yabancı/yabancılara dil öğretiminde göz ardı edilmesine ya da deneme gibi belli didaktik veya bilgi içerikli edebî türlerin kullanılmasına kadar daralmaya neden olmuştur. Günümüzde geçmişin aksine yabancı dil öğretiminde edebî metinler hak ettiği yeri almaya başlamıştır.

Edebiyat ürünlerinin kültürel bellekle ilişkisi açıktır. Kültür, dünyada doğal bir arka plan olarak durmaktadır. Dil ile kültür arasında kesintisiz ve mutlak bir bağlantı söz konusudur. Kültürün tamamını, gündelik yaşam unsurlarından başlayarak özel ve biricik detaylara kadar dil kodlamakta ve metin dokusunu oluşturmaktadır. Kültürün kendisi de büyük metin olarak görülebilir. İnsanın macerasını anlatması bakımından her bir metin bu büyük metnin parçalarıdır. Bireyin ve bireylerin ortak bellek

---

<sup>2</sup> Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (CEFR) belirlenen dil öğrenim aşamaları esas alınmıştır.

unsurlarıyla birlikte yapılandığı kültür, belli izlekleri takip ederek üst halkalara sonunda evrensel insanın oluşturduğu ortak insanlık değerlerine ulaşır. Bu bağlamda evrenselliğin sadece birkaç dil ile yakalanabilen bir seviye olmaktan ziyade her dilde sağlanabildiği düşünülmelidir. Edebiyat ve dolayısıyla edebî metin milliliğini yakaladığı ölçüde evrenselliğe yaklaşmaktadır. Klasik metinler (Shakespeare'in eserleri...) esas alınarak düşünüldüğünde edebî eserlerin insanlığın ortak zihnini ve belleğini yakaladığını ve taşıdığını söylemek yanlış olmaz.

Bir dili bilmek, bireyin öncelikle yaşına, eğitim seviyesine ve sosyal konumuna bağlı olarak o dilde dört temel beceriyi yerine getirmesi, yeteri kadar söz hazinesine sahip olması, doğru imla ve noktalamayı kullanabilmesi, o dilin özel kullanımlarını da bilmesi anlamına gelmektedir. Böylelikle dili oluşturan unsurların tamamı birikimle beliren bireysel ve kültürel hafızaya dayalı süreçler içinde yer almaktadır. Dolayısıyla dil öğretimi/öğrenimi en geniş anlamıyla kültürel farkındalık ile birlikte yürümektedir. Bireyin dil edinimi görüldüğü üzere bir birikime dayalıdır. Kültürel farkındalık bir dil için yeterli ölçütlerinde de yerini almaktadır. Edebî metinlerin dil öğretiminin her alanına, her becerisine her aşamada farklı boyutlarda olmak üzere katkıda bulunduğu aşikârdır. Edebî metinler bellek temelli bu becerilere kültür gibi diğer unsurlarla birlikte bütünlük algısı içinde işlev kazandırır.

Kültürel bellek birkaç kuramcı tarafından hem ortaya atılmış hem de bu belleğin unsurları kuramsal olarak geliştirilmiştir. Jan ve Aleida Assmann kültürel belleği oluşturan ve devam ettiren medya olarak ritüel, tarih yazımı, anıtlar ya da resimlerin rolüne dikkat çekmiştir. Bu unsurların hatırlatıcılığını öne çıkaran Jan Assman, hatırlamayı kolektif bilincin işlevi olarak da tanımlamıştır. İlerleyen çalışmalarında Assmann, kültürel belleğin kanonik medyası olarak işlev gören edebî eserleri tanımlayan kültürel metinler kavramını ortaya koymuştur. Tartışma götürmez ki edebiyat kültürün hatıra eylemlerinin bir gövdesi, bir hafızası yani hatırlama alanıdır. Soyut düşüncelerin dışı vurumu Assman'ın (2001:33-35, 41) görüşlerine esas alındığında somut olarak kültür varlıklarında belirmektedir. Böylelikle edebiyat, tarihsel süreç içinde kendini bir hafıza alanına yazar. Edebiyat geçmişi yakalamanın ve hatırlamanın en etkili yoludur. Edebiyat büyük bir ortam olarak bu anlamda hatırlatıcı yönü ile ön plana çıkmaktadır. Bu yön insana ve hayata dair imge, sembol, gösterge, değer ve diğer unsurlar ile görünür hâle gelmektedir. Sosyal, dinî, politik ve diğer alanlara ait hatırlatıcı öğeler insan, zaman ve mekân bağlamında edebiyat sayesinde şimdide yeniden yaratılmaktadır. Burada metinlerarasılık ve göstergelerarasılık ile kurulan metin dokusu bir anlamda metinlerin toplayıcı, derleyici yönünü işaret etmektedir. Burada metinleşme süreçlerinin anlam odaklı olduğunu gözden uzak tutmamak gerekmektedir.

Kültürel bellek kavramını ortaya atan Maurice Halbwachs (2017:150-172), kültürel bellekte hatırlamanın bir yeniden kurma şeklinde ortak sosyal bağlamsal düşünüşün ürünü olduğunu kabul eder. Bu yaklaşımda toplum ya da grup özne konumundadır. Ona göre sosyal bir çerçevede belirlenen

## Toplumsal ve Bireysel Bilincin Ortak Referans Çerçevesi Olarak Edebî Metinlerin Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Yeri

kültürel bellek kavramı tüm toplumlar için geçerlidir. Bu eylem bir üst bilişsel eylem gibidir. Halbwachs'ın kuramında hatırlatıcı bellek görüntüleri, Assman'ın kuramında anlatisallığa dayalı hatırlatıcı bellek figürü olarak tanımlanmıştır. Böylelikle edebiyatın kendisi görüntü veya figür olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireysel ve kültürel bellek ve edebiyat ilişkisine hangi bellek kuramıyla yaklaşırsak yaklaşalım dil ve edebiyat metinleri hatırlama ve hatırlatma ağlarının önemli bir parçasıdır. Tıpkı bireysel hafızanın çağrışımsal yapıya dayanması gibi kültürel bellek de çağrışımlara dayalı ağlara bağlanmaktadır. Hatırlama istemli ve ya istemsiz olarak her iki bellekte de belirmektedir. Bu süreçte hem bireysel hem de kültürel belleğin içsel odaklaşma süreçleri işlettiği görülmektedir.

İnsan olmanın getirdiği psikolojik öğeler elbette edebî metne dönük okuma süreçlerinin bir değişkenini oluşturmaktadır. Duygu ve düşünce dünyası bireyin temel olarak birikimine bağlı olarak şekillenmektedir. Bir duygu durum hazır bulunuşluğu da denebilecek bu birikim, bireyler arasında kurulabilecek empatinin de zemini olmaktadır. Bireyin empati kurabilme yönü kaçınılmaz olarak her tür metinde devreye girmektedir. Çünkü korkular, yalnızlık, sevgi, ayrılık ve benzeri duygu ve durumlar bireylerin duygusal alt yapısını oluşturmaktadır. Böylelikle insana dair her bir duygulanım ve deneyim edebî metinler içinde ortak referans çerçevesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Psikologlar insanda alan hafızası ve olaylara özel bilgi alanı dedikleri bir evrelendirme alanı tanımlamaktadır<sup>3</sup>. Alan hafızası, duygusal yoğunluk ve belirli ayrıntıların, duyu algısının, düşüncelerinin ve hislerinin hatırlanmasına eşlik etmektedir. Yabancı dil öğrenimi yeni bir söylem ve deneyim olmakla birlikte var olan bu bellek alanları üzerinde yükselmektedir. Öğrencinin zihinsel gelişim sürecine işaret eden yaşı, belleğin mevcut veya olası referans çerçevelerinin kestirilebilmesi bakımından önemlidir. Yaş veya yaş gruplarına bağlı olarak her bir aşama aynı zamanda belleğin yapılanma süreci demektir. Bu durum yabancı dil öğretiminde yardımcı araç ve gereç, özellikle edebî metin seçiminde göz önünde bulundurulmaktadır.

Yukarıdaki ifadelere ek olarak edebî eserlere dönük bazı estetik yaklaşımlar da (Alımlama estetiği gibi) okuyucunun kendi yaşam bilgisi ve okuma uğraşına taşıdığı kişiliğine ve bireysel olarak yaşadığı deneyimlerine odaklanır (Nguyen 2014). Edebiyatta, bireysel hafıza alanları geçmiş, orijinal perspektif ya da başka bir şeyden yeniden keşfetme biçimlerini belirleyebilmektedir. Yukarıdaki iki paragraftan hareketle yalnızlık duygusunu işleyen bir metin öğrenci için hem anlama düzeylerinde hem de konuşma ve yazma becerileri için rahatlıkla kullanılabilir.

---

<sup>3</sup> Hafıza ile ilgili oldukça geniş literatür bulunmaktadır. Özellikle psikoloji, nöroloji, nöropsikoloji ve felsefe alanları başta olmak üzere çalışmalara bakılabilir. Bakınız. Brendan Gaasser. (2013). Constructing memory, imagination, and empathy: a cognitive neuroscience perspective, *Frontiers in Psychology*; David C. Rubin, Sharda Umanath. (2015). *Event Memory: A Theory of Memory for Laboratory, Autobiographical, and Fictional Events*, *Psychological Review.*; 122(1).

Birey, kültür ve metin ilişkisi içinde metin, ister ana dili, ister yabancılara dil öğretiminde kullanılsın anlam odaklıdır. Anlamın oluşması sayısız farklı düzenleme, durum, niyet ve amaçlar doğrultusundadır. Özellikle kelimelerin doğrudan sözlük anlamları burada önemli olmakla birlikte yeterli değildir. Şöyle ki anlam bağlam üzerinde oluşmaktadır. Kültürler arası çalışmalar günlük yaşamın somut durumları başta olmak üzere kültürel ve bireysel belleğin oluşturduğu bağlam ve derin dünyalar üzerinde durmaktadır. Metin ve anlam meselesinde Derrida metnin anlamının yazardan bağımsız olarak okuyucuda var olduğunu dile getirirken Bakhtin de benzer bir görüşle metnin anlamının çoklu ses ve etkide ortaya çıktığını belirtir. Bu kuramcıların görüşleri edebiyatın bireysel ve kültürel belleğe dayalı olduğunun örtük ifadesidir (Lima 2010). Bunlara ek olarak 1970'lerden sonra sosyal model dil öğretiminde dilin sosyal bağlamı üzerinde durularak öğretilmesi öngörülmektedir. Bu model dilbilimsel veya dilsel modelin tek başına anlamı kuramadığını ifade etmekte sosyo-kültürel bağlamın anlamın oluşmasındaki önemi üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda dil ve edebiyat çalışmaları kültürel çalışmaların bir parçası olarak kabul edilmektedir. Bazı dillerde sosyokültürel anlam dilin gramer yapısına yerleşmiştir. Bireysel bir referans çerçevesi olarak metnin yorumlanması dil öğretimi için hâkim kültürle birlikte (bireyin içinde yetiştiği kültür) önemli bir işlevsellik kazandırmaktadır.

Toplumsal ve bireysel kimliğin ve belleğin oluşumunda sanatçının duyarlılığı önemli bir rol oynar. Edebiyat metinlerinin kuruluşuna bakıldığında sanatçının yaratma evreninden damıtılan anlama dayalı unsurlar söz, öbekleri ve cümle dokusuyla bir örüntüye kavuşur. Dil öğretiminin kültürel ve bireysel belleği oluşturan inanç, olaylar gibi belirgin unsurları anlama üzerine kurulması daha mantıklı ve başarılı sonuçlar doğuracağı düşünülebilir. Edebî metinler ait oldukları toplumun ortak duyusu, inanış ve düşünüş tarz ve unsurlarını içerirler. Bu bakımdan toplumsal ve kültürel hafızayı oluşturan edebî metinlerle uğraşmak öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmekte ve o toplumu anlamasını kolaylaştırmaktadır. Edebî metinler kültürler arası çalışmaların temeli sayılan ortak ve yakın kodları içermektedir. Bu noktada dil ancak kültürel bağlamla anlam kazanmakta ve öğrenilebilmektedir. Ayrıca duygu temelli yapıların ki burada edebî türün niteliği daha çok şiir, günlük ve kısa hikâye olarak karşımıza çıkmaktadır, dil öğretiminde tercih edilen edebî metinler olması belirgin fark ortaya koymaktadır. Ayrıca edebî metinleri ve dillerin temel birimlerini oluşturan sözcükler, anlam derinliği tarihsel süreçte önceden verilen kodlardır. Bu bakımdan yabancılara Türkçe öğretiminde bu kodların geniş ve derin dünyası öğrencilerin bireysel ve kültürel çağrışımlarına dayalı olarak ancak edebî metinler üzerinden verilebilir.

Her bir dil, bireyin ve toplumun bütününün dün, bugün ve yarın izleğiyle anda var oluş ile meydana getirdiği taşıyıcı ve hatırlatıcı bellek dökümüdür. Toplumsal bir kurum olan dil ve onunla oluşturulan edebiyat canlı ve süreklidir. Birçok referans alanı bu sürekli sistemin dokuları oluşturan kodlarıyla kurulur. Yazılı metin, hem öznel hem de nesnel bağıntılarla örülen ağlar nedeniyle toplumun

## **Toplumsal ve Bireysel Bilincin Ortak Referans Çerçevesi Olarak Edebî Metinlerin Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Yeri**

kültürel belleğinin mekânıdır. Bu bağlamda edebiyat metinleri yabancı dil öğretiminde ve ana dili öğretiminde olduğu kadar miras hüviyeti taşır. Her bir dil ait olduğu kültürü ifade etmekte en mükemmeli olmakla birlikte diğer kültürlerle ait unsurları anlatmakta da yetersiz değildir. Dil öğretiminde aksini düşünerek hareket etmek temel bir yanlışlık olarak görülmelidir. Yukarıdaki tespitlerden hareketle dile getirmek gerekir ki dil öğretimi içinde kullanılan kültürel yeterlik diye bir kavram yanlışır. Yabancı dil öğrenen birey zaten toplumsal geçmiş ve bellek olarak o dili ana dili olarak kullanan bireyden geridedir. Ancak birey, insan olmanın getirdiği ortak belleğe ve değerlere sahiptir. Bu durum edebî metin kullanımı bakımından dikkate alınmalıdır.

Kültürel veya evrensel dokular ile ortak belleği oluşturan altı yapı, dil becerileri açısından öğrenciyi harekete geçirebilmektedir. Bu belleğin öğeleri edebî metin aracılığıyla yeniden canlanır ya da yeniden yaratılır. Öğrencinin hafızasında yer eden öğelerin ilgi, dikkat, empati ya da yakınlık kurma, zıtlık oluşturma gibi yaklaşım veya tutumların ileriye dönük olarak davranışa dönüşmesi söz konusudur. Bunun doğal sonucu olarak dil öğretiminde kalıcılığın ve hedeflerin kolaylıkla tutturulmasının sağlanması ön görülebilir. Dilin estetik kullanımının öğretimi de iki kültürel belleğin arasında doğal bir köprünün kurulması demektir. Bu köprünün ikinci ayağı hedef dil olacaktır. Edebiyat metinleri üzerinden yapılacak karşılaştırmalar, zihnin işleyişinde tanımlayıcılığı ve kalıcılığı pekiştirecektir.

Ayrıca edebî metinler dil öğretimi açısından yoğun metinlerdir. Çok yönlü bir zihinsel sürecin oluşturduğu dil formasyonunun ürünleridir. Bu bakımdan her bir metin bellek aktarımının da vasıtasıdır. Edebî metinler özelde bireysel bilincin, genelde toplumsal ortak bilincin dışavurumudur. Edebî metinler bu açıdan bir bütündür. Araç olarak kullanılması gereken edebî metinler öğrencinin zihninde ana diline ait bellek izlerini de harekete geçirecektir. Bir başka ifade ile zihinde bireysel bellek hedef dilde yeniden kodlanacaktır. Kısa bir hikâye ya da nispeten daha kolay bir şiir bütünü anlaşılmasında önemli bir işlev üstlenecektir. Bu edebî türlere tiyatro metinleri de eklenebilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle ortak kültürel kodların taşıyıcılığına dayalı masal, efsane gibi metinlerin öğretimi çok daha işlevsel ve kolay olmaktadır. Bunda bu türlerin pek çok toplumun kültüründe yer alması etkili olmaktadır. Türün ifade biçimleri ile ilgili bireylerin zihninde var olanlar bu türler için referans çerçevesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda masal ve efsanenin tür olarak kültürel kodları bireylerin hafızasında saklı bulunmakta türlerdeki ortaklıklar (olağanüstülük, açıklayıcılık vb.) metinlerin ilgi çekici hâle gelmesini sağlamaktadır. Bu metinler kültürlerin ortak hafızasının kesişim noktasında yer alan türler olmakta ve kültürlerin yaşamındaki ortak işlev ise bunları daha anlaşılır kılmaktadır. Bu anlamda her bireyin anlatabileceği bir masalının olması bile öğretim ortamında metnin ortak bir referans çerçevesi oluşturmasını sağlamaktadır.

Bunun yanı sıra haber metinleri, anılar ya da dergilerden alınmış yazılar da öğrencilerin öğrenme ortamında zorlanmadıkları metinler olarak görülmektedir. Özellikle olay aktarımının olması, ardışıklık, zaman ve mekân bağlantıları ve cümle yapıları dil öğrencisi için anlaşılabilirliği yüksek malzemeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tür metinlere paralel bir seçimle edebiyat metinlerine geçiş kolaylaşabilir. Bu metinlerin daha çok sosyal yaşamla ilgili olmaları da öğrenciler tarafından daha çok beğenilmektedir. Öğrenci, daha çok sosyal yaşamda kendisinin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine yarayacak unsurları kullanma eğilimi göstermekte ve ihtiyaç temeline dayalı olarak sosyal yaşamındaki bir eksikliği dolduracak unsurun yer aldığı metinleri daha kolay öğrenebilmektedir. Olay örgüsüne dayalı metinler, anlatılan durumla mevcut durum arasında ilişkilendirme becerisini harekete geçireceğinden dikkat çekiciliği artırabilecektir.

Örneğin uygulamalarda<sup>4</sup> kâğıdın icadını anlatan bir metnin, pazartesi sendromunu anlatan metin kadar ilgi çekici olmadığı görülmüştür. Belleğin zaman ile ilgili çizgisel yaklaşımı geçmişti bitmiş ve belirli bir alana özgü özel bir bilgi haline getirirken; sosyal bir durumu anlatan metin zaman kurgusuyla içerisinde bulunulan andaki ihtiyacın tatminine yönelmektedir. Bu bağlamda gerçeklik temeline dayalı metinlerde zaman ve ihtiyaç alanları öğrenmede ve ilgi çekmede önemli olmaktadır. Bu durumda metinlerin altında veya üstünde yer alan kaynak kişi ve yerle ilgili bilgiler de etkili olmaktadır. Belirli bir kişinin adı- soyadı, eposta adresi, yazının nerede yer aldığını içeren metinler, yaşanmışlığın inandırıcı boyutu olarak görülmektedir. Sosyolojik mesaj ileten anı ve biyografi türündeki metinler, öğrencilerin bireysel ve ortak kültürel zihinsel ağlarını harekete geçirme ve dil becerilerinde bunları yansıtmasını sağlaması bakımından rahatlıkla kullanılabilir.

Yabancı dil öğretiminde pek dile getirilmemekle birlikte kültürler arası yaklaşımın sonucu olarak kültürel ve dilsel yakınlık ve uzaklık da önemlidir. Buradan hareketle farklı kültür dairelerine Türkçenin öğretimi hedef kitlenin bellek sınırları ile doğru orantılıdır. Kullanılacak edebî metinler bir İngiliz için, bir Arap için bireysel ve toplumsal hafızalarına bağlı olarak farklı olmalıdır. Hele günümüzde metinlerarası ve göstergeler arası yaklaşımlar pek çok disiplin için de oldukça sistemleşmişken dil öğretiminde kültürel yakınlığın sığınağında yakından uzağa metin seçimi bellekleri bir hayli birbirine yaklaştıracaktır. Bu nedenle edebiyat ürünü içeren öğretim materyalleri planlanırken kültürel çıkarımlar dikkate alınmalıdır. Paylaşılan tarih, din veya gelenek, çapraz referanslamayı kolaylaştıracaktır. Somutlaştırmak gerekirse Dede Korkut hikâyeleri ve Nasrettin Hoca fıkraları kültürel yakınlık bağlamında belli toplumlar için işlevsel olacaktır.

<sup>4</sup> Hacettepe Üniversitesi TÖMER bünyesindeki ders uygulamaları kastedilmiştir. Bu uygulamalarda 18 yaş üstü ve çeşitli ülkelerden gelen öğrenciler yer almıştır.



## Toplumsal ve Bireysel Bilincin Ortak Referans Çerçevesi Olarak Edebî Metinlerin Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Yeri

Çeviri edebî metinler yine belleklerin işlevsel yönünü ortaya çıkaracağından yabancılara Türkçe öğretimi bakımından etkili olacağı kanaatindeyiz. Türkçeye çevrilmiş şiir ve anlatılar çalışmaları Türkçede yayımlanan kitap sayısının büyük çoğunluğunun çeviri nitelik taşıması düşünüldüğünde belleği harekete geçirecek oldukça etkili bir evreni hazır kılmaktadır.

Çeviri metinlere benzer şekilde, edebiyat metinlerinin biçimsel yapıları da kültürel çapraz referansı sağlayacaktır: sone, terze-rima gibi şiir türleri çoğu Batı edebiyatında ve Türk edebiyatında ortak bir formattır. Düzyazı özetleri, kısa öyküler veya şiirler, sadece zaman kısıtlanması nedeniyle dil öğretim sınıflarında kullanım için oldukça uygundur. Şiir ortak evrensel temalara sahip olması nedeniyle rahatlıkla kullanılabilir. Şiir yapısını belirleyen ritim, kafiye, vezin ve söz sanatları gibi unsurlar da aynı şekilde öğrenciler için ortak referans noktaları olacaktır.

Sonuç olarak dil öğretiminde iletişimsel bir modun oluşturulması için edebiyat önemli bir araç olarak belirmektedir. Edebî metinler bireysel ve kültürel belleğin çağrışım alanları içinde yeniden kullanılabilirliği üzerinde yükselir. Bir diğer ifade ile edebî metinler hem bireysel ve toplumsal belleğin hem de evrensel olanın taşıyıcısı olduğu kadar hatırlatıcısı da olabilmektedir. Temel nitelik taşıyan bu bağıntılar dil öğretiminde anlamdan üretim süreçlerine kadar ilişkilidir. Bu bakımdan edebiyat ürünleri yabancılara Türkçe öğretiminde okur yani öğrenci odaklı olarak hak ettikleri yeri en baştan belli kazanım ve hedefler ekseninde almalıdır. Hazırlanılacak ders araçlarında bireysel ve kültürel göstergeler ışığında kolaydan zora, yakından uzağa ve hedef kitle analiziyle ortaya çıkacak diğer değişkenlere bağlı olarak uygun edebî metin seçimi yapılmalıdır. Serüven anlatıları, destanlar ve mitolojik öyküler, ev ve okul yaşamını anlatan kısa öykü ve romanlar, hayvanlarla ilgili öyküler, polisiye öyküler, Nasreddin Hoca fıkraları ve diğer fıkralar, şiirler, oyunlar ve duygusal içerikli öyküler çeşitli derecelerde Türkçenin öğretimi için uyarlanıp kullanılmalıdır.

### Kaynaklar

- Arkılıç-Songören, S. (2013). *The place of children literature texts in teaching German as a foreign / second foreign language*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1825 – 1830
- Assmann, J. (2001) *Kültürel bellek*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Aydın, İ. ve Torusdağ, G. (2014). *Türkçe öğretimi çerçevesinde yazınsal bir metin çözümleme örneği olarak Refik Halit Karay'ın Garip Bir Hediye'si*, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 3/4 s. 109-134
- Dilidüzgün, S. (2001). *Türkçe öğretiminde çocuk yazınının yeri*, Çağdaş Türk Yazını (Ed. Zehra İpşiroğlu), İstanbul: Adam Yayınları
- Eriş, Ö. ve Yücel F. (2002) *Dil öğretiminde yazınsal metinlerin yeri*, *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 3 Sayı:2, s. 63-76.
- Gaasser, B. (2013). *Constructing memory, imagination, and empathy: a cognitive neuroscience perspective*, *Frontiers in Psychology*
- Göçer, A. (2010). *Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma*, *TÜBAR*, XXVII-/Bahar

- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Halbwachs, M. (2017). *Kolektif bilinç*, Heretik
- Hengirmen, M. (1993). *Yabancı dil öğrenme yöntemleri*, Ankara: Engin
- Karatay, H. (2007). *Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5 (3), s. 463-475
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching*, Cambridge University Press
- Li, J., Snow C.- White,C. (2014). *Urban adolescent students and technology: access, use and interest in learning language and literacy*, Innovation in Language Learning and Teaching, DOI: 10.1080/17501229.2014.882929
- Lima, C. (2010). *Selecting literary texts for language learning*, Journal of NELTA, Vol. 15 No. 1-2, 110-113.
- Nguyen, H. T. T. (2014). *How does an interactive approach to literary texts work in an English as a foreign language context? Learners' perspectives in close-up*, Innovation in Language Learning and Teaching, Routledge/DOI: 10.1080/17501229.2014.932361
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, S. 15, s. 173-182
- Rubin, D. C.- Umanath, S. (2015). *Event memory: a theory of memory for laboratory, autobiographical, and fictional events*, Psychological Review, 122(1)
- Salihoğlu, H. (1994). *Edebiyat mı kültür mü? Yabancı dilde edebiyat öğretiminde üzerine düşünceler*, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 11, 21-30.
- Songören-Arkılıç, S. (2011). *Yabancı dil öğretiminde çocuk edebiyatı*, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
- Şahbaz, N. K. (2008). *Çocuk edebiyatında ihmal edilmiş bir edebî tür: deneme*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 9, S. 15, s. 189-203

### Extended Abstract

The importance of foreign language education and teaching has come into prominence owing to the recent scientific, political, economic, socio-cultural and technological developments. Increasing information on human and, therefore, culture- brings a multidisciplinary approach to language teaching. Meanwhile, new methods have been developed to ensure that languages are taught effectively, efficiently and ambitiously. Considering the methods which are used in language teaching, literary texts are not in the status that they deserve. However, in the near future, these texts will be considered in language teaching. In this study, reasons and importance of the use of literary texts as individual and cultural memory framework in teaching Turkish to foreigners are emphasized. Literary texts constitute the framework of individual memory in terms of both language and cultural codes as common indicators of cultural memory. This framework serves as a reference for all processes of native language, first language and foreign language acquisition.

This study which is designed as a qualitative research examines the approaches and applications in a chronological order from the past to the present by using document analysis. Within the scope of this study, a few suggestions are made regarding the selection of texts.

The use of literary texts in language teaching has followed an upward trend since 1980s. Literary texts have provided motivation to learn the language. In addition, positive results have been obtained in foreign language teaching. Literature and language teaching have also contributed to the provision of cultural and humanitarianism at every level in line with the principles mentioned on the Common European Framework of Reference for Languages, CEFR. From this point of view, the nature of literary texts used in language teaching and their applications are very important.

The purpose of this study is to provide concrete ideas for making Turkish education more effective in the light of recent developments in foreign language teaching. Within this context, information on the use of literary texts in foreign language teaching and on individual and cultural memory has been given.

## Toplumsal ve Bireysel Bilincin Ortak Referans Çerçevesi Olarak Edebî Metinlerin Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Yeri

In Cultural Memory, Halbwachs (2017) recognizes that remembering in cultural memory is the product of common social contextual thinking in the form of a reconstruction. In Halbwachs' theory, reminder memory images are defined as narrative memory figures in Assman's (2001) theory. Thus, literature itself appears as an image or a figure. In this context, language and literary texts are an important part of remembering and reminding networks. Similar to individual memory which is based on an associative structure, cultural memory is also connected to networks based on associations. Recall is either voluntary or involuntary in both memories.

The world of emotion, thought and experience is shaped by the accumulation of individuals. The empathetic nature of the individual is inevitably included in every text, that's why different emotional expressions such as fear, loneliness, love, separation etc. constitute the emotional infrastructure of individuals. Every sense of human experience is a common reference frame within literary texts. Any specific information associated with the events is accompanied by the recall of emotional intensity, perception, thoughts and feelings. Foreign language learning is a new discourse and experience, but it is built on existing memory. The age of the learner which indicates the process of mental development is important in terms of literary texts which can be used. Individual memory fields can determine the way they unveil history, and provide a new perspective. A text about loneliness can be used for the student's comprehension level, speaking and writing skills.

Within the relationship between an individual and culture, text is focused on meaning. Meaning is formed in line with numerous regulations, situations, intentions and purposes. Meaning is structured within a context. Intercultural studies focus on the context and cultural and individual memory, specifically on the concrete situations of everyday life.

Literary texts rise above the reusability of individual and cultural memory within the connotation areas. In other words, literary texts can be carriers of individual and social memory and also universal structures as well as a reminder. These fundamental correlations are related to meaning and production processes in language teaching. In this respect, literary products should have the status they deserve from the beginning in accordance with the student-centered achievements and objectives in Turkish as a foreign language. In the textbooks, taking the individual and cultural indicators into account, the choice of appropriate literary text should be made according to the difficulty level, affinity and other variables that will come up with the target mass analysis.

Adventures, epics and mythological stories, stories about animals, home and school life, detective stories, emotional stories, humorous stories like Nasreddin Hodja and anecdotes, poems and plays should be adapted and used for the teaching of Turkish in various levels.



## **Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Tepkileri Üzerine Bir İnceleme\***

*Beytullah KARAGÖZ\**

### **Öz**

Edebiyat metinlerini anlama ve yorumlama uğraşında okurun rolü önemlidir. Okur, metnin çözümlenmesi ve anlamın yeniden üretilmesinde etkindir. Bu nedenle yazınsal okuma süreçlerinde okurun bilgi, beceri yönünden yetkin ve donanımlı olması gerekir. Okurun yetileri üzerine inşa edilen bu süreçte estetik alımlayıcı öngörüsü, bilinci, duyarlılığı ile anlama edimini gerçekleştirir. Bu çalışmada ortaokul beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin resimli çocuk kitaplarına yönelik yazılı görüşlerini okur-tepki kuramı açısından çözümlenmek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmanın verileri Tokat il merkezinde bir ortaokulda 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, beşinci sınıfta öğrenim gören 70 öğrenci üzerinden alınmıştır. Araştırmanın işlem basamaklarında ilk olarak resimli çocuk kitapları öğrencilere sesli bir şekilde okunmuş ve resimler gösterilmiştir. Kitapların bütün öğrenciler tarafından okunması tamamlandıktan sonra öğrencilere okudukları metinler hakkında sözlü anlatımlar yaptırılmıştır. Bu aşamaların bitiminde son olarak, öğrencilerden formdaki soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde kategorisel çözümlenme yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu çözümlenmede Ulusoy'un (2016) "Resimli Çocuk Kitapları ve Okur-Tepki Teorisi" adlı makalesinde kullandığı kategorilerden yararlanılmıştır. Yapılan çözümlenmede ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin cevaplarında okur odaklı tepkilerin metin odaklı tepkilere oranla daha önde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkilerinin anlaşılması için elde edilen bulgular konu ile ilgili yapılmış benzer çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul öğrencileri, resimli çocuk kitapları, okur-tepki kuramı.

### **A Study on the Responses of Secondary School Students to Illustrated Children's Books**

#### **Abstract**

The role of readers in comprehending and interpreting literary texts is important. Readers have an effective role in analysing the text and reproducing the meaning. For this reason, readers should be competent and equipped with knowledge and skills in literary reading process. In this process which is based on reading skills the reader comprehends with receptive skills, sensitivity, and consciousness. In this study, it was aimed to analyse the written feedback of the fifth grade students of secondary school to illustrated children's books in terms of reader response theory. The research was designed by using case study from qualitative research method. The data was collected from 70 students in the fifth grade in the spring semester of the 2016-2017 academic year in a secondary school in Tokat. At the beginning of the research process, children's picture books were read aloud to the students and pictures were shown. After it was completed, all students were asked to give oral feedback on the texts they read. At the end of these stages, students were asked to fill out a questionnaire. Categorical analysis approach was preferred in examining the data. In this analysis, Ulusoy's (2016) article titled as "Picture books and Reading

\*Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tokat, beytullah.karagoz@gop.edu.tr; Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2966-8226>.

Response Theory” was used in the category. As a result of the analysis, it was concluded that the responses of the fifth grade students in the secondary school were more reader-focused than the text-based responses. Findings of participants' perception of their reactions to illustrated children's books were compared with similar studies.

**Keywords:** Secondary school students, illustrated children's books, reader-response theory.

### Giriş

Okuma “bir yazıda ne yazıldığını sadece gözle veya aynı zamanda seslendirerek çözmek; yazının anlamlı ses haline dönüşmesi” olarak tanımlanır (Ayverdi, 2011: 946; Demirel, 1999: 50). Bununla birlikte okuma, zihinsel ve düşünsel analiz yoluyla anlam yaratmaya dayalı bir dil becerisidir. Başka bir anlatımla “okumadan maksat anlam kurmaktır” (Akyol, 2011: 1). Bu bağlamda okur, okuma sürecinde basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içine girerken kurgusal dünyada sonu belirsiz bir bulgulama eylemi içerisinde (Bennett ve Royle, 2004; Kula, 2008; Özdemir, 1997; Rosenblatt, 1982).

Bir metin "okuyucu bunları anlamlı semboller dizisine dönüştürene kadar sadece mürekkep lekesi olarak kalır" ve metindeki anlam inşası bir okuyucu tarafından tamamlanır. Okur, metin ile kendi gerçek dünyası arasında sürekli bağlantı kurar; bunu yaparken edebiyatı okumanın sadece dünya hakkında bilgi vermediğini, ayrıca "yaşamak" için bir deneyim sağladığını da keşfeder” (Rosenblatt, 1983: 24-38). Bu farkındalık okurun okuma eylemi sırasında yazarın yazdıklarını yeniden yaşamasını, ona bir yaratım gücü katmasını sağlar (Binyazar, 2010). Öte yandan okur “kendisine sunulan kurmacasal evreni, kendi imgelem gücüne göre ya büyütür ya da küçültür” (Özdemir, 2002: 24). Böylece “bir yazınsal yapıtı bireysel ya da tekil düzeyde tümler” (Kula, 2012: 13). Bu bağlamda metin keşfedilmeyi bekleyen gizli bir hazinedir. Bu örtülü gerçekliği bulup çıkarmak için okurun deneyim ve birikimine gereksinim duyulur. Okur bilincini, duyarlılığını var olan düşünsel örüntü içinde etkinleştirir. Buna göre okuma uğraşının temelinde okurun zihinsel çabası önceliklidir. Okur bu yönüyle metnin doğasını anlama ve yorumlama uğraşında başat ögedir. Bir iz sürücü olarak kendinden eklemelerle metni gizemden arındırır. Böylece anlamı kişisel bir düzeye indirgemiş olur.

“Her sanatçı, her yazar yapıtıyla hedef kitlesine bir şey anlatma çabasındadır” (Dilidüzgün, 2002: 43). Bu işleviyle okuma, yazarın “metne içkinleştirdiği, insan, toplum ve dünya anlayışının, değer yargılarının, politik tavrının, estetik derinliğinin veya yüzeyselliğinin ayırımına varma uğraşısıdır” (Kula, 2016: 156). Bu dizgede okur olası bilgi, beklenti ya da motivasyonları ile metne yaklaşır (Scott, 1994). Bu yönüyle yazar, metin üzerindeki başat konumunu okurla paylaşır. Okurun yapıttaki boşlukları, belirsizlikleri kendi dünya bilgisi, duygu ve düşünce yeterliği, kendine özgü kişiliği, görüş ve düşünceleri ile okuduklarına kendini kaptırmadan kendi kararlarını vererek doldurmasını bekler. Bu süreçte metnin kendisi ayındır, ama alımlanması uğraşında her yeni okurla sürekli “yeni” bir metne dönüşür, çünkü bu edimin art alanında her okurun kendi deneyim ve birikimi yer alır. Bu nedenle

## Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Tepkileri Üzerine Bir İnceleme

yapıtla okuyucu arasında kurulan ilişki ve etkileşim aracılığıyla “okuyucunun edindiği deneyimler, sürekli olarak okuyucunun sergilediği tutumca doğrulanır, olumlanır, sorgulanır; sağlamaştırılır ya da düzeltilir” (Sever, 2013;Yüce, 2016; Parla, 2017; Kula, 2012: 130). Böylece yazar-yapıt ve okur dizgesi birbirlerini etkileyen, besleyip zenginleştiren bir etkileşim ortamı ve olanağına dönüşür.

Bu görüşler edebiyat dünyasında çok bilinen okur-tepki kuramına dayanmaktadır. Okur-tepki kuramı 1920'lerde I.A Richards tarafından kavramsallaştırılmıştır. Bu kavram, 1930'lu yıllarda D.W. Harding ve L. Rosenblatt tarafından daha da ileri götürülmüştür. 1970'lerde Konstanz Ekolü'nü temsil eden Wolfgang Iser ve Hans-Robert Jauss ile ABD'li Stanley Fish'in okurun anlamın oluşturulmasındaki etkin rolüne yaptıkları titiz vurguyla, okur-tepki kuramı yazınsal eleştiri geleneğinde belirginleşmiştir. (Kavalcı, 2017; Zainal vd., 2010).

Kurama göre okur, anlamın belirlenmesi ve metnin yaşanmasında önemli rol oynayan, yönü belirleyen öncelikli bir aracı olarak kabul edilir (Davis ve Womack, 2002; Ekiz, 2007; Özbek, 2013; Padley, 2006; Şimşek, 2013).Bu anlamda kuram, okurun okuduklarına kişisel olarak cevap vererek inşa ettiği işlemsel süreçte bir esere nasıl tepki verdiğini inceleyen bir yaklaşım ve tekniği kapsamaktadır (Rosenblatt, 1978; Schraw ve Bruning, 1996; Sipe, 2008). Kuram, “okuru edilgen durumdan çıkararak, karakter, olay, zaman ya da mekân ile ilgili karanlık bırakılmış birçok noktayı çözmeye davet eder” (Moran, 2003: 240). Okur-tepki kuramının merkezinde, her bir okuyucu, kişisel anlam yaratma ve önceki deneyimler yoluyla yaşamı metne dâhil ettiği için, okurun ve metnin etkileşimi yer almaktadır (Larson, 2009).

Okur odaklı tepki kuramının önemli bir diğer kuramcısı olan Stanley Fish (1970) anlamın, metinden daha öte okurun özünde var olduğunu dile getirir. Araştırmacı anlamı bir deneyim biçiminde açıklar. Tyson (1999) okur odaklı kuramcıların iki görüşe sahip olduğunu savunur: (1) Okurun rolü, edebiyat algısından, anlayışından ayrı tutulamaz. (2) Okurlar, kendilerine yazınsal bir metin ile sunulan anlamı edilgen bir biçimde tüketmezler, tersine yazınsal türde buldukları anlamı etken bir biçimde kendileri yaratırlar. Culler (1981) de metin ve okur arasında bir etkileşim olduğunu bildirir. Holland (1975) ise okur odaklı kurama psikolojik açıdan yaklaşır; okurların yorum ve tepkilerinin metinlerden daha çok okur hakkında bilgi verdiğini, okuru ortaya çıkardığını düşünür. Buna göre okurun metne yaklaşımının niteliğini etkileyen bir dizi etken bulunduğu söylenebilir. Cevaplar, ahlak ve dinsel kodlardan, ailenin ve toplumun geçmişinden gelen felsefe, geçmiş deneyimler ve diğer yazınsal deneyimlerden etkilenmektedir (Rosenblatt, 1978; Smith, 1992; Sumara, 1996). Göktürk (2012: 105-107) anılan durumu şu belirlemelerle açıklar:

“Nesnel yaşam gerçeği ile nesne ötesi gerçek arasında bir sarkaç gibi salınan okur algısıyla, bilinç yeni bakış olanakları kazanır, bulunduğu tarihsel noktadan, kendi

bireysel konumundan, çağının yaşantı dağarcığından, metnin iletisini alımlar. Bu aşamada metnin anlamı, bizim yaşantılarımıza kattığı boyutla bizden bir parça olur.”

Bu bağlamda, okuma eyleminde anlamı oluşturan sadece bir dizi sentez ve seçim değil, aynı zamanda anlama eklenen düşünce ve duygu boyutudur (Ötgün, 2008). Çünkü okur duygularını, algılarını metinle uyum sağladığını düşündüğü yeni deneyimlere bağlar. Hikâyeye katılır, kendisini karakterlerle özdeşleştirmek suretiyle onların çatışmalarını ve duygularını paylaşır (Rosenblatt, 1982). Bu yanılla "okur merkezli böyle bir okuma, sınıf içinde de yararlı olacak, bilinçli bir okuyucuya estetik bir haz da verecektir. Okuyucu/öğrenci kendince yeni ufuklara açılabilir, yazınsal metni kendi gününe, kendi yaşamına çekebilecektir" (Uçan, 2006).

Ana dili ve edebiyat eğitiminde okur-tepki kuramından yararlanıldığı bilinmektedir. Bir anlama yaklaşımı olarak okur-tepki kuramı, öyküleyici ve bilgilendirici metinleri çözümleme araştırmalarında kullanılmaktadır. Bu çerçevede alanyazında dördüncü sınıf öğrencilerinin (Swaggerty, 2006), ortaokul öğrencilerinin (Galda ve Beach, 2001), lise öğrencilerinin (Smith, 1991) tepkileri üzerine yoğunlaşan araştırmalar olduğu görülmektedir.

Swaggerty (2006) dördüncü sınıfa devam eden başarılı okuyuculardan oluşan küçük bir grubun beş postmodern resimli kitap üzerinde kullandığı anlama stratejilerini incelemiş ve okuma başarısına etki eden faktörleri belirlemeye çalışmıştır.

Galda ve Beach (2001), araştırmalarında ortaokulda öğrenim gören gönüllü öğrencilerin gençlik edebiyatı metinlerine ilişkin tepkilerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar öğrencilerin cevaplarına dayalı çalışmaların okuma ve cevap verme fırsatları yaratarak öğrencilerin metinsel içeriği ve yaşadıkları dünyayı anlama yeteneklerini geliştirebileceğini ifade eder.

Smith (1991), dokuzuncu sınıfta öğrenim gören beşi başarılı, diğer beşi daha az başarılı okuyucunun anlatı metninden anlam inşa etme süreçlerine odaklanmıştır. Deneysel nitelikli bu çalışmada başarılı okuyucuların, anlama ve yorumlama uğraşında kişisel deneyimlerine daha fazla güvenme eğiliminde oldukları sonucuna varılmıştır.

Alanyazındaki diğer çalışmalara bakıldığında Türkyılmaz, Can ve Karadeniz (2010) araştırmalarında okur merkezli yaklaşımın ve alımlama estetiğinin Eski Türk Edebiyatı eğitimine uygulanabilirliğini ve yapılan uygulamaların öğrencilerin beklentilerini nasıl karşıladığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacılar, çalışmalarda alımlama estetiğinden yararlanılması gerektiğini öne sürmektedirler.

Bülbül (2012), makalesinde Alman Dili Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin katılımıyla Heinrich T. Böll'ün bir öyküsünü katılımcıların görüşleri ekseninde

## Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Tepkileri Üzerine Bir İnceleme

irdelemiştir. İnceleme sonucunda farklı gruplardan oluşan öğrencilerin metne dönük yeni bakış açıları kazandığını belirlemiştir.

Ulusoy (2016) makalesinde ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öyküleyici çocuk kitaplarına yönelik beklenti düzeylerini değerlendirmiştir.

Yekeler ve Ulusoy (2017) araştırmalarında ilkokul 4.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bilgilendirici resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Türkiye'deki alanyazın göz önüne alındığında, okur-tepki kuramının birçok araştırmaya konu edinildiği görülmektedir. Ancak alanyazın ortaokul öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkilerini inceleyen çalışmalar bakımından boşluk taşımaktadır. Bu çalışma ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin çocuk kitaplarına ilişkin tepkilerini ortaya koyacak nitelikte olduğu için diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Resimli çocuk kitaplarının çocuğun varlık bilincini tanımlaması, toplumsallaşması için yardımcı bir gereç olduğu ve yaratıcı düşüncenin gelişmesini sağladığı bilinmektedir (Gönen, 1984). Bu durum öğrenme ve öğretme ortamlarında bu yapıtlara önemli sorumluluklar yüklemektedir. Zira çocuk yayınlarının iletişimsel doğası düşünsel üretime yönlendirici bir içerik taşır. Buna göre çocuğun resimli çocuk kitapları ile girdiği etkileşim belirleyici önemdedir. Bu olgudan hareketle çocukların resimli çocuk kitaplarına ilişkin yazılı tepkilerinin belirlenmesi gereklidir ve bu konu giderek önem kazanmaktadır. Alanyazında ilkokul 1. Sınıf öğrencileriyle yürütülen bu tür çalışmaların heyecan verici keşiflere yol açtığı belirtilmektedir (Wollman-Bonilla ve Werchadlo, 1995). Gelişim psikolojisi açısından farklı bir gelişim döneminde olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin cevaplarının ilkokul kademesindeki öğrencilerden farklılık gösterebileceği düşüncesi ile araştırmanın sonuçları önemli görülmektedir. Mevcut araştırmada, ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin *Kırmızı Kanatlı Baykuş* ve *Gazoz Çeşmesi* isimli iki resimli çocuk kitabına yönelik tepkilerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma bu temel amaçla birlikte, aynı zamanda Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017) 5.sınıf Türkçe dersi kazanımlarında yer alan "Dinleme/İzleme, Konuşma, Anlama" beceri alanlarındaki kazanımlarla da ilişkilidir. Bu çerçevede çalışmanın "dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirme, hazırlıksız konuşma yapma, metni yorumlama, metinle ilgili sorulara cevap verme" kazanımlarına ulaşma noktasında öğrencilerin gelişimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda Ulusoy'dan (2016) uyarlanarak hazırlanan araştırma soruları şunlardır:

1. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin metin ve okur odaklı yazılı tepkileri nelerdir?
2. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin metin ve okur odaklı tepkileri nasıl bir dağılım göstermektedir?



## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Çalışma ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin Feridun Oral tarafından yazılıp resimlenen ve 2012 yılında yılın en iyi resimli öykü kitabı ödülüne değer görülen *Kırmızı Kanatlı Baykuş* ile Mevlana İdris Zengin'in kaleme aldığı resimlemesini Dağıstan Çetinkaya'nın gerçekleştirdiği *Gazoz Çeşmesi* adlı iki resimli çocuk kitabına ilişkin yazılı görüşlerini belirlemeye odaklanmıştır. Bu nedenle araştırmada durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi, güncel bir olgunun gerçek bağlamında incelenmesidir (Merriam, 2013; Yin, 2003). Eğitimsel durum çalışmalarında tipik gruplar, bir sınıftaki öğrenciler, aynı sınıf düzeyinde eğitim veren öğretmenler ya da engelliler sınıfında öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler olabilmektedir (McMillan, 2004).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu Tokat il merkezinde bir devlet ortaokulunda 5. sınıfta öğrenim gören toplam 70 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin %48.57'si kız (n=34) ve %51,42'si erkektir (n=36). Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmaya katılacak öğrencilerin seçiminde gönüllülük ve isteklilik ön planda tutulmuştur.

### Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri Ulusoy'un (2016) Hancock'tan (2008) uyarlayıp geliştirdiği dört soruluk bir form ile toplanmıştır. Çalışmada öğrencilerin resimli çocuk kitaplarına ilişkin yazılı görüşlerini belirlemek için iki farklı çocuk kitabı kullanılmıştır. Bu kitapların seçiminde çocuk bakışını yansıtmaya, çocuk gerçekliğine uygunluk ve yazarlarının alandaki bilinirliği ilkeleri gözetilmiştir. Çalışmada kullanılan ilk eser, *Kırmızı Kanatlı Baykuş* adlı resimli çocuk kitabıdır. Kitabın öyküsü ve resimlemesi Feridun Oral'a aittir. Kitap, 2012 yılında "Yılın En İyi Resimli Öykü Kitabı" ödülünü kazanmıştır. Metinde uçamamaktan ve kanatlarının bir türlü kızarmamasından yakınan yavru bir baykuşun, arkadaşı farenin yardımı ve yüreklendirmesiyle yaşama bağlanması, amaca ulaşma yolundaki tutumu betimlenmektedir. Metinsel içerikte, çocuk okura dış motivasyonun kişiyi belli bir yere kadar götürebileceği, ancak iç motivasyonun başarıya ulaştırılan temel etken olduğu iletisi belirgindir.

Çalışmada kullanılan ikinci kitap Mevlana İdris Zengin'in kaleme aldığı resimlemesini Dağıstan Çetinkaya'nın üstlendiği *Gazoz Çeşmesi'*dir. Kitap Mevlana İdris Zengin'in kurmaca bir dünyada farklı hayvan karakterlerin düşündürücü ve ilginç serüvenlerini konu alan *Acayip Hayvanlar* serisinin onuncu eseridir. Kitapta yavru bir filin, annesinin sözünü dinlemeyip bir okulun önünde öğrencilerle

## Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Tepkileri Üzerine Bir İnceleme

karşılılaşması ve çocukları çok seven bu filin onlara gazoz ve sütlü kahve ikram etmesi anlatılır. Sevgi, paylaşma, dayanışma gibi insanlık değerlerinin toplumsallaşma açısından varlığı ve öneminin gereği vurgulanır.

Çalışma için daha önce Ulusoy'un (2016) benimsediği çalışma stratejisinden yararlanılmıştır. Verilerin toplanması 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde her iki kitap için iki farklı oturumda gerçekleştirilmiştir. Her uygulama için öğrencilere 60 dakika süre tanınmıştır. Öğrencilerin seçilen kitaplara yönelik görüşlerini elde edebilmek için şu süreçler izlenmiştir: İlk aşamada resimli çocuk kitapları öğrencilere sesli bir şekilde okunmuş ve resimler gösterilmiştir. Öğrencilerin dinlediklerini algılayıp algılamadıklarını anlamak için sözlü olarak sorular sorulmuş ve gerek duyulan durumlarda kitaplar yeniden okunmuştur. Kitapları daha iyi anlamak adına inceleme isteğinde bulunan öğrencilere kitapları inceleme olanağı verilmiştir. Kitapların bütün öğrenciler tarafından okunması tamamlandıktan sonra öğrencilere okudukları metinler hakkında sözlü anlatımlar yaptırılmıştır. Böylelikle kitaplardaki konu ve karakterleri anlayıp anlamadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu işlem sırasında araştırmacı yansız bir yaklaşımla katılımcıların cevaplarını içerik açısından yönlendirmemeye özen göstermiş, kitaplardaki anlatımlar üzerine olumlu veya olumsuz herhangi bir tepkide bulunmamıştır. Bu işlemlerin bitiminde her kitap için öğrencilerden Ulusoy'un (2016) Hancock'tan (2008) aktardığı aşağıdaki soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir.

1. Bu kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı? (estetik)
2. Bu kitabın kendi hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı şeyler var mı? (deneyimsel)
3. Bu kitapta senin için hangi mesajlar veya anlamlar var? (yorumlayıcı)
4. Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin? (bilişsel)

Araştırmacı çalışmanın ön hazırlık aşamasında alan uzmanı olarak çalışma konusu ile ilgili kuramsal okumalar yapmıştır. Veri toplama sürecini yöneterek elde edilen verileri analiz etmiş ve ulaşılan sonuçları rapora dönüştürmüştür.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin yazılı görüşleri metin merkezli cevaplar-okur merkezli cevaplar açısından içerik çözümlemesi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Çalışmada içerik çözümlemesi türlerinden biri olan kategorisel çözümleme kullanılmıştır. Çalışmanın verileri çözümlenirken, Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirilen Ulusoy'un (2016) çalışmasında uygulayarak düzenlediği kategoriler temel alınmıştır. Çalışmada yararlanılan kategoriler şu şekildedir:

**Metin merkezli cevaplar:** *Hikâyeyi yeniden anlatma, Karakterleri anlama, Soru sorma, Tahmin etme, Ana fikir*

**Okur merkezli cevaplar:** *Kişisel tepki (düşünceler ve hisler), Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma, Hikâyedeki olaylara katılma isteği*

Verileri çözümlene aşamasında katılımcıların vermiş olduğu cevaplar incelenerek uygun kategorilerin altında kodlanmıştır. Daha sonra bu kodlar toplanarak sıklık değerleri çıkarılmış ve tablo olarak sunulmuştur. Elde edilen verilerden önemli olduğu düşünülen örnekler tabloların altında doğrudan alıntılarla verilmiştir. Öğrenci cevaplarından alıntılanan örnekler öğrenci kod numaraları ile belirtilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde çalışma grubundaki öğrencilerin resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkilerini belirlemek amacıyla hazırlanan soruların uygulanmasından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Aşağıda öğrencilerin *Kırmızı Kanatlı Baykuş* kitabı ile ilgili yazılı görüşlerine ilişkin tablo yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin *Kırmızı Kanatlı Baykuş Kitabı İle İlgili Yazılı Görüşleri*

Cevaplar	Sıklık
<b>Metin merkezli cevaplar</b>	
Hikâyeyi yeniden anlatma	3
Karakterleri anlama	47
Soru Sorma	--
Tahmin Etme	3
Ana fikir	32
<b>Okur merkezli cevaplar</b>	
Kişisel tepkiler (düşünceler ve hisler)	62
Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma	37
Hikâyedeki olaylara katılma isteği	54

Tablo 1 öğrencilerin *Kırmızı Kanatlı Baykuş* kitabına verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tablodan görülebileceği gibi, katılımcıların daha çok okur odaklı cevaplar verdiği, metin odaklı cevapların daha az olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en çok vurguladığı cevabın kişisel tepkilere yönelik cevaplar olduğu görülmüştür. İkinci sırada ise hikâyedeki olaylara katılma isteği yer almaktadır. Bu örüntü öğrencilerin metnin kurgusunu çözümlenerek kendi anlam dünyaları ile metnin anlam evreni arasında bağlantı kurmak suretiyle metne dâhil olmak istediklerine bir kanıt oluşturabilir. Tablo 1’de öğrencilerin metne ilişkin soru sormadığı az bir kısmının ise tahmin etme ve hikâyeyi yeniden anlatma kategorisine cevap verdiği görülmektedir.

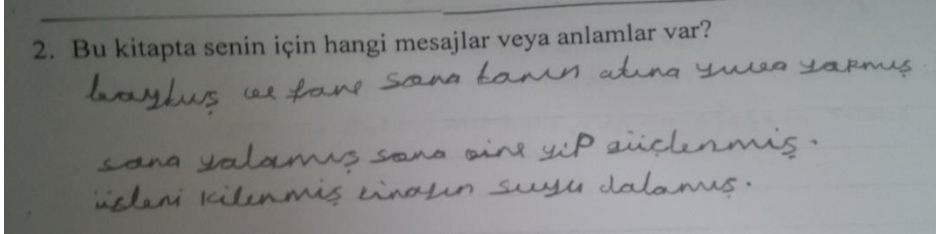
#### *Hikâyeyi Yeniden Anlatmaya İlişkin Bulgular*

Bulgulara göre üç öğrencinin sorulara verdikleri cevaplarda hikâyeyi yeniden anlatmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Alıntıdan da anlaşılacağı üzere katılımcılar, hikâyeyle ilgili yeni anlamlar,

## Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Tepkileri Üzerine Bir İnceleme

çıkarımlar yapmaktan daha çok hikâyeyi tekrardan anlatma çabası içerisine girmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin metnin iletilisini kavramakta, anlama ortak olma sürecinde sorunlar yaşadığına işaret etmektedir. Örneğin Ö 65 tarafından verilen cevap aşağıda yer almaktadır.

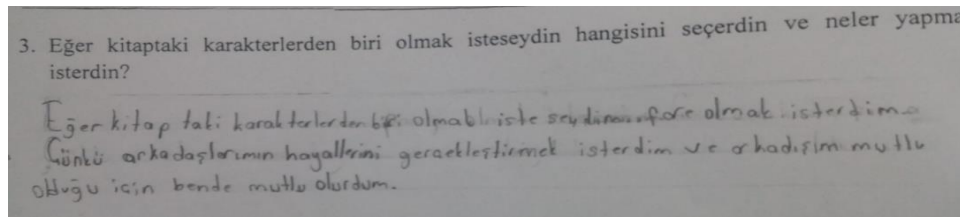
Örnek 1. 65 numaralı katılımcının verdiği cevap



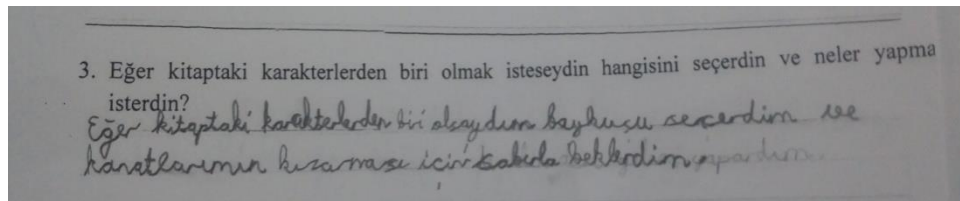
### Karakterleri Anlamaya İlişkin Bulgular

Hikâyenin ana karakterleri fare ile baykuştur. Hikâyede 43 öğrenci baykuş, 20 öğrenci fare, 2 öğrenci ise kediyi ana karakter olarak seçmiştir. 5 öğrencinin ise karakterleri anlama konusundaki cevaplarının yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Örnek görseller (2-3), öğrencilerin hikâyede yer alan karakterleri iyi anladığını göstermektedir; ancak karakterleri seçme konusunda öğrenciler arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Örnek 2. 25 numaralı katılımcının verdiği cevap



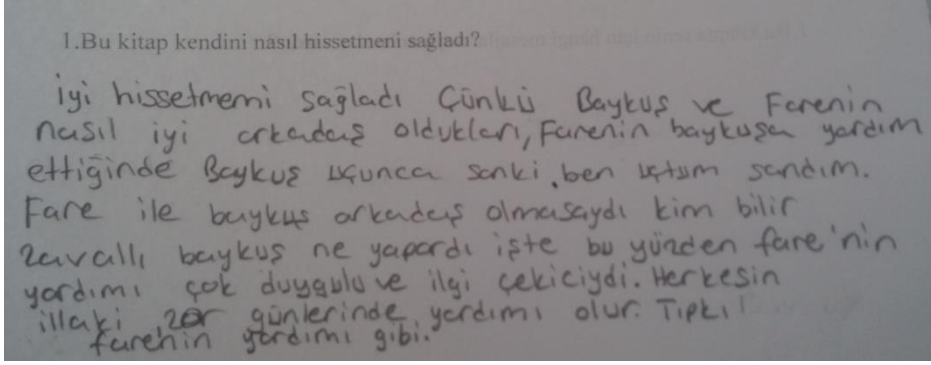
Örnek 3. 48 numaralı katılımcının verdiği cevap



### Tahmin Etmeye İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sadece kişisel tepkilere değil, aynı zamanda tahminlere de yer verdikleri görülmektedir. 4 numaralı görsele göre öğrencinin kişisel tepkisine bakıldığında, hikâyenin içinde olduğu, hikâyeyi bizzat yaşadığı, zavallı baykuş diyerek baykuşun uçamamasına içerlediği ve baykuşun sonunda uçabilmesine kendisi uçmuş gibi sevindiği görülmektedir. "Fare ile baykuş arkadaş olmasaydı, kim bilir zavallı baykuş ne yapardı" diyerek bu duruma yönelik tahminde bulunduğu gözlenmektedir.

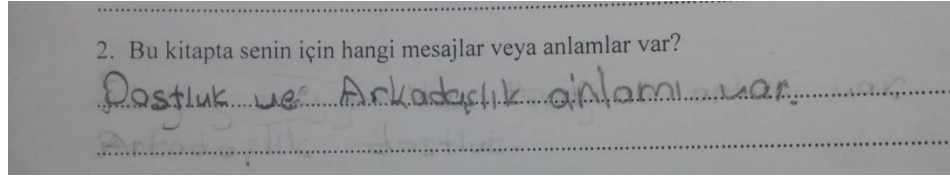
## Örnek 4. 11 numaralı katılımcının verdiği cevap



## Ana fikire İlişkin Bulgular

Katılımcılar okudukları hikâyelerin ana fikirlerini doğru şekilde belirlemişlerdir. Bu sonuç ilgili kitabın ana fikrini kavradıklarını, ana fikrin bilincine vardıklarını ortaya koymaktadır. Örneğin Ö70 tarafından verilen cevaplardan da anlaşılacağı gibi, katılımcılar yaygın olarak dostluk, arkadaşlık, yardımlaşma, fedakârlık, sabır, iyilik gibi sözcüklerin ağırlıkta olduğu ana fikir cümlelerine yer vermişlerdir.

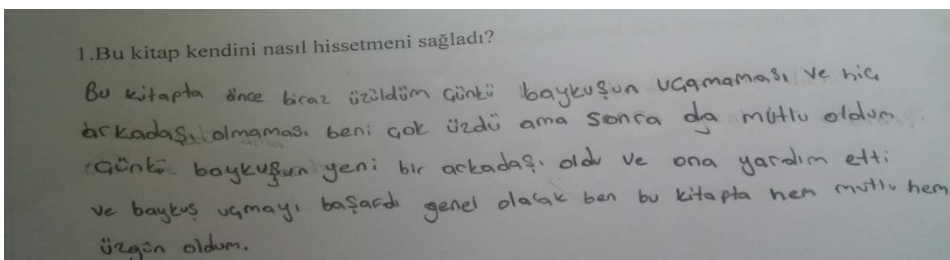
## Örnek 5. 70 numaralı katılımcının verdiği cevap



## Kişisel Tepkiye İlişkin Bulgular

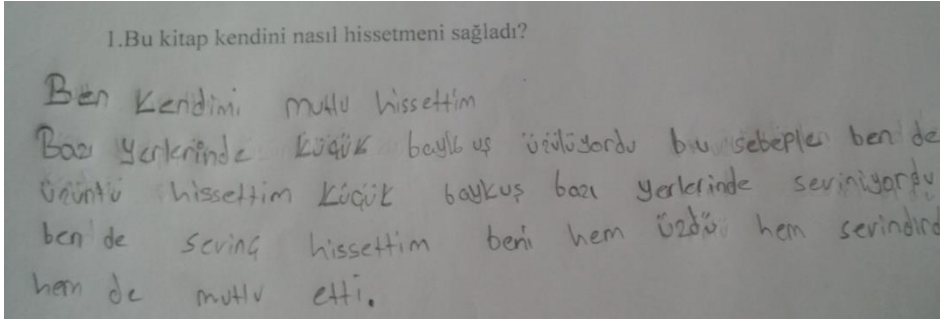
Katılımcı cevapları incelendiğinde, katılımcıların önce hüznü yaşadıklarını ardından ise mutlu olduklarını dile getirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin hüznü yaşama nedenleri, farenin yardımına karşın baykuşun ilk denemelerinde uçamaması ve uçamayacağını düşünmeleri iken; mutluluğu ve sevinci yaşama gerekçeleri ise baykuşun uçabilme yeteneğini elde etmesi olmuştur. Örneğin Ö47 ve Ö62 tarafından verilen cevaplar aşağıda yer almaktadır.

## Örnek 6. 47 numaralı katılımcının verdiği cevap



## Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Tepkileri Üzerine Bir İnceleme

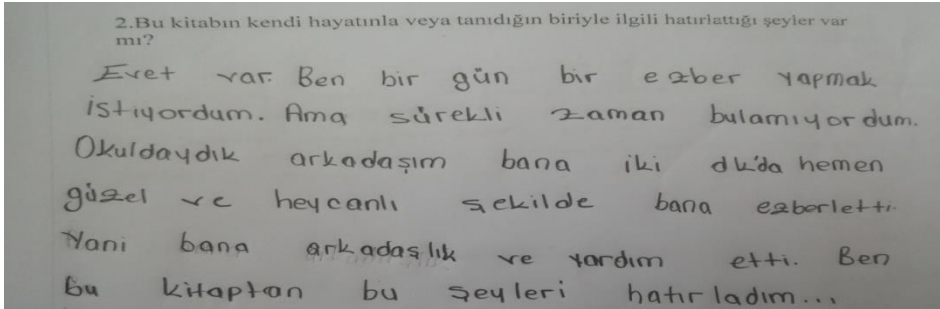
Örnek 7. 62 numaralı katılımcının verdiği cevap



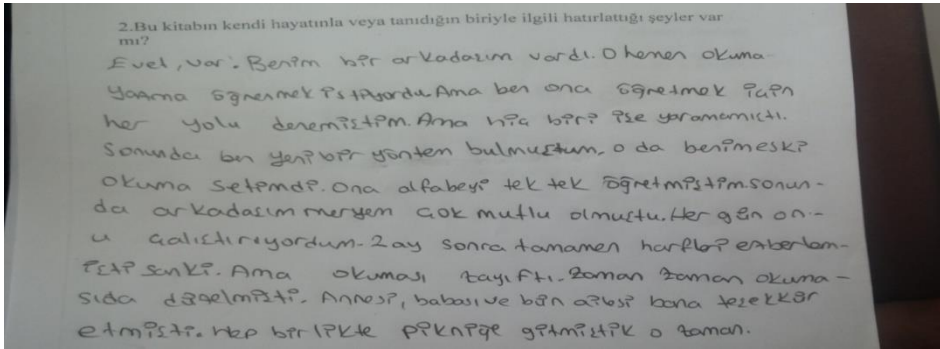
### Hikâye ile Deneyimleri Arasında Bağlantı Kurmaya İlişkin Bulgular

8 ve 9 numaralı görsellere bakıldığında, öğrencilerin temel olarak iyilik, yardımseverlik ve dostluk içerikli deneyimlerini yazdıkları görülmüştür. Katılımcıların deneyimlerini yansıttıkları cümlelerde, hikâyedeki baykuşun uçmak için gösterdiği çabaya, söz konusu çabanın sonrasında gelen başarı üzerinde yoğunlaştıkları anlaşılmaktadır. Öğrenciler aynı zamanda farenin baykuşa yardım etmesine, baykuşun uçması için elinden geleni yapmasına benzeyen kişisel yaşam deneyimlerini de paylaşmaktadır. Örneğin Ö23 ve Ö60 tarafından verilen cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Örnek 8. 23 numaralı katılımcının verdiği cevap



Örnek 9. 60 numaralı katılımcının verdiği cevap

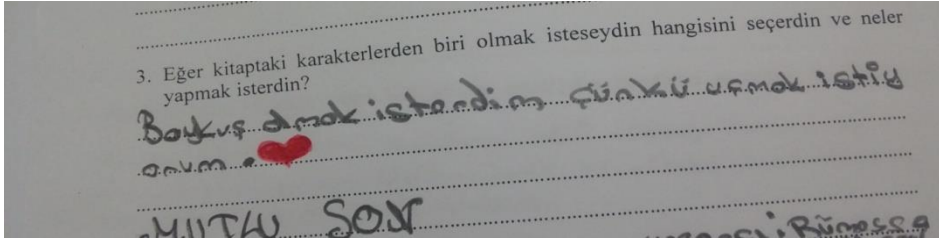


### Hikâyedeki Olaylara Katılma İsteğine İlişkin Bulgular

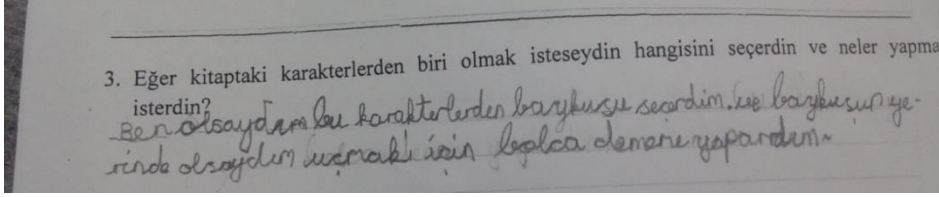
Bu kategoriye göre katılımcılar yüksek oranda (f=43) "Baykuş olmak isterdim; çünkü uçabilmeyi, farklı yerler görmeyi çok isterim" cevabının yanı sıra "Baykuş olmak isterdim; çünkü uçmak için daha çok çabalardım, daha fazla deneme yapardım" biçiminde tepkiler vermiştir. Bazı

öğrencilerin hikâyenin kendilerine yansıttığı duyguları somutlamak için cevaplarını kalp görselleriyle süslediği görülmüştür. Öğrencilerden fare olmak isteyenlerin (f=20) cevaplarında ise, öğrencilerin “Fare olmak isterim, çünkü ben de yardımlaşmayı, yardım etmeyi, iyilik yapmayı düşünürdüm; yardım için çözüm yolları bulurdum; arkadaşlarımla hayallerini gerçekleştirmeye çalışırdım” gibi anlatımlarda bulunduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında, baykuş cevabını verenlerin gerekçelerinde bazı farklılıklar söz konusu iken, fare diyenlerin cevaplarında benzer temaların olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı katılımcılar tarafından verilen cevaplar yer almaktadır (Ö12, Ö32, Ö23).

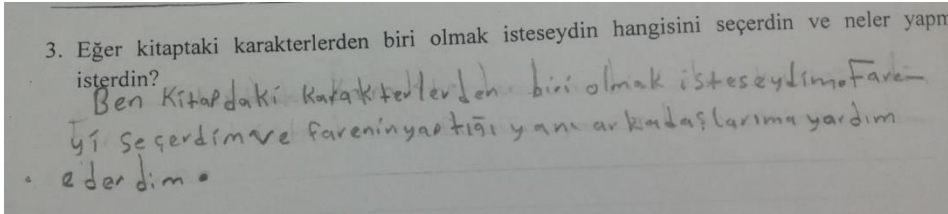
Örnek 10. 12 numaralı katılımcının verdiği cevap (Baykuş olmak isterim diyen katılımcılar)



Örnek 11. 32 numaralı katılımcının verdiği cevap



Örnek 12. 23 numaralı katılımcının verdiği cevap (Fare olmak isterim diyen katılımcılar)



### Gazoz Çeşmesi Kitabı İle İlgili Bulgular

Aşağıda öğrencilerin *Gazoz Çeşmesi* kitabı ile ilgili yazılı görüşlerine ilişkin tablo yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin *Gazoz Çeşmesi Kitabı İle İlgili Yazılı Görüşleri*

Cevaplar	Sıklık
<b>Metin merkezli cevaplar</b>	
Hikâyeyi yeniden anlatma	8
Karakterleri anlama	49
Soru Sorma	2
Tahmin Etme	3
Ana fikir	33
<b>Okur merkezli cevaplar</b>	
Kişisel tepkiler (düşünceler ve hisler)	64
Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma	26
Hikâyedeki olaylara katılma isteği	62

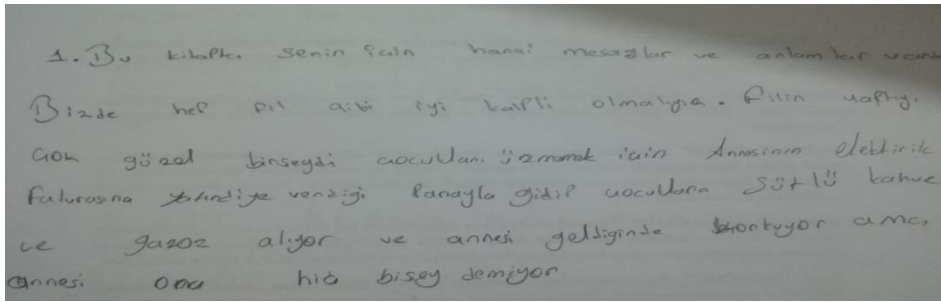
## Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Tepkileri Üzerine Bir İnceleme

Tablo 2 öğrencilerin *Gazoz Çeşmesi* kitabına verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tablo 2'ye göre, katılımcıların çoğunlukla okur odaklı cevaplar verdiği belirlenmiştir. Buna karşılık metin odaklı cevapların daha az olduğu görülmüştür. Katılımcıların cevapları arasında ilk sırayı kişisel tepkiler (düşünceler ve hisler) almıştır. İkinci sırada ise hikâyedeki olaylara katılma isteğinin geldiği belirlenmiştir. Katılımcıların cevaplarında en az oranda soru sorma ve tahmin etme kategorilerinin olduğu görülmüştür.

### Hikâyeyi Yeniden Anlatmaya İlişkin Bulgular

*Gazoz Çeşmesi* kitabında hikâyeyi yeniden anlatmaya ilişkin olarak verilen cevaplara göre, katılımcıların az bir kısmı (f=8) hikâyeyi yeniden anlatma yoluna gitmişlerdir. Bu durum metnin iletisini algılamadaki belirsizliğe işaret etmekle birlikte, burada öne çıkan bulgu öğrencilerin metinle ilgili yorumlar yerine metni kendi anladıkları biçimde özetledikleridir. Örneğin Ö41 tarafından verilen cevap aşağıda yer almaktadır.

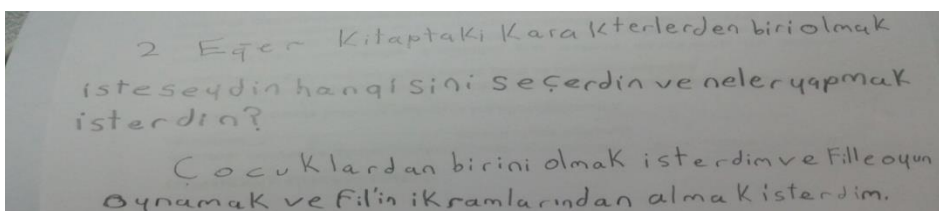
#### Örnek 13. 41 numaralı katılımcının verdiği cevap



### Karakterleri Anlamaya İlişkin Bulgular

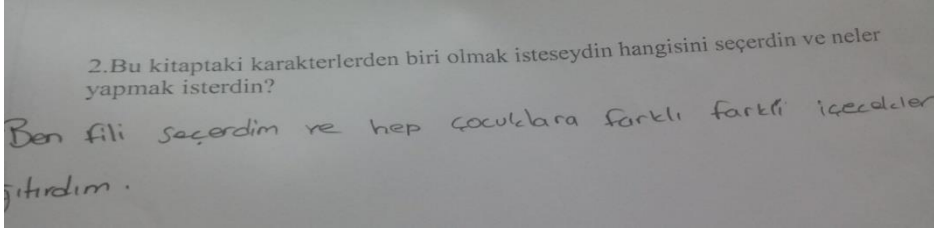
Katılımcıların *Gazoz Çeşmesi* kitabı ile ilgili metin odaklı cevapları arasında "Karakterleri anlama" boyutu ilk sırayı almıştır. Aşağıda sunulan görseller öğrencilerin hikâyedeki karakterleri anladıklarını göstermektedir; ancak karakterlerin seçimiyle ilgili farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Hikâyenin ana karakterleri yavru fil ile çocuklardır. 28 katılımcı hikâyede çocuklardan biri olmak istediğini belirtirken, 34 öğrencinin fil karakterini seçtiği belirlenmiştir. Çocuklardan biri olmak isteyen katılımcılarda çoğunlukla, sütlü kahve ve gazoz içmek, fil ile oynamak istediklerini belirten anlatımlar görülmektedir. Yavru fil olmak isteyen öğrencilerin cevaplarında ise çocuklara gazoz ve sütlü kahve ikram etme, çocukları sevindirme, neşelendirme isteğine ilişkin ifadeler bulunmaktadır.

#### Örnek 14. 31 numaralı katılımcının verdiği cevap (Çocuk karakterini seçen katılımcı)





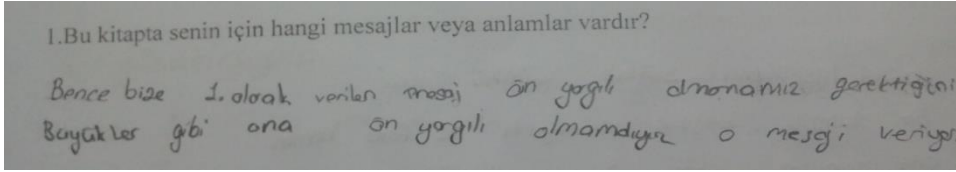
Örnek 15. 64 numaralı katılımcının verdiği cevap (Fil karakterini seçen katılımcı)



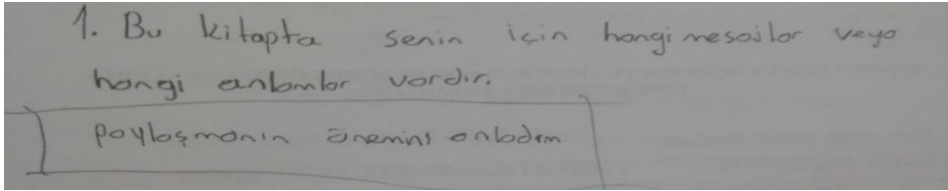
#### Ana fikire ilişkin Bulgular

Katılımcılar *Gazoz Çeşmesi* kitabının ana fikriyle ilgili çoğunlukla doğru cevaplar vermiştir. Bu durum, katılımcıların metni anlama, yorumlama konusunda yetkin bir konumda olduğunu göstermektedir. Bu kategoride paylaşmanın önemini, ön yargılı olmamanın gerekliliğini vurgulayan anlatımlar söz konusudur. Örneğin Ö4 ve Ö46 tarafından verilen cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Örnek 16. 4 numaralı katılımcının verdiği cevap



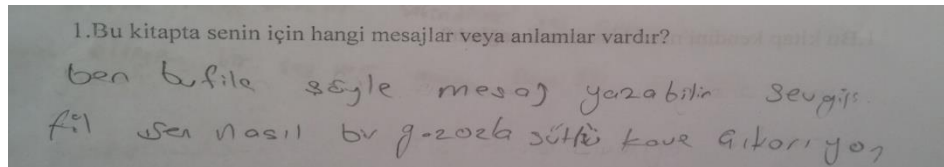
Örnek 17. 46 numaralı katılımcının verdiği cevap



#### Soru Sormaya İlişkin Bulgular

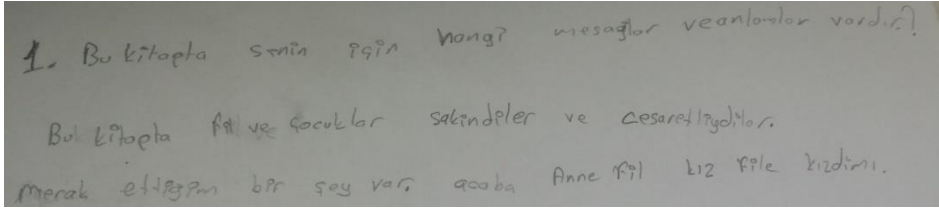
Öğrenciler, hikâyenin sonunda annesiyle birlikte çocukların yanından ayrılan yavru file annesinin kızıp kızmadığına ve sütlü kahve ile gazozu yavru filin nasıl çıkardığına ilişkin sorular sormuştur. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde, iki öğrencinin hikâyeye dair merak ettiklerini sorma eğiliminde olduğu görülmüştür. Aşağıda Ö62 ve Ö63 tarafından verilen cevaplar yer almaktadır.

Örnek 18. 62 numaralı katılımcının verdiği cevap



## Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Tepkileri Üzerine Bir İnceleme

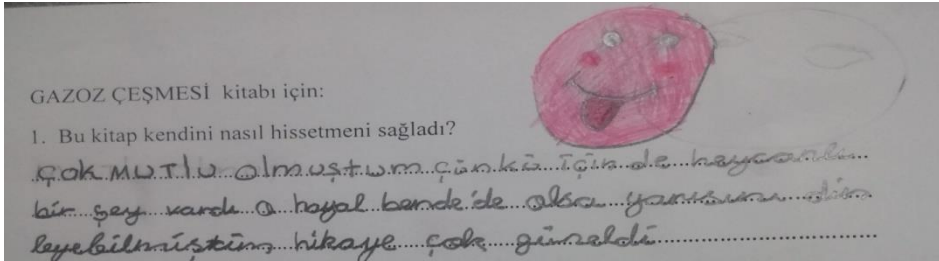
Örnek 19. 63 numaralı katılımcının verdiği cevap



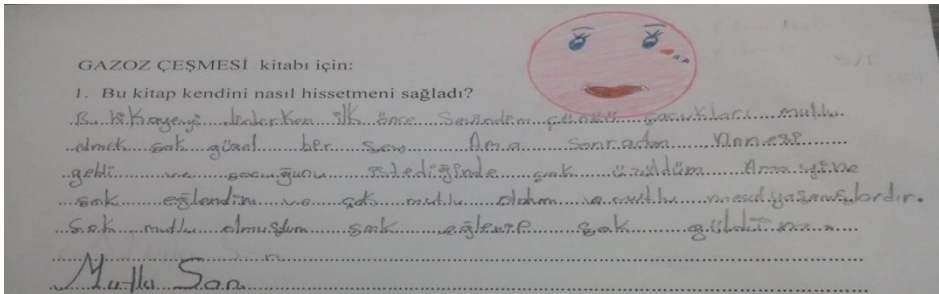
### Kişisel Tepkiye İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cevapları ele alındığında, çoğunluğun kitabı okumaktan memnun kaldıkları belirlenmiştir. Kendilerini mutlu hisseden bazı öğrenciler, cevaplarına görsel betimlemeler de eklemiştir. Şaşkınlık, merak ve üzüntü yaşadıklarını belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Örneğin Ö21 ve Ö44 tarafından verilen cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Örnek 20. 21 numaralı katılımcının verdiği cevap



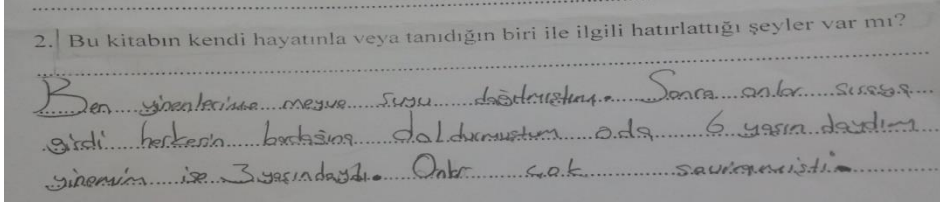
Örnek 21. 44 numaralı katılımcının verdiği cevap



### Hikâye ile Deneyimleri Arasında Bağlantı Kurmaya İlişkin Bulgular

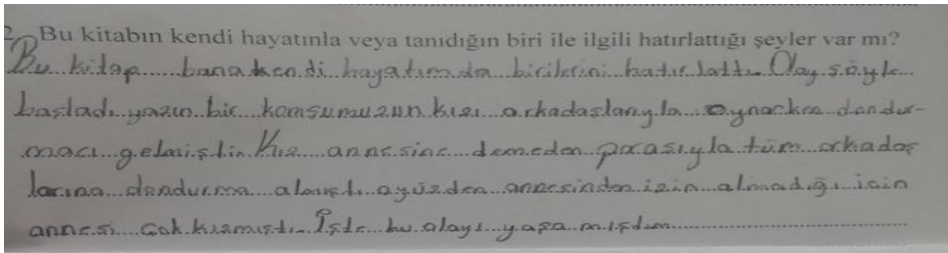
Bulgular incelendiğinde öğrencilerin hikâyeden kendi deneyimlerine, geçmiş yaşantılarına yakın bölümleri seçtikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin cevaplarında iyilik yapmak ile ilgili yaşadıkları kişisel bir deneyimi aktardıkları görülmektedir. Örneğin Ö2 tarafından verilen cevap aşağıda yer almaktadır.

## Örnek 22. 2 numaralı katılımcının verdiği cevap



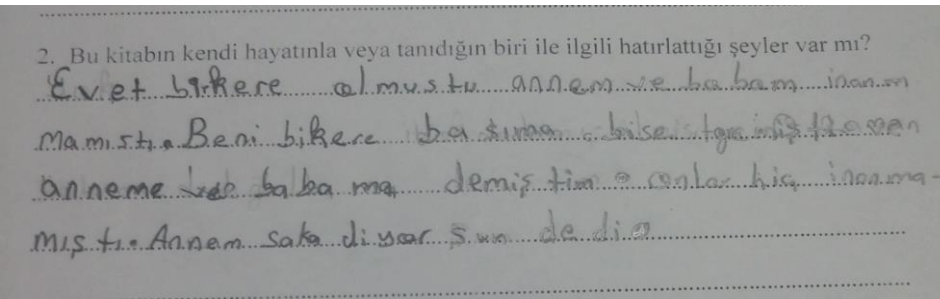
Hikâyede anne fil, yavrusundan elektrik faturasını ödemesini istemektedir; ancak yavru fil faturayı yatırmak yerine gazoz ve sütlü kahve alarak çocukları mutlu etmeyi tercih etmiştir. Örnek görsel (23) öğrencilerin benzer olayları yaşadıklarına dair cümleler kurduklarını göstermektedir.

## Örnek 23. 4 numaralı katılımcının verdiği cevap



Hikâyede bir filin kendilerine gazoz dağıttığını ailelerine anlatan çocuklara, ebeveynlerinin inanmayışından söz edilmektedir. Ö61 buna benzer bir durumu deneyimlediğini belirtmektedir.

## Örnek 24. 61 numaralı katılımcının verdiği cevap



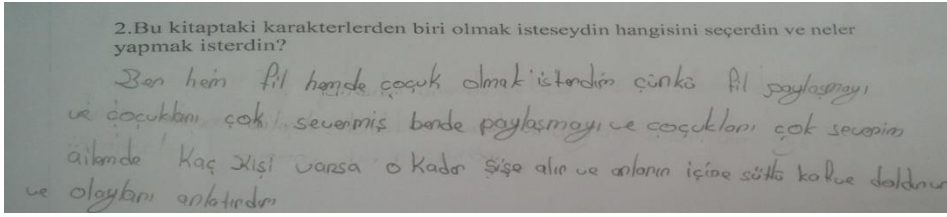
## Hikâyedeki Olaylara Katılma İsteğine İlişkin Bulgular

Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ağırlıklı olarak yavru fil olmak istedikleri ve yavru filin dağıttığı gazozu, sütlü kahveyi içen çocuk olmayı diledikleri görülmektedir. Fil olmak isteyen öğrencilerde filin yardımsever, çocuk sever, çocukları mutlu eden ve eğlendiren paylaşımcı rolünün etken olduğu görülmektedirken, gazoz ve sütlü kahve içen çocuklardan biri olmak isteyen öğrencilerde ise onların gazozu, sütlü kahveyi sevmeleri, kana kana içmek istemeleri, bu tatları diğer sevdikleriyle de paylaşmayı dilemelerinin belirleyici olduğu anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki görsele (25) göre, öğrencinin hikâyede hem yavru fil hem de gazoz ve sütlü kahve içen çocuklardan biri olmak istediği görülmektedir.

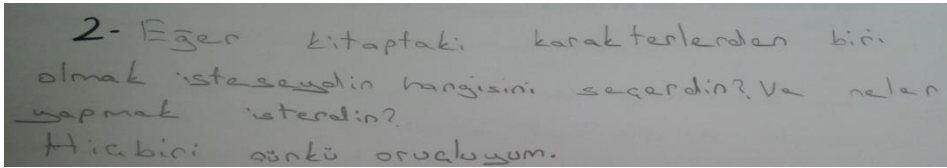
## Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Tepkileri Üzerine Bir İnceleme

Örnek 25. 60 numaralı katılımcının verdiği cevap



Aşağıdaki görsel incelendiğinde öğrencinin hikâyeye yönelik herhangi bir katılım göstermediği görülmektedir. Bu durum öğrencinin hikâyeyi gazoz ve sütlü kahve gibi içecekleri barındırmasıyla ilişkilendirmesinden kaynaklanmış olabilir. Ö24 tarafından verilen cevap aşağıda yer almaktadır.

Örnek 26. 24 numaralı katılımcının verdiği cevap



### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Resimli çocuk kitaplarının ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinde bıraktığı etki düzeyini okur-tepki kuramı açısından çözümlenmeye odaklanan bu çalışmada katılımcıların kitaplarda anlatılmak istenilenlerle yaşamları arasında bağlantı kurdukları, deneyimlerini yansıttıkları, kişisel duygu ve düşüncelerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum katılımcı öğrencilerin okur olarak kendi okumalarını ve öğrenmelerini izleme becerisi geliştirdiklerini, edebiyat metinlerini alımlama yetkinliklerini artırdıklarını gösterir (Spiegel, 1998). Nitekim Bülbül (2017) de bu tür metinlerle yürütülen uygulama çalışmalarının öğrencilerin düş gücünün, imgelem faaliyetlerinin ve özgüven duygusunun etkin olarak yeniden yapılanmasına katkıda bulunabileceği belirtmiştir.

Edebiyat yapıtı yazınsal gerçeklik karşında okuru harekete geçmeye çağırır. Bu ilişki okura etkileşimsel bir hareket alanı ortaya çıkarır. Böylece metin ile okur arasındaki etkileşimde esnek ve geniş bir özgürlük alanı meydana gelir. Bu ortamda okur açığa çıkan boşluğu çağrışımsal ve bilgisel donanımıyla ortadan kaldırarak edebiyat metninin öznel gerçekliğini inşa eder. Daha açık bir anlatımla okur belirsiz ve kaotik bir durumdan metnin yeniden üretildiği yaratıcı ve zengin bir alımlama sürecine doğru yol alır. Bu süreçte okurun rolü son derece önemlidir. Zira "okur yazınsal olgunun temel ögesidir" (Özdemir, 2017: 208). Yapılan değerlendirme sonuçlarına göre katılımcıların ağırlıklı olarak okur odaklı tepkiler verdiği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde önceki araştırmaların buna benzer sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir (Pantaleo, 2007; Serafini, 2005; Ulusoy, 2016; Wollman-Bonilla ve Werchadlo, 1995; Yekeler ve Ulusoy, 2017). Bu örüntü öğrencilerin metne karşı duygu ve düşüncelerini yansıtarak anlatılanlarla öznel deneyimleri arasında ilişkiler

kurabildiklerini, düş gücünün etkisiyle hikâyenin bir parçası olmayı istediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum katılımcıların "başkasının düşüncelerine, bilinç içeriklerine, duyumsamalarına açılmak, başkalarının dünya ve insan anlayışıyla karşılaşmak, onlarla irdeleşmek, başkalarının ve başka olanın düşünce ve duygu dünyasında dolaşmak, böylece her bakımdan yeni boyutlar ve ufuklar kazanmak" (Kula, 2018: 338) isteğine bir kanıt oluşturabilir.

*Kırmızı Kanatlı Baykuş* ile *Gazoz Çeşmesi* kitabında okurun beklenti ve deneyimlerini yansıtan okur odaklı alt boyutlara sıkça değinildiği görülmüştür. Türkyılmaz, Can ve Karadeniz (2010) gerçekleştirdikleri çalışmada Eski Edebiyat eğitiminde okur merkezli yaklaşımdan yararlanmak gerektiğini vurgulamışlardır. Türkyılmaz ve arkadaşları (2010) da çalışmalarında okurun beklenti ve deneyim ufkuyla bağlantılı bu kategorilerin en çok yararlanılan kategoriler olduğunu belirlemişlerdir. Bu nedenle iki çalışmanın bulgularının birbiriyle örtüştüğü söylenebilir.

Katılımcıların cevapları incelendiğinde karakterleri anlama kategorisinde her iki kitap için de birbirine yakın bir düzeyde cevap verildiği görülmüştür. Sever'e (2012: 76) göre "çocukların ilişki alanları çevresindekilerle sınırlıdır. Çoğunlukla anne, baba, kardeşle geçmekte olan yaşamı, kitaplardaki kahramanların serüvenleriyle çeşitlenmeye başlar." Bu yanıyla çocuk okur "her kitapta bir başka karakterle tanışır, yeni yaşantılar kazanır ve farklı deneyimler elde eder" (Karatay, 2012: 104). Buna göre öğrencilerin somut dünyayı ve onun çok yorumlu özelliğini fark etme, yeni yaşam deneyimleri keşfetme isteğinde olduklarını belirtmek mümkündür.

Yapılan bu çalışmada, yetmiş ortaokul beşinci sınıf öğrencisinin iki resimli çocuk kitabına ilişkin yazılı görüşleri alınmış ve çözümlenmiştir. Dolayısıyla çalışmanın bulguları çalışma grubu ve iki resimli çocuk kitabı ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırmacıların daha geniş katımlı ve daha fazla sayıda resimli çocuk kitabının kullanıldığı çalışmalar yapmaları önemlidir.

#### **Kaynaklar**

- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ayverdi, İ. (2011). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Bennett, A. ve Royle, N. (2004). *Introduction to literature, criticism and theory*, Harlow: Pearson.
- Binyazar, A. (2010), *Toplum ve edebiyat*. İstanbul: Can Yayınları.
- Bülbül, M. (2012). Bir öykü kuşağında çağ algısı ve değerler yitimi Heinrich T Böll: An der brücke. *Ekev Akademi Dergisi*, 50, 173-185.
- Bülbül, M. (2017). Şiir türünün yabancı dil derslerinde kullanımı. *Dil Dergisi*, 168/2, 5-18.
- Culler, J. (1981). *The pursuit of signs: Semiotics, literature, deconstruction*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Davis, T.F., ve Womack, K. (2002). *Formalist criticism and reader response theory*. Gordonsville, VA: Palgrave Macmillan.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

## Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Tepkileri Üzerine Bir İnceleme

- Dilidüzgün, S. (2002). Ana çizgileriyle çocuk ve çocuk edebiyatı. Z. Güneş (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı* (ss. 37-54). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eagleton, T. (2008). *Literary theory: An introduction: anniversary edition* (Anniversary, 2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Ekiz, T. (2007). Alımlama estetiği mi metinlerarasılık mı?, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 119 – 127.
- Fish, S. (1970). Literature in the reader: Affective stylistics. *New Literary History*, 2, 123-162.
- Galda, L. ve Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity, *Reading Research Quarterly*, 36, 64–73.
- Göktürk, A. (2012). *Sözün ötesi* (5. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gönen, M. (1984). Okul öncesi çağı çocuğu ve resimli kitaplar. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 16 (28), 20-21.
- Holland, N. (1975). Unity identity text self. *Publications of the Modern Language Association of America*, 90 (5), 813-822.
- Karatay, H. (2012). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (ss. 81-127). Ankara. Grafiker Yayınları.
- Kavalcı, T. (2017). Üç önemli kuramcı üzerinden alımlama estetiğinin incelenmesi ve bir uygulama. *SÖYLEM Filoloji Dergisi*, 2 (1), 52-74.
- Kula, O. B. (2008). *Kant estetiği ve yazın kuramı*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Kula, O. B. (2012). *Dil felsefesi edebiyat kuramı-II*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kula, O. B. (2016). *Yazınsal yapıt ve Ahmet Ümit nasıl okunabilir?*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Kula, O. B. (2018). *Türkiye’de aydınlanma ve Atatürk devrimleri*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Larson, L. C. (2009). Reader response meets new literacies: Empowering readers in online learning communities. *Reading Teacher*, 62 (8), 638–648.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). USA: Pearson Education, Inc.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Moran, B. (2003). *Edebiyat kuramları ve eleştirileri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Oral, F. (2016). *Kırmızı kanatlı baykuş* (4. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ötgün, C. (2008). Sanat yapıtına yaklaşım biçimleri. *Gazi Üniversitesi G.S.F. Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2, 159-178.
- Özbek, Y. (2013). *Postmodernizm ve alımlama estetiği*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Özdemir, E. (1997). *Eleştirel okuma* (2. Baskı). Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2002). *Dilin öte yakası*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Özdemir, E. (2017). *O iyi kitaplar olmasaydı* (3. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Padley, S. (2006). *Key concepts in contemporary literature*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pantaleo, S. (2007). Scieszka’s the Stinky Cheese Man: A tossed salad of parodic reversions. *Children’s Literature in Education*, 38 (4), 277–295.
- Parla, J. (2017). *Don Kişot* (yorum, bağlam, kuram) (1. Baskı ). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Rosenblatt L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice*, 21 (4), 268-277.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1983). *Literature as exploration (4th ed.)*. New York: Modern Language Association.
- Schraw, G. ve Bruning, R. (1996). Readers implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31, 290-305.
- Scott, L. M. (1994). The bridge from text to mind: Adapting reader-response theory to consumer research, *Journal of Consumer Research*, 21, 461-480.
- Serafini, F. (2005). Voices in the park, voices in the classroom: Readers responding to postmodern picturebooks. *Reading Research and Instruction*, 44 (3), 47-64.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sipe, L. R. (2008). *Story time: Young children's literary understanding in the classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Smith, M. (1992). *Submission versus control in literary transactions*. Inj. Many & C. Cox (Eds.), Reader stance and literary understanding (pp. 143-161). Norwood, NJ: Ablex.
- Smith, M. W. (1991). Constructing meaning from text: An analysis of ninth-grade reader responses. *Journal of Educational Research*, 84, 262-271.
- Spiegel, D. L. (1998). Reader response approaches and the growth of readers. *Language Arts*, 76 (1), 41-48.
- Sumara, D. (1996). Understanding reading as a focal practice. *English Quarterly*, 28 (1), 18-26.
- Swaggerty, E. A. (2006). Is someone reading us? Fourth grade students respond to postmodern picture books. Tennessee, The University of Tennessee, Doktora Tezi.
- Şimşek, Y. (2013). Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın "Kızılırmak Kıyıları" şiirini sosyolojik okuma denemesi. *Turkish Studies*, 8 (1), 2547-2562.
- Türkyılmaz, M., Can, R. ve Karadeniz, A. (2010). Alımlama estetiği ve okur merkezli yaklaşımın Eski Edebiyat Eğitime uygulanması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 153-172.
- Tyson, L. (1999). *Critical theory today: A user-friendly guide*. New York: Garland Publishing.
- Uçan, H. (2006). Edebiyat eğitimi: Estetik bir hazzın edinimi, okumanın alışkanlığa dönüştürülmesi ve yazınsal kuramlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 25-39.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15 (2), 487-497.
- Wollman-Bonilla, J. ve Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72, 562-570.
- Yekeler A. D. ve Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1 (2), 20-39.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.Basım)*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods. (3rd ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yüce, S. (2016). Edebiyatta gerçekçilik ve alımlama estetiği. *SÖYLEM Filoloji Dergisi*, 1 (2), 105-117.
- Zainal, Z. I., Termizi, A. A. Yahya, R. W., ve Deni, A. R. M. (2010). Advancing students' responses to literary texts through the use of literary journals. *The English Teacher*, 34, 222-232.
- Zengin, M. İ. (2015). *Gazoz çeşmesi*. İstanbul: Vakkav Yayınları.

### Extended Abstract

#### Introduction

Reading can be described as “visualizing what is written in a text and at the same time unrevealing it by vocalizing; ongoing, complex and an interest whose effects will occur later; voice becomes meaningful by writing” (Ayverdi, 2011: 946; Demirel, 1999: 50). In other words, reading is not only a way to understand the written form of a language, it is also a mental and intellectual act based on creating meaning through cognitive analysis and perception. In another expression “purpose of reading is to make sense of purpose” (Akyol, 2011: 1). In this context, while going through a communicative activity with the printed and written symbols, the reader is in a fuzzy discovery act in the fictional world (Bennett&Royle, 2004; Kula, 2008; Özdemir, 1997; Rosenblatt, 1982).

A text “remains as an ink spot until the reader converts it into the meaningful symbol sequences” and the meaning in the text is completed by the reader. The reader keeps a constant connection between the text and his own real world; while discovering that reading literature does not only tell about the life, but also provides an experience to “live” (Rosenblatt, 1983: 24-38). This awareness allows the reader to feel what the author has written and to add a creative power during reading (Binyazar, 2010). Moreover, the reader can broaden or minimise the fiction universe presented to him/her. The text is a secret treasure waiting to be discovered. Uncovering and discovering this hidden phenomenon require the experience and knowledge of the reader. The reader produces the meaning in the pre-existing cultural pattern by intellectualizing his/her consciousness and sensibility. At the core of the reading, the reader's mental effort is important and that's why is prioritized. The reader is the primary object in the struggle of comprehending and interpreting the inner nature of the texts. The reader, as a tracker, internalises hidden truths of the texts with references. It can be said that the receiver takes the meaning of the text to a personal level as a result of activating it in the reading process.

#### Method

The study was designed to determine the feedback of the fifth-grade students of secondary school on the Kırmızı Kanatlı Baykuş which was written and illustrated by Feridun Oral and awarded as the best illustrated story book in 2012, and on the Gazoz Çeşmesi which was written by Mevlana İdris Zengin and illustrated by Dağistan Çetinkaya. This research was designed by using case study from qualitative research method. The study was carried out in the spring term of 2016-2017 academic year with the participation of 70 students (34 females, 36 males) studying in the fifth-grade in Tokat.

#### Result and Discussion

Having examined Kırmızı Kanatlı Baykuş, it was figured out that the participants' feedback was more reader-focused and less text-focused. It was clear that the mostly emphasized responses were about personal questions.

When looking at the Gazoz Çeşmesi, it was determined that the participants' responses were mostly reader-focused. In contrast, text-focused responses were found to be less.

In this study which focuses on analyzing the effect level of illustrated children's book on the fifth-grade students at secondary school in terms of reader-response theory, it was found that the participants related what was told in the book with themselves and that they reflected their experiences, personal feelings and thoughts.

According to the results of the evaluations, it was seen that the written feedback of the participants was more reader-focused. This finding revealed that the students reflect their own feelings and thoughts to the text and they can relate their personal experiences with what was told in the book and they wanted to be a part of the story. It was determined that there were more reader-focused responses in research on the children's reactions to the illustrated books (Pantaleo, 2007; Serafini, 2005; Ulusoy, 2016; Wollman-Bonilla ve Werchadlo, 1995; Yekeler&Ulusoy, 2017).