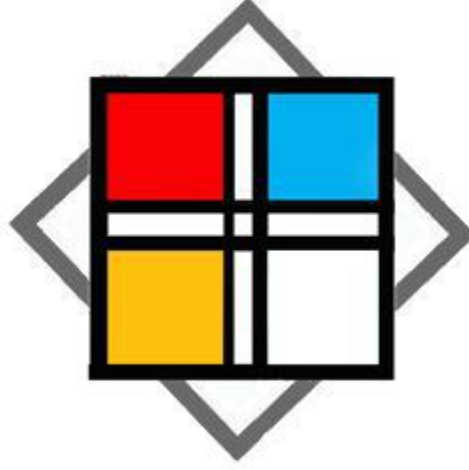




ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ
Journal of Mother Tongue Education

ISSN:2147-6020

Ocak 2019 Cilt:7 Sayı: 1 January 2019 Volume:7 Issue:1



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

2019 Kış, Cilt: 7 Sayı: 1
2019 Winter, Volume: 7 Issue: 1

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

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

English Language Editor
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM
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. Canan ASLAN
Prof. Dr. Celal DEMİR
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Doç. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN
Doç. Dr. Alpaslan OKUR
Doç. Dr. Başak UYSAL
Doç. Dr. Bayram BAŞ (Üç makale hakemi)
Doç. Dr. Bekir İNCE
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU (iki makale hakemi)
Doç. Dr. Duygu UÇGUN
Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA
Doç. Dr. Filiz METE
Doç. Dr. Gökhan ARI
Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN (iki makale hakemi)
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ
Doç. Dr. Mahir KALFA
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU (iki makale hakemi)
Doç. Dr. Mustafa KURT
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ
Doç. Dr. Nezir TEMUR
Doç. Dr. Özay KARADAĞ (iki makale hakemi)
Doç. Dr. Selçuk Beşir DEMİR
Doç. Dr. Ülker ŞEN
Doç. Dr. Yusuf DOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Nigar İpek EĞİLMEZ
Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK
Dr. Öğr. Üyesi Duygu AK BAŞOĞUL
Dr. Öğr. Üyesi Erkan ÇER (iki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Fatma ALBAYRAK
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÖZÇAKMAK
Dr. Öğr. Üyesi Mehtap GÜNEŞ ÖZDEN
Dr. Öğr. Üyesi Melike ULUÇAY (iki makale hakemi)
Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BAKI
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
Dr. Başak Ümit BOZKURT
Dr. Ferah BURGUL ADIGÜZEL
Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU
Dr. Pınar KANIK UYSAL

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Kurgusal Çocuk Edebiyatının Mesleki Boyutu / Derleme <i>Occupational Dimensions of Fictional Children's Literature / Review</i> Osman TURHAN, Bayram BAŞ	1-10
Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri / Araştırma Makalesi <i>Pre Service Teachers' Opinions regarding Practices of Turkish Language Arts Course / Research Paper</i> Aliye ERDEM, Ayşegül BAYRAKTAR	11-27
Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri / Araştırma Makalesi <i>Turkish Language Teachers' Opinions about the Assessment and Evaluation of Comprehension Skills / Research Paper</i> Kemalettin DENİZ, Betül KERAY DİNÇEL	28-64
Incorporating and Combining Technology and Literature into Language Teaching to Enhance Creativity / Derleme <i>Yaratıcılığı Artırmak için Teknoloji ve Edebiyatın Dil Öğretiminde Birleştirilmesi / Review</i> Hakan DEMİRÖZ	65-78
1980-2008 Yılları Arasında Yazılmış Yerli Çocuk Tiyatrosu Metinlerinin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi / Araştırma Makalesi <i>An Analysis on the Native Children's Theater Texts Written between 1980 and 2008 in Terms of the Vocabulary / Research Paper</i> Erhan ŞEN	79-93
Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Düzeyinde Yazım Yanlışlarının İncelenmesi / Araştırma Makalesi <i>Examining the Sixth Grade Students' Word-Level Spelling Mistakes / Research Paper</i> Özgür BABAYİĞİT	94-114
Türkçe Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisinin Meta-Analiz İle İncelenmesi / Araştırma Makalesi <i>A Meta-Analysis of the Effect of Creative Writing Practices Carried Out Within the Scope of Turkish Language Arts Course on Students' Attitudes / Research Paper</i> Nurullah ŞAHİN	115-129
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Yaptıkları Sözdizimi Hatalarının İncelenmesi / Araştırma Makalesi <i>The Investigation of Syntax Errors by Learners of Turkish as a Foreign Language / Research Paper</i> Zeynep Zeliha BAYAZIT	130-140

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

- Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerinde Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşleri / Araştırma Makalesi** 141-157
Preservice Teachers' Views on the Roles They Took in Literature Circles / Research Paper
Birsen DOĞAN, Hülya ÇERMİK, Seyit ATEŞ, Kasım YILDIRIM
- Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Söz Varlığı / Araştırma Makalesi** 158-178
First-Year Preservice Teachers' Vocabulary on Speaking Skill Conversational Vocabulary of Freshmen / Research Paper
Mahir KALFA
- Ardahan Türkülerinin Söz Varlığı ve Kültürel Motifler Açısından Değerlendirilmesi / Araştırma Makalesi** 179-189
Investigation of Ardahan Folk Songs in Terms of Vocabulary and Cultural Themes / Research Paper
Mustafa Kemal ÖZTÜRK
- Öyküleyici Metin Türünde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Uygulama: Kurgu Merdiveni / Araştırma Makalesi** 190-204
An Implementation for Improving Narrative Writing Skills: Fiction Stairs / Research Paper
Emre CAN, Fulya Topçuoğlu ÜNAL
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi / Araştırma Makalesi** 205-216
Examining the Researches on Anxiety in Teaching Turkish as a Foreign Language/ Research Paper
Faruk POLATCAN
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğrenci Görüşleri / Araştırma Makalesi** 217-234
Student Opinions on Teaching Grammar Based on Texts in Teaching Turkish as a Foreign Language / Research Paper
Özlem YILMAZ, Şükran DİLİDÜZGÜN
- Türkçe Eğitimi Konularını Temel Alan Drama Çalışmalarına Yönelik Bir İnceleme / Araştırma Makalesi** 235-255
An Investigation on Drama Studies Focusing on Turkish Education Subjects / Research Paper
Gıyasettin AYTAŞ, Şeyda ÖZCAN

Ana Dili Eğitimi Dergisi / Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020
2019 Kış, Cilt: 7 Sayı: 1 / 2019 Winter, Volume: 7 Issue: 1

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

- Bilgisayar Destekli Materyal Kullanımının Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi / 256-272**
Araştırma Makalesi
The Effect of Using Computer-Assisted Materials on Students' Attitudes towards Turkish Language Arts Course / Research Paper
Esra KARAKUŞ TAYŞİ
- Türk Dilli Gruplara Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Dikkat Edilecek Noktalar / Derleme 273-284**
Points to Consider in Teaching Turkish Language to Turkic Groups / Review
Gülsün MEHMET



Kurgusal Çocuk Edebiyatının Mesleki Boyutu*

*Osman TURHAN***

*Bayram BAŞ****

Öz

Bu çalışmada, “Türk Çocuk Romanlarında Meslekler Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans çalışmasının hipotezi ortaya konmuştur. İlgili tez çalışmasındaki nitel ve nicel verilerin dayandırıldığı kuramsal temelin çalışma sahasında yeni olması ve alan yazından derlenen bilgilerin özgün biçimde değerlendirilmesi sebebi ile tez çalışmasının hipotezini meydana getiren kuramsal bölüm, bu çalışma ile yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda, çocuk edebiyatı ile meslekler arasında ilişki kurulmuş ve çocuk edebiyatının mesleki gelişime kaynaklık etme durumu irdelenmiştir. Kurgusal çocuk edebiyatının, mesleki bilgi kaynağı olarak sahip olduğu niteliklere değinilmiştir. Kurgusal çocuk edebiyatında hangi tür mesleklerin bulunduğuna genel hatları ile bakılmış ve mesleklerin nasıl tanıtıldığı açıklanmış, özelde çocuk romanları, mesleklerin tanıtılması açısından incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kurgusal çocuk edebiyatı, çocuk romanı, mesleki boyut, meslek

Occupational Dimensions of Fictional Children’s Literature

Abstract

In this study, hypothesis of the master’s thesis titled “A Research on Occupations in Turkish Children’s Novels” is presented. The theoretical part which constitutes the hypothesis of the thesis is structured by this study, because the theoretical basis on which qualitative and quantitative data are grounded is relatively new in the field and the literature is genuinely reviewed. Accordingly, the relationship between children’s literature and occupations is established, and the status of children’s literature as being a source of occupational development is examined. Qualifications of fictional children’s literature as an occupational information source are presented. The occupations included in fictional children’s literature and how they are introduced are identified in general. Children’s novels are examined in terms of introducing the occupations in specific.

Keywords: Children’s fiction books, children’s novel, occupational dimension, occupation

Giriş

Çocuk edebiyatı, çocuk ve çocukluktan oluşmaktadır (Şirin, 2012: 33). Bu sebeple çocuk ve çocuklukla ilişkili her şey, çocuk edebiyatının kapsamına girmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların, meslekleri tanımaları ve mesleklere yönelik farkındalık geliştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2012: 4).

* Bu makale “Türk Çocuk Romanlarında Meslekler Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, osmtrhn@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4800-5786

*** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, bayrambas@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3569-9395

Böylece erken yaşlarda çocukların hayatına giren meslekler, çocuk edebiyatının da kapsamına girmektedir. Ayrıca çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişiminde çocuk edebiyatının önemli bir yerinin olduğu (Baş, 2010: 144) ve mesleki becerilerin edinilebilmesi için dil becerilerinin gelişmiş olmasının gerektiği (MEB, 2018: 8) düşünüldüğünde, çocuk edebiyatı ve meslekler arasındaki ilişki daha iyi anlaşılmaktadır. Nitekim çocukların mesleki gelişimi, çocukların psikolojik, sosyal, fiziksel vb. gelişimlerinden etkilenmekte (Üre, 2012: 200); çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal vb. gelişimleri dikkate alındığı takdirde, çocuk edebiyatı nitelik kazanmaktadır (Köksalan, 2007: 20). Çocukların gelişimsel özelliklerinin, hem mesleki gelişim sürecinde hem de çocuk edebiyatında dayanak noktası olması, çocuk edebiyatı ile meslekler arasındaki bağı başka bir göstergesidir.

Çocuk edebiyatının, çocukların mesleki gelişimine kaynaklık etme işlevi bulunmaktadır. Bu işlev, çocuk edebiyatının çocuklara sağladığı faydalar aracılığıyla oluşmaktadır. Öyle ki çocuk edebiyatının, “çocukların kendi dünyalarını araştırmalarına ve anlamalarına fırsat vermesi; çocukların yakın ve uzak çevredeki yerler ve insanlar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlaması; çocukların yaşadıkları hayatın ötesini hayal etmesine yardımcı olması; çocukların hayatlarını zenginleştirip onların ufkunu genişletmesi; çocukların kendi duygularını keşfetmelerine ve kişisel değerlerini biçimlendirmelerine aracı olması; çocukların diğer insanların edinmiş olduğu tecrübeleri kavramalarına destek olması; çocuklara gerçek hayatın bir örneğini yansıtmaması; çocukların hayallerini canlı tutması ve onlara neyin mümkün olduğuna yönelik görüş kazandırması” (Galda ve Cullinan, 2006: 5-6) aslında çocukların mesleki gelişimlerine de katkı sağlayabilmektedir. Çünkü hayal kurma, araştırma, hayatın gerçekleriyle uyumlu olma (Hartung, Porfeli ve Vondracek, 2008: 63), kendini tanıma, çeşitli bilgi kaynaklarına erişme, bilgi edinme, insanları gözleme (Arrington, 2000), tecrübe edinme (Watson ve McMahon, 2005: 124) ve yaşanılan çevre (Wiseman, Davis ve Polatajko, 2005: 33) çocukların mesleki gelişimlerini etkilemektedir. Buna göre çocuk edebiyatı; hayal kurma, gerçekleri gösterme, bilgilendirme, araştırma, kendini tanıma, tecrübe edinme, farklı çevreler ve insanları tanıma fırsatı sunması açısından çocukların mesleki gelişimine kaynaklık edebilmektedir. Bu doğrultuda kurgusal çocuk edebiyatı, çeşitli meslekleri içerebilmekte ve bu mesleklerle ilgili çeşitli bilgileri ayrıntılı bir şekilde sunabilmekte, kısaca meslekleri tanıtabilmektedir. Meslekler hakkında ayrıntılı bir şekilde sunabileceği bilgiler ise; “meslekte yapılan işler ve faaliyetler, mesleğin çalışma ortamı, mesleğe hazırlanma, mesleğin sağladığı olanaklar, mesleğin gerektirdiği bireysel özellikler, iş bulma imkânı, meslekte ilerleme, mesleğin getirdiği kazanç” (Kulaksızoğlu, 2006: 174-175) vb. şeklinde çeşitli türlere ayrılabilir. Bu mesleki bilgilere yeterli düzeyde sahip olmak, mesleki tercihleri daraltıp belirli bir alan ve düzeydeki mesleklere yönelik ortaya net tercih koyabilmeyi sağladığı için (Savickas, 2001: 52) önem arz etmektedir.

Kurgusal Çocuk Edebiyatının Mesleki Boyutu

Meslekleri betimleyen ya da meslekler hakkında bilgi sağlayan (Tan ve Baloğlu, 2011: 141) mesleki kurgusal kitaplar, meslekler ile ilgili bilgileri okuyucuya aktarmanın bir yolu (Kuntz ve Jetton, 1959: 443) olarak görülmektedir. Mesleki kurgusal kitaplar, dikkatli bir şekilde seçildiği takdirde oldukça kullanışlı mesleki bilgi kaynaklarıdır (Blanchard, 1970: 53). İç içe geçmiş mesleki bilgilerden oluşan, doğru, güncel ve özgün mesleki bilgiler içeren mesleki kurgusal kitapların; kurgusal olmayan diğer meslek kitaplarından daha önemli bir mesleki bilgi kaynağı olma ihtimali bulunmaktadır (Splaver, 1953: 371). Aksi hâlde dahi meslekleri tanıtan kurgusal kitaplar, başlıca mesleki bilgi kaynaklarından sayılmaktadır (Hopke, 1966: 290). Çünkü mesleki kurgular, bir mesleğin birçok farklı boyutunu içermekte, bir kişinin kariyer gelişiminin genel resmini ortaya koymakta ve gerçekçi mesleki durumlardan oluşmaktadır (Peters, 1963: 257). Kurgusal bir yapı göstermesi sebebiyle de (Huston vd., 1997: 580) çocuklara meslekleri öğretmenin etkili bir yolu olarak görülmektedir. Meslekleri tanıtmak amacıyla yazılan kurgusal kitaplar dışında böyle bir amacın güdülmediği kurgusal kitaplarda da mesleklere yönelik bilgiler ayrıntılı bir şekilde sunulabilmekte, kısaca meslekler tanıtılabilmektedir.

Kurgusal Çocuk Edebiyatında Meslekler ve Mesleklerin Tanıtılması

Çocuklar sınıf düzeyine göre önce fantastik, daha sonra gerçekçi mesleklere sahip olmak istemektedir (Helwig, 1998: 249). Çocuk edebiyatı, farklı yaş gruplarındaki çocukları ilgi duydukları konulara yönlendirdiği için (Şimşek, 2005: 32), çocukların hem fantastik hem de gerçekçi mesleki ilgilerinin kurgusal çocuk kitaplarında karşılığı bulunmaktadır. Çünkü kurgusal çocuk edebiyatı, sahip olduğu içeriğe göre gerçekçi ve fantastik olarak iki ana türe ayrılmaktadır. Gerçekçi ve fantastik kurguların her ikisi de yazar tarafından “yaratılmış karakterler, çevreler ve hikâyelerden meydana gelmektedir. Bu sebeple oldukça fazla ortak noktaları bulunmaktadır. Fakat gerçekçi ve fantastik kurgularda evrenin yasaları farklı şekillerde işlemektedir. Gerçekçi kurgular, şu an yaşanan ve bilinen dünyanın gerçekleri ve yasaları üzerine şekillenmektedir. Fakat fantastik kurgular; ‘konuşan hayvan, sihir yapma, zamanda yolculuk’ vb. yaşanan ve bilinen dünyanın gerçeklerinden ve yasalarından sapan durumları temel almaktadır” (Tunnell ve Jacobs, 2008: 58). Bir kurgunun fanteziler ya da gerçekler üzerine şekillenmesi, yaratılan evrendeki karakterleri, çevreyi, zamanı, olayları vb. unsurları etkilemektedir. Böylece bazı mesleklerin, yaratılan evrende yer alması için oldukça uygun koşullar meydana gelmektedir. Buna göre fantastik kurgular gerçek dünyada bulunmayan, gerçekçi kurgular ise gerçek dünyada bulunan meslekler için daha uygun koşullara sahiptir.

Kurgunun türü, genel olarak hangi tür mesleklerin o kurguda yer alacağını etkilemektedir. Kurguda özel olarak hangi mesleklerin yer alacağı ise, “kurgunun iç yapısını şekillendiren” (Halverson, 2011: 33), “kurgunun geneline hâkim olan fikir” (Kirszner ve Mandell, 1994: 293) olarak tanımlanan kurgunun teması doğrultusunda ortaya çıkmakta ve belirginleşmektedir. Örneğin eğitimi temel alan temalarda eğitimle ilişkili, bilim ve teknolojiyi temel alan temalarda bilim ve teknolojiyle ilişkili, sanatı

temel alan temalarda ise sanatla ilişkili meslekler ağırlıklı olarak bulunmaktadır. Kurgunun temasının, kurguyu oluşturan unsurlarla iç içe olması gerektiği (Parayno, 1997: 11) gibi kurguda yer alan mesleklerin de kurguyu oluşturan unsurlarla iç içe olması gerekmektedir. Meslekler; karakterler, yer ve zaman, olay örgüsü, bakış açısı ve anlatım biçimi şeklinde çeşitlenen kurgu unsurlarıyla ilişkilendirildiği takdirde, kurguda mesleklere yönelik çeşitli bilgilerin ayrıntılı bir şekilde sunulması mümkün olmaktadır. Karakterler, kurguda yer alan meslekleri icra ettiği ve meslekleri kurguda işlevsel kıldığı için mesleki açıdan oldukça önemli bir unsurdur. Bir kurguda karakterlerin, fiziksel ve kişilik özellikleriyle tanımlanması, yaptığı faaliyetlerle ve girdiği diyaloglarla sunulması (Lynch-Brown ve Tomlinson, 1999: 29) meslek sahibinin odak nokta olduğu mesleki bilgilerin kurguda yer almasını sağlamaktadır. Bu mesleki bilgiler; mesleki yetenek, mesleki ilgi, mesleki beceri, mesleki bilgi, mesleki eğitim, mesleki tecrübe (Peterson vd., 2001) vb. şekilde çeşitlenmektedir. Kurgunun çerçevesini oluşturan yer ve zaman unsurunda herhangi bir kısıtlama bulunmamaktadır. Kurgunun geçmişini, bugününü, geleceğini, herhangi özel bir yerini, geniş şehirlerini, kırsal bölgelerini (Huck, Heder ve Hickman, 1987: 18) oluşturan yer ve zaman unsurunun, karakterlerin bireysel özellikleriyle ve gerçekleştirdiği eylemlerle ilişkili olması (Schanzer, 1996: 87) meslek sahibinin çalıştığı yere ve zamana yönelik mesleki bilgilerin kurguda yer almasını sağlamaktadır. Bu mesleki bilgiler; fiziksel çalışma alanı, maruz kalınan hava ve çevre koşulları, çalışma planı-takvimi (Peterson vd., 1995) vb. şekilde çeşitlenmektedir. Kurgunun olay örgüsü unsuru, karakterlerin gerçekleştirdiği eylemleri ve eylemleri neticesinde karşılaştığı tepkileri gösteren olaylar dizisidir (Lukens, 2007: 99). Olay örgüsünün oluşabilmesi için karakterler ile yer ve zaman unsurunun etkileşimde bulunması gerektiğinden (Fisher, Frey ve Lapp, 2011:55), olay örgüsü hem meslek sahibi hem de çalışma yeri ve zamanı ile ilgili mesleki bilgilerin kurguda yer almasında rol oynamaktadır. Aynı zamanda iş ve mesleğin odak nokta olduğu mesleki bilgilerin hem karakter hem de yer ve zaman unsuru aracılığıyla kurguda yer almasını sağlamaktadır. Bu mesleki bilgiler; meslekte yapılan iş-sorumlu olunan görev, mesleki faaliyetler, çalışma sürecini etkileyen faktörler, çalışma sürecinde kullanılan araç-gereç (Peterson vd., 2001) vb. şekilde çeşitlenmektedir. Kurgunun okuyucuya sunulduğu perspektif olan (Merriam-Webster, 1995: 894) bakış açısı unsuruyla bir karakterin, birtakım karakterlerin ya da tüm karakterlerin eylemleri, konuşmaları, düşünceleri ve deneyimleri okuyucuya kısıtlanarak ya da kısıtlanmadan aktarılabilir (Anderson, 2002). Diğer bir ifadeyle kurgu, okuyucuya dar ya da geniş bir açıdan, çeşitli şekillerde ya da sınırlı bir şekilde sunulabilmektedir. Bu durum neticesinde; yer ve zaman temelinde, olay örgüsü doğrultusunda, karakterlerin yaptığı mesleklere yönelik okuyucuya sunulan bilgilerin niteliğinde farklılıklar oluşmaktadır. Kurgu okuyucuya kısıtlanmadan sunulduğunda mesleklerin tanıtılma olanağı artarken, aksi halde bu olanak azalmaktadır. Kelimeler, cümle yapıları ve edebî ifadelerden oluşan anlatım biçiminin, kurgunun diğer tüm unsurlarını birbirine bağlayıp bütüncül bir yapı oluşturma ve çocuklara aktarma işlevi bulunmaktadır (McClure, Garthwait ve Kristo, 2015: 17). Öyle ki uygun bir şekilde oluşturulmuş anlatım biçimi aracılığıyla; olay

Kurgusal Çocuk Edebiyatının Mesleki Boyutu

örgüsü detaylanmakta ve zenginleşmekte, karakterlerin düşünceleri ve gerçekleştirdiği eylemlerin nedenleri ortaya koyulmakta, yer ve zaman daha betimsel ve çok yönlü bir şekilde açıklanmaktadır (Bucher ve Manning, 2006: 34). Buna göre anlatım biçiminin, meslekleri ve mesleki bilgileri etkileyen diğer kurgu unsurlarının oluşumunda ve gelişiminde payı bulunmaktadır. Görüldüğü üzere kurgunun “tema, karakterler, olay örgüsü, yer ve zaman, bakış açısı, anlatım biçimi” olarak çeşitlenen tüm unsurlarının, mesleklere yönelik çeşitli bilgilerin ayrıntılı bir şekilde sunulmasında, kısaca mesleklerin tanıtılmasında belirli ve önemli bir rolü bulunmaktadır.

Mesleklerin Tanıtılması Açısından Çocuk Romanları

Çocuk romanlarının çeşitli meslekleri içermesi ve bu mesleklere yönelik çeşitli bilgileri ayrıntılı bir şekilde sunma potansiyeli, sahip olduğu kurgu unsurlarının gösterdiği niteliklerden dolayı oldukça yüksektir. Çünkü içerdiği olayların ve olguların zenginliği sebebiyle diğer bütün kurgusal türlerden ayrılan çocuk romanlarında (Baş, 2006: 74); karakterler, geniş bir zaman diliminde, detaylı bir şekilde tasvir edilen çevrelerde ayrıntılı bir şekilde irdelenmektedir (Tuncer ve Yardımcı, 2000: 124). Kurgusal açıdan ayrıntılı ve derinlemesine bir yapı sergileyen çocuk romanları; “insanın yaşayabileceği olayları, karşılaşılabileceği durumları, insana ve hayata özgü pek çok değeri, toplumsal gerçekleri içerebildiğinden dolayı hayatla ve hayatın gerçekleriyle doğrudan ilişkidir” (TDK, 2015: 8). Çocuk romanlarının bu özelliği sayesinde çocuklar, “önemli bir mesleki bilgi kaynağı olarak görülen insanlardan” (Rich, 1979: 320) görüşme, gözlem ve ziyaret olarak çeşitlenen mesleki bilgi toplama tekniklerine (Kunze, 1967: 138) başvurmaksızın mesleki bilgi alabilme şansına sahiptir. Çünkü çocuk romanlarında birtakım meslekleri icra eden karakterler, o meslekleri gerçek hayat koşullarında icra eden insanların mesleki yaşantılarını ve tecrübelerini yansıtmaktadır. Aile, arkadaşlar, öğretmenler ve yakın çevredeki diğer kişiler, çocuğun meslek seçimine etki etmektedir (Paolillo ve Estes, 1982: 789). Bu durum çocukların meslek seçiminin, günlük yaşantıları doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir. Çocuk romanları, çocukların ilişki kurduğu kişilerle sınırlanmış, “bireysel ve monoton olabilen yaşantılarını, duygusal ve düşünsel açıdan genişleterek içinde hem hayatın gerçeklerinin hem kurgunun bulunduğu zengin bir dünya sunmaktadır” (Arıcı, 2016: 128). Böylece çocuklar, yaşantılarında fazla aşına olmadıkları ya da hiç tanık olmadıkları birçok farklı karakter, olay ve çevre hakkında gerçek hayat tecrübeleri edinirken birçok farklı mesleği keşfetme fırsatını yakalamaktadır. Özetle çocuk romanları, çocukların hem bildiği hem de bilmediği gerçek hayat yaşantıları üzerinden, çocukların bildiği ya da bilmediği mesleklere yönelik çeşitli bilgiler sunabilmektedir. Fakat mesleki bilgi kaynağı olarak çocuk romanlarının, “rakamlar ve istatistiklerle desteklenmiş, profesyonel bir çalışma neticesinde oluşturulmuş, mesleklerin farklı özelliklerine yönelik ardışık bir şekilde bilgi veren, didaktik hedefleri olan yazılı kitaplardan” (Gore ve Hitch, 2005) ayrıldığı oldukça önemli bir nokta bulunmaktadır. “Çocuk romanları, bir sanat yapısının niteliklerini taşıdığı için bilgi sunmak gibi didaktik bir hedefi bulunmamaktadır. Ancak çocuk

romanlarında, yaşam ve yaşantılarla ilgili deneyimler sunulduğu için, bunları okuyan çocukların yaşam deneyimleri zenginleşmektedir. Böylece, bilgi sunma işlevi de yerine getirilmektedir” (Kıbrıs, 2016: 179). Doğal olarak meslekler hakkında bilgi sunulurken de didaktik bir hedef gözetilmemektedir. Çocuklar okuma esnasında, oluşturulan kurgu gereği çeşitli mesleklerle karşılaştığı için, bu mesleklerin özelliklerini ve gereksinimlerini de dolaylı bir şekilde sezmekte ve kavramaktadır. Meslekler hakkında bilgi vermek ve meslekleri tanıtmak için yazılan mesleki romanlarda dahi, sanatsal bir yapıt ve kurgu ürünü oldukları için, benzer bir durum geçerlidir.

Çocukların romanlardaki karakterlerle özdeşim kurması ve onların çeşitli yönlerinden etkilenmesi (Yardımcı ve Tuncer, 2002: 202), doğal olarak roman karakterlerinin mesleklerini de bir özdeşim ögesi haline getirmektedir. Çünkü çocuklar; fiziksel ve kişilik özellikleri gerçekçi, inandırıcı, sağlam yapılı olan ve kurgudaki olaylara yön verebilen karakterlerin eylemlerinden ve konuşmalarından etkilenerek onlar gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye öykünmektedir (Sever, 2013: 34-35). Daha önce belirtildiği üzere meslekler, karakterlerin fiziksel ve kişisel özellikleriyle, gerçekleştirdiği eylemlerle ve girdiği diyaloglar üzerinden tanıtılabilmektedir. Böylece çocuklar, karakterlerin özelliklerinden, eylemlerinden ve konuşmalarından etkilenirken, örtük bir şekilde mesleklerinden de etkilenmektedir. İleriki aşamada çocuklar, romanlarda karşılaştığı çeşitli karakterlerin ve onların yaşantılarının yarattığı çekime kapılıp (Demiray, 1977: 287) onlara benzeme hayali kurarken (Gökşen, 1980: 109) gelecekte sahip olmak istedikleri meslekleri de bu hayaller doğrultusunda şekillendirebilmektedir (Van Manen, 1944: 177). Çünkü çocuklar, hem doğrudan etkileşime girebildikleri (Phipps, 1995: 26) hem de doğrudan etkileşime giremedikleri rol modellerin mesleklerine (Bush, Martin ve Bush, 2004: 110) gelecekte sahip olmayı arzulanabilmektedir. “Aile, akraba, öğretmen vb. mesleki rol modelleri ile aracısız bir şekilde, doğrudan etkileşime girilebilmektedir. Ancak bazı mesleki rol modelleri, sinema, televizyon ve edebiyat gibi medya araçları aracılığıyla sunulduğu için, onlarla dolaylı bir şekilde etkileşime girilmektedir” (King ve Multon, 1996: 111). Buna göre çocuk edebiyatının, dolayısıyla çocuk romanlarının, mesleki rol modeller sunma gibi önemli bir işlevi bulunmaktadır. Bu işlevi, hem çocuğun hâlihazırda gerçek hayatta rol modeline sahip olduğu, hem de henüz rol modeline sahip olmadığı meslekler üzerinden gerçekleştirebilmektedir. Bu sebeple sunulan mesleki rol modeller, mevcut mesleki arzuyu pekiştirmeyi ve yeni bir mesleki arzu oluşturmayı sağlayabilmektedir.

Sonuç

Meslekler ve mesleki durumlar çocukların hayatıyla ilişkili olduğu için, çocuk edebiyatının kapsamında girmektedir. Bu doğrultuda çocuk edebiyatı, çocukların mesleki gelişimine kaynaklık edebilmektedir. Bu işlev doğrultusunda kurgusal çocuk edebiyatı, çeşitli meslekleri içerebilmekte ve bu

Kurgusal Çocuk Edebiyatının Mesleki Boyutu

mesleklere yönelik bilgileri ayrıntılı bir şekilde sunabilmekte, kısaca meslekleri tanıtabilmektedir. Bu sebeple mesleki bilgi kaynağı olarak görülebilmektedir.

Kurgusal çocuk edebiyatının türü (fantastik ya da gerçekçi) hangi tür mesleklerin (fantastik ya da gerçekçi) kurguda yer alacağını belirlemektedir. Kurgu unsurları ise (tema, karakterler, olay örgüsü, yer ve zaman, bakış açısı, anlatım biçimi) meslekler hakkında ayrıntılı bilgi verilmesine, kısaca mesleklerin kurgu aracılığıyla tanıtılmasına olanak tanımaktadır.

Çocuk romanlarının çeşitli meslekleri içermesi ve bu meslekleri tanıtmaya potansiyeli, ayrıntılı ve derinlemesine olan kurgusal yapısından dolayı oldukça yüksektir. Bu doğrultuda çocuk romanlarında, çocukların hem bildiği hem de bilmediği gerçek hayat yaşantıları üzerinden, çocukların bildiği ya da bilmediği meslekler tanıtılabilmektedir. Aynı zamanda çocuk romanları, özdeşim ögesi olarak mesleki rol modeller sunabilmekte, bu doğrultuda mevcut mesleki arzuyu pekiştirmeyi ve yeni bir mesleki arzu oluşturmayı sağlayabilmektedir.

Kaynaklar

- Anderson, N. A. (2002). *Elementary children's literature: The basics for teachers and parents*. Boston: Allyn & Bacon.
- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Arrington, K. (2000). Middle grades career planning programs. *Journal of Career Development*, 27(2), 103-109.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 137-159.
- Blanchard, A. W. (1970). Significance of occupational information in the junior high school guidance program. *All Graduate Plan B and other Reports*. 952.
- Bucher, K. T. ve Manning, M. L. (2006). *Young adult literature: Exploration, evaluation, and appreciation*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bush, A. J., Martin, C. A. ve Bush, V. D. (2004). Sports celebrity influence on the behavioral intentions of generation Y. *Journal of advertising research*, 44(1), 108-118.
- Demiray, K. (1977). *Açıklamalı çocuk edebiyatı antolojisi*. İstanbul: İnkılâp ve Aka.
- Fisher, D., Frey, N. ve Lapp, D. (2011). *Teaching students to read like detectives: Comprehending, analysing, and discussing text*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Galda, L. ve Cullinan, B. E. (2006). *Literature and the child*. Belmont, CA: Thomson Learning.
- Gore, P. A. ve Hitch, J. L. (2005). Occupational classification and sources of occupational information. IS. D. Brown, R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 382-413). Hoboken, NJ: John Wiley
- Gökşen, E. N. (1980). *Örnekleriyle çocuk edebiyatımız*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Halverson, D. (2011). *Writing young adult fiction for dummies*. Indiana: Wiley Publishing

- Hartung, P. J., Porfeli, E. J. ve Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of vocational behavior*, 66(3), 385-419.
- Helwig, A. A. (1998). Occupational aspirations of a longitudinal sample from second to sixth grade. *Journal of Career Development*, 24(4), 247-265.
- Hopke, W. E. (1966). Current Occupational Literature. *Vocational Guidance Quarterly*, 14(4), 290-301.
- Huck, C. S., Hepler, S. ve Hickman, J. (1987). *Children's literature in the elementary school*. NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Huston, A. C., Wright, J. C., Fitch, M., Wroblewski, R. ve Piemyat, S. (1997). Effects of documentary and fictional television formats on children's acquisition of schemata for unfamiliar occupations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(4), 563-586.
- Kıbrıs, İ. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- King, M. M. ve Multon, K. D. (1996). The effects of television role models on the career aspirations of African American junior high school students. *Journal of Career Development*, 23(2), 111-125.
- Kirszner, L. G. ve Mandell, S. R. (1994). *Fiction: Reading, reacting, writing*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace & Company.
- Köksalan, B. (2007). Çocuk edebiyatı ve gelişimle ilgili temel kavramlar. K. Yüce ve M. M. Nuhoğlu (Ed.) *Çocuk Edebiyatı* (Ss. 15-62). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Kulaksızoğlu, A. (2006). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Kuntz, J. E. ve Jetton, C. T. (1959). Use and appraisal of occupational literature by secondary school counselors. *The Personnel and Guidance Journal*, 37(6), 441-443.
- Kunze, K. R. (1967). Industry resources available to counselors. *Vocational Guidance Quarterly*, 16(2), 137-142.
- Lukens, R. J. (2007). *A critical handbook of children's literature*. New York: Pearson.
- Lynch-Brown, C. ve Tomlinson, C. (1999). *Essentials of children's literature*. Boston: Allyn & Bacon.
- McClure, A. A., Garthwait, A. ve Kristo, J. V. (2015). *Teaching Children's Literature in an Era of Standards*. Boston: Pearson.
- Merriam-Webster. (1995). *Merriam-Webster's encyclopedia of literatüre*. Massachusetts: Springfield.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Okul öncesi eğitimi rehberlik programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3,4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Paolillo, J. G. ve Estes, R. W. (1982). An empirical analysis of career choice factors among accountants, attorneys, engineers, and physicians. *Accounting Review*, 785-793.
- Parayno, S. M. (1997) *Children's literature*. Quezon: Katha Publishing.
- Peters, H. J. (1963). The Riddle of Occupational Information. *Vocational Guidance Quarterly*, 11(4), 253-258.
- Peterson, N. G., Mumford, M. D., Borman, W. C., Jeanneret, P. R., Fleishman, E. A., Levin ... Dye, D. M. (2001). Understanding work using the Occupational Information Network (O*NET): Implications for practice and research. *Personnel Psychology*, 54, 451-492.
- Peterson, N., Mumford, M., Borman, W., Jeanneret, P. ve Fleishman, E. A. (1995). *Development of prototype Occupational Information Network (O*NET) content model (Vols. I & II)*. Salt Lake City, UT: Utah Department of Workforce Services

Kurgusal Çocuk Edebiyatının Mesleki Boyutu

- Phipps, B. J. (1995). Career dreams of preadolescent students. *Journal of Career Development*, 22(1), 19-32.
- Rich, N. S. (1979). Occupational knowledge: To what extent is rural youth handicapped? *The Vocational Guidance Quarterly*, 27, 320-325.
- Savickas, M. L. (2001). A developmental perspective on vocational behaviour: Career patterns, salience, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(1-2), 49-57.
- Schanzer, R. (1996). *Evaluating and Selecting Literature for Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Splaver, S. (1953). The career novel. *The Personnel and Guidance Journal*, 31(6), 371-372.
- Şimşek, T. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Konya: Suna Yayınları.
- Şirin, M. R. (2012). *Çocuk ve ilk gençlik edebiyatı ders notları*. Marmara Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü (2008-2012).
- Tan, H. ve Baloğlu, M. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik: Teori ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tuncer, H. ve Yardımcı, M. (2000). *Anadolu öğretmen liseleri için çocuk edebiyatı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Tunnell, M. O. ve Jacobs, J. S. (2008). *Children's literature, briefly*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Türk Dil Kurumu. (2015). *Güzel Yazılar Romanlar*. Ankara: TDK Yayınları.
- Üre, Ö. (2012). Mesleki Rehberlik. M. E. Deniz ve A. Erözkan (Ed.) *Psikolojik danışma ve rehberlik* (Ss. 197-217). Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Van Manen, M. (1944). Phenomenology of the novel, or how do novels teach?. *Phenomenology+ Pedagogy*, 3(3), 177-187.
- Watson, M. ve McMahan, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 119-132.
- Wiseman, J. O., Davis, J. A. ve Polatajko, H. J. (2005). Occupational development: towards an understanding of children's doing. *Journal of Occupational Science*, 12(1), 26-35.
- Yardımcı, M. ve Tuncer, H. (2002). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Ankara: Ürün Yayınları.

Extended Abstract

In this study, hypothesis of the master's thesis titled "A Research on Occupations in Turkish Children's Novels" is presented. The theoretical part which constitutes the hypothesis of the thesis is structured by this study, because the theoretical basis on which qualitative and quantitative data are grounded is relatively new in the field and the literature is genuinely reviewed.

Introduction

Children's literature is comprised of child and childhood (Şirin, 2012: 33). For this reason, all concepts related to child and childhood are included in the scope of children's literature. In preschool, children are expected to recognize occupations and raise awareness to them (MEB, 2012: 4). Thereby, occupations which have access to children's lives in early ages fall within the scope of children's literature as well.

By offering imagination, reality, information, research, self-awareness, experience, getting to know different backgrounds and people; children's literature can function as a source of children's occupational development. Accordingly, fictional children's literature can include various occupations, and can present wide variety of information about those in detail; in short, can introduce occupations.

Occupational fictional books which describe or offer information about occupations (Tan and Baloğlu, 2011: 141), are perceived as a way of transferring knowledge related to occupations to the readers (Kuntz and Jetton, 1959: 443). These fiction books include various occupational dimensions, portray one's professional development in general, and are formed of genuine occupational situations (Peters, 1963: 257). They are viewed as an effective way of teaching occupations to the children, in that they have a fictional nature (Huston et al., 1997: 580). Excluding the fictional books written to introduce occupations, in those books which do not pursue

such a goal, wide variety of information regarding the occupations can be presented in detail; in short, occupations can be introduced.

Occupations in Fictional Children's Literature and How They are Introduced

The fact that fiction is built upon fantasy or reality affects the characters, setting, events, etc. of the fictional world. In this way, proper conditions are formed in order to include some occupations in the fictional world. Accordingly, fantasy fiction offers more appropriate conditions for imaginary occupations, and realistic fiction does the same for genuine occupations.

Type of the fiction determines which occupations to be included within, in general. Occupations to be included specifically are shaped and become evident in line with the theme of the fiction.

On condition that occupations shaped in line with the theme are associated with the elements of fiction such as characters, setting, plot, point of view and style, it is possible to present wide variety of information in a detailed way, in short it is possible to introduce the occupations in fiction. Characters in a fiction assure that the occupational information centred around the characters is included in the fiction. Setting assures that the occupational information related to the setting which the character is associated with is included in the fiction. The plot assures that not only occupational information about the character and setting is included in the fiction, but also occupational information centred around work and occupation supported by the fiction elements are included. Point of view makes sure that the occupational information is presented to the reader in a restricted or non-restricted way. Style has a part in structuring and developing the other elements affecting the occupations and occupational information accordingly.

Children's Novels in terms of Introducing the Occupations

Children's novels possess a high potential to include various occupations and present wide variety of information about those in a detailed way accordingly, in that they display a detailed and profound structure.

Children's novels are associated with life and facts of life directly, because they can have a potential to include possible incidents which a person may encounter, various values related to humanity and life, and social facts (TDK, 2015: 8). Accordingly, children's novels can offer wide variety of information about the occupations that both children are and are not familiar to through real life experiences that they know and do not know much about.

Children's novels can provide occupational role models, which serves as a highly important function. This function can be applied to the occupational role models that the children have and don't have yet in their lives. Therefore, the role models presented in the fiction can reinforce the current desire for an occupation and moreover can create a new one.

Result

Fictional children's literature is a source of occupational development and functions as a source of information, accordingly.

Types of occupations mentioned in fictional children's literature are determined in line with the type of the fiction. Occupations are introduced in line with the elements of fiction.

Children's novels display a high potential in terms of introducing occupations. Accordingly, they can introduce occupations that the children are familiar to and that they are not. Additionally, occupational role models can be presented in children's novels.



Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*

*Aliye ERDEM***

*Ayşegül BAYRAKTAR****

Öz

Sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada veriler 26 sınıf öğretmeni adayının Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu soruların yer aldığı bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel çözümleme tekniği kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının Türkçe derslerinde dikkat çekme ve güdüleme için en çok; açık uçlu sorular kullandıklarını, görsellerden yararlandıklarını, konuyla ilgili kısa videolar izlettiklerini ve çocuk edebiyatından metinler okuduklarını göstermiştir. Türkçe derslerinde en fazla; soru-cevap, anlatım, drama, 5E öğrenme döngüsü ve tartışma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Kullanılan metinlerin seçiminde öğrencilerin ön bilgileri, gelişim özellikleri, metnin ilgi çekiciliği, yazım ve içerik olarak uygun olması gibi özellikler dikkate alınmıştır. Öğretmen adaylarının Türkçe derslerinde; sınıf hâkimiyeti ve öğrenciyi derse katabilme, iletişim kurma ve öğrencilerin dikkatini çekme, soru-cevap yöntemini etkili kullanma ve etkinlikleri yönlendirme, vurgulu konuşma konularında kendilerini başarılı buldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, öğretmen adayları, öğrenme-öğretme süreci.

Pre-Service Teachers' Opinions regarding Practices of Turkish Language Arts Course

Abstract

This study investigated pre-service teachers' opinions regarding practices in teaching Turkish Language arts course. The data was collected through 26 pre-service teachers' responses to the Opinion Form consisting of open-ended questions. The collected data were analysed and interpreted through descriptive analysis techniques. Findings revealed that in order to draw attention and motivate students, pre-service teachers mostly used open-ended questions, used visuals and short videos, and read children's literature books. When teaching the course, question and answer, lecture, drama, the 5E learning cycle and discussion were the most commonly used teaching methods. Students' prior knowledge and developmental characteristics, whether the texts were interesting and appropriate or not were considered when determining which texts to be used. Pre-service teachers stated that they were successful at managing the classroom, allowing students to participate in the lesson, conducting an effective communication, taking students' attentions, using question and answer technique, organizing activities, and using intonations when speaking.

Keywords: Turkish language teaching, pre-service teachers, learning-teaching process.

* Bu çalışmanın bir bölümü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi tarafından 31 Mayıs-3 Haziran 2016 tarihlerinde gerçekleştirilen 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJER) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, aliye.erdem@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6602-7239

*** Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, abayraktar@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1700-8899

Giriş

İlkokul, büyük oranda bireylerin temel bilgi ve becerileri kazandığı, tutum ve değerlerin oluştuğu bir dönemi kapsar. Özellikle bu yıllarda verilen eğitim-öğretimin niteliği, bireyin hem eğitim yaşantısını hem de bireysel yaşantısını doğrudan etkilemektedir. Bu durum, ilkokulda eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten sınıf öğretmeninin sorumluluğunu daha da arttırmaktadır. Çünkü teknolojik gelişmeler ne kadar hızlı olursa olsun özellikle ilköğretimde sınıf içerisinde öğretmenin yerini dolduracak teknolojik bir araç yoktur (Akyol, 2010).

Bireylerin bilgi birikimlerinin temelini oluşturmada ilkokuldaki sınıf öğretmenlerinin etkisinin incelendiği araştırmalar sınıf öğretmenlerin kişilerin geleceklerini belirlemedeki etkilerine vurgu yapmaktadır (Boyacı ve Kılıç, 2017). Senemoğlu (1992), sınıf öğretmenin, bireyin bilişsel gelişiminde can alıcı öneme sahip dönemlerden 5-11 yaşlarındaki çocukları etkileyerek gelecek nesillerin bilişsel gelişimini besleyen; bireyin kendine, topluma ve kendi dışındaki dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizen; gelecek nesillerin yaşama biçimini büyük ölçüde etkileyen iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini hızlandıran kişi olduğunu ifade eder. Eğitim ve öğretimi etkileyen en önemli öge olan öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde en çok öğrenciler ile iletişim kurar.

İlkokul öğrencileri, anadilini ailelerinden öğrenmiş olarak okula gelirler. Ancak, ailenin çocuğa verdiği temel anadili eğitimi oldukça önemli olmakla birlikte, dilin kuralları ve doğru kullanımı açısından yeterli olmayabilir. Güncel Türkçe Öğretim Programı kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin dil becerilerini kazanmaları beklenir. Bu düşünceden hareketle öğretmenlerin, özellikle de sınıf öğretmenlerinin dil becerilerini kazandırma konusunda önemli sorumluluklarının olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilere nitelikli bir anadili eğitimi verebilmeleri için kendilerinin yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir.

Anadili öğretiminin temel amacı, bireylerin düşünme ve iletişim becerilerini ve anlama gücünü geliştirmek, toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunmak, dinleme ve okuma alışkanlığı ve zevki kazandırmak, bireylerde sözcük dağarcığını zenginleştirmek, temel dilbilgisi kurallarını öğretmek ve dil bilinci ve sevgisini oluşturmaktır (Kavcar, 1988; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005). Ülkemizde anadili eğitimi tüm dersler aracılığıyla dolaylı olarak yapılmaya çalışılsa da anadili öğretiminin temel sorumluluğu Türkçe derslerindedir. Bu nedenle bireylere bilişsel gelişmelerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak gerekli dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında Türkçe öğretimine önemli sorumluluklar düşmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005).

Türkçe öğretiminin temel amacı, anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, duyarlı bireyler yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda bireylerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel bir anlayışla planlı bir biçimde geliştirmeye, onlara Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilme

Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

becerisi kazandırmaya çalışılmaktadır. Ayrıca Türkçe öğretimi içerisinde dil bilgisi kuralları sezdirilerek, dil becerilerinin gelişimine dayanak oluşturularak, içinde yaşanan dili kavratmak hedeflenmektedir (Adalı, 1983; Erdem ve Çelik, 2011). Bu amaçların yerine getirilmesi birinci sınıftan başlayıp sekizinci sınıfın sonuna kadar devam eden öğrenme sürecinde Türkçe öğretiminin etkili olması ile olanaklıdır (Sever, 2003).

İlkokulda etkili ve nitelikli bir Türkçe öğretiminin gerçekleştirilebilmesi sınıf öğretmenlerinin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmen, öğrenme-öğretme süreçlerinde en etkin role sahip olan, öğrenciyle sürekli etkileşim hâlinde bulunan, eğitim programının uygulanmasından sorumlu olan, öğretimi yönlendiren, eğitim-öğretimle ilgili değerlendirme çalışmalarını yöneten kişidir (Evran Acar, 2010). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi ile ilgili temel bilgi, beceri, ilke ve yöntemleri içeren kazanımlara sahip olması beklenir. Sınıf öğretmenleri Türkçe öğretimiyle ilgili söz konusu bu kazanımları, lisans eğitimleri sırasında Türkçe öğretimi dersi kapsamında öğrenmektedirler. Bu düşünceden hareketle, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi dersi kapsamında gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin, öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi konusundaki niteliklerini artırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adayları Türkçe derslerinde dikkat çekme ve güdüleme için neler yapmaktadırlar?
2. Öğretmen adayları Türkçe derslerinde hangi yöntem, teknikler ile materyalleri kullanmaktadırlar?
3. Öğretmen adayları Türkçe derslerinde incelemek üzere metin/şair okumakta mıdır? Metin/şair seçerken nelere dikkat etmektedirler?
4. Öğretmen adayları Türkçe derslerinde grup çalışmalarına yer vermekte midir? Neden?
5. Öğretmen adayları Türkçe derslerinde öğrencilere uygun geribildirimler vermekte midir? Neler söylemektedirler?
6. Öğretmen adaylarının Türkçe derslerinde sınıf yönetimine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmen adayları Türkçe derslerinde öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için neler yapmaktadırlar?
8. Öğretmen adaylarının deneyimlerine bağlı olarak kendilerinde başarılı buldukları ve geliştirmeleri gereken yönleri nelerdir?

Araştırma sorularının hazırlanma sürecinde ve sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşleri alınmıştır. Araştırma sorularının çoğu açık uçludur. Bu tür soruların kullanılmasıyla incelenen konunun daha esnek ve keşfedici bir bakış açısıyla araştırılacağı ve çözümleneceği umulmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline göre gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 41). Durum çalışmalarında belli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya konmaya çalışılır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının Türkçe dersi öğretimlerine yönelik görüş ve deneyimleri incelenmiştir. Durum çalışmalarında durumlar birbirinden farklı olduğu için genelleme yapmak söz konusu değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ancak bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla benzer durumlara yönelik örneklerin verilebilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarısında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda kayıtlı olan, "Türkçe Öğretimi" dersini almış ve bu çalışmaya katılmaya gönüllü olan toplam 26 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Bu durum çalışmasında öğretmen adaylarının Türkçe dersi öğretimine yönelik görüş ve deneyimlerinin keşfedilmesi ve açıklanmasında amaçlı örnekleme yönteminin uygun bir yöntem olduğu düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcılara ulaşmanın daha çabuk ve maliyetinin düşük olması ile tanıdık bir grupta çalışmanın daha pratik olacağı düşünüldüğünden araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Verilerin Çözülmesi

Araştırma verileri, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu soruların yer aldığı bilgi formu ile toplanmıştır. Bilgi formunda yer alan sorular oluşturulurken öncelikle ilgili alanyazın incelenmiş, oluşturulan taslak görüşme formu alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda sorular sorulardan yönlendirici olanlar, çok boyutlu olanlar ve cevabı evet-hayır şeklinde olan bazı kapalı uçlu sorular bilgi formundan çıkarılarak veri toplama aracına son hali verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Nitel araştırmalarda veri çözümlemesi kapsamında veriler, birimlere ayrılır, kodlanır, veriler arasındaki bağları görmek ve temalar oluşturmak için sentezlenir (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu araştırmada veriler, nitel araştırmada veri çözümleme tekniklerinden betimsel çözümleme tekniği kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin çözümlemesinde araştırma sorularıyla ilgili olarak toplanan verilerin detaylı olarak gerçek durumu yansıtmaya çalışılmıştır. Bunun için de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüş ve deneyimleri mümkün olduğunca doğrudan sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel çözümleme ile veriler çözümlenirken araştırmacıların görüş ve yorumlarına yer verilmemiştir. Bulguların sunumunda örnekler ve veriler ışığında yoruma gidilmiştir. Bu araştırmanın verileri araştırma sorularına göre belirlenen temalar altında sunulmuştur. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde öncelikle araştırma sorularına bağlı olarak betimsel çözümleme için bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra betimsel çözümleme için oluşturulan çerçeveye örnek olan veriler bir araya getirilmiş, ilgili olanlar birleştirilmiş ve bulguların yazımında kullanılacak doğrudan alıntılar belirlenmiştir. Daha sonra tablolar halinde verilen bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan her bir öğretmen adayına 1'den 26'ya kadar numara verilmiştir (örn. K1). Öğretmen adaylarının yorumları ve cevapları K1, K3 vb. kodlanmış numaralarla belirtilmiştir (K1: araştırmaya katılan bir numaralı öğretmen adayını belirtmektedir).

Bulgular

Bu başlık altında, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının araştırma sorularına dair verdikleri yanıtlar tablolar ile sunulmuş ve yorumlanmıştır.

“Öğretmen Adayları Türkçe Derslerinde Dikkat Çekme ve Güdüleme İçin Neler Yapmaktadırlar?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına yöneltilen *“Türkçe derslerinizde dikkat çekme ve güdüleme için neler yapmaktasınız?”* sorusuna öğretmen adaylarının verdiği yanıtların dağılımı Tablo 1'de en sık gözlenenenden en az gözlenene doğru listelenmiştir:

Tablo 1. Öğretmen adaylarının dikkat çekme ve güdüleme için yaptığı etkinlikler

No	Yapılan Etkinlikler	f
1	Açık uçlu sorular sorma	15
2	Görsellerden yararlanma	9
3	Konuyla ilgili kısa videolar izletme	7
4	Çocuk edebiyatından metinler okuma	5
5	Günlük yaşamla ilgili sorular sorma	2
6	Konuyla ilgili çocuk şarkıları dinletme	2
7	Fıkra anlatma	2
8	Drama yaptıрма	1

Tablo 1'e göre Türkçe derslerinde dikkat çekme ve güdüleme için öğretmen adaylarının en çok açık uçlu sorular kullandıkları, görsellerden yararlandıkları, konuyla ilgili kısa videolar izlettikleri, çocuk edebiyatından metinler okudukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun dikkat çekme ve güdüleme için açık uçlu soruları kullanmaları, konuyla ilgili görseller ya da videolar bulmaya göre daha kolay bir etkinlik olduğu için çoğunlukla tercih edildiği düşünülebilir. Açık uçlu sorular konuyla ilgili ön bilgiler ve ön yaşantıların bilişsel olarak hatırlanmasını sağlarken konuyla ilgili görseller ve videolar görüntü ve ses olarak da hatırlamayı kolaylaştırdığı için daha etkileşimli bir ortam sağlayabilir. Etkileşimli bir ortamın sağlanmasında önemli bir role sahip olan dramının dikkat çekme ve güdülemede çok az kullanılması ise dikkat çekici bir veri olarak değerlendirilebilir.

“Öğretmen Adayları Türkçe Derslerinde Hangi Yöntem, Teknikler ile Materyalleri Kullanmaktadırlar?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına yöneltilen *“Türkçe derslerinizde hangi yöntem, teknikler ile materyalleri kullanmaktasınız?”* sorusuna öğretmen adaylarının verdiği yanıtların dağılımı Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 2. Öğretmen adaylarının kullandıkları yöntem ve teknikler

No	Kullanılan Yöntem ve Teknikler	f
1	Soru-cevap	20
2	Anlatım	14
3	Drama	5
4	5E öğrenme döngüsü	5
5	Tartışma	4
6	Grup çalışması	2
7	Beyin fırtınası	2
8	İstasyon	2
9	Gösteri	1
10	Örnek olay	1
11	Rol oynama	1
12	Eğitsel oyunlar	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının Türkçe derslerinde en fazla; soru-cevap, anlatım, drama, 5E öğrenme döngüsü ve tartışma yöntem ve tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Öğretmen adayları az sayıda da olsa grup çalışması, beyin fırtınası ve istasyon tekniklerini de uygulamaktadırlar. Bu tablodaki verilerden hareketle öğretmen adaylarının her ne kadar en çok soru-cevap ve anlatım yöntem-tekniklerini tercih etseler de konunun uygunluğu doğrultusunda öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımlarını sağlayan yöntem ve teknikleri de uyguladıkları söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Tablo 3. Öğretmen adaylarının kullandıkları materyaller

No	Kullanılan Materyaller	f
1	Yansıtıcı	16
2	Bilgisayar	9
3	Tahta	4
4	Ders Kitabı	4
5	Türkçe sözlük	4
6	Çalışma yaprakları	4
7	Yazım Kılavuzu	3
8	Renkli kartonlar	2
9	Kartondan, kartlardan ya da kâğıtlardan hazırlanan materyaller	1

Tablo 3'e göre öğretmen adayları Türkçe derslerinde en fazla yansıtıcı, bilgisayar, tahta, ders kitabı, Türkçe sözlük ve çalışma yapraklarını kullanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yansıtıcı kullanmaları, derste teknolojik araçlardan etkin bir biçimde yararlandıklarını göstermektedir.

“Öğretmen Adayları Türkçe Derslerinde İncelemek Üzere Hangi Tür Metinleri Kullanmaktadır? Metin/Şiir Seçerken Nelere Dikkat Etmektedirler?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına yöneltilen *“Türkçe derslerinizde incelemek üzere hangi tür metinleri kullanıyorsunuz? Metin seçerken nelere dikkat ediyorsunuz?”* sorularına öğretmen adaylarının verdiği yanıtların dağılımı Tablo 4'te ve öğretmen adaylarının kendi ifadelerinden alıntılarda sunulmuştur:

Tablo 4. Öğretmen adaylarının kullandıkları metin türleri

No	Kullanılan Metin Türleri	f
1	Çocuk edebiyatı/Öykü	20
2	Ders Kitabındaki metinler	3
3	Şiir	3
4	Fıkra	1

Tablo 4'e göre öğretmen adayları Türkçe derslerinde en fazla çocuk edebiyatı ürünlerinden öyküleri, ders kitabındaki metinleri ve şiirleri kullanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının Türkçe derslerinde metin seçerken nelere dikkat ettiklerine yönelik görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Metin kullandım. Çocukların eleştirel düşüncelerini sağlamak amacıyla onların bir farkındalık kazanmalarını istedim.” (K1)

“Derste incelemek üzere “Peşin Hüküm” isimli metin kullanıldı. Metni seçerken öğrencilerin ön bilgileri, ilgi ve istekleri, gelişim özelliklerin ve öğrenci düzeyi dikkate alınarak seçildi.” (K2)

“Derste öğrencilere bir metin işledim. Bu metni seçerken de metnin içeriğinin çocukların düzeyine uygun olup olmadığına, metinde bir konu bütünlüğünün var olup olmadığına, yazım yanlışlarına, metnin uzunluğuna, dilbilgisine ve öğrencilere verilen mesajın yanlış olmamasına özen gösterdim.” (K3)

“İncelemek için “Canım İsterse?” adlı metin kullanılmıştır. Metin seçilirken öncelikle çocukta merak uyandırarak ilgi çekmesine, verdiği mesajın çocuğa göre olmasına, metnin gerek dil bakımından gerekse anlaşılması yönünden çocuğu zorlamayacak bir metin olmasına dikkat edildi.” (K16)

Öğretmen adayları Türkçe derslerinde metin seçerken en çok; öğrencilerin ön bilgileri, gelişim özellikleri, öğrencilerin bilişsel düzeyi, metinlerin ilgi çekiciliği, metnin dil ve anlatım yönünden yazım ve içerik olarak çocuğun düzeyine uygun olması gibi özellikleri dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Belirtilen görüşler doğrultusunda, öğretmen adaylarının metin seçerken pek çok değişkeni dikkate aldıkları ve bu konuda duyarlı davrandıkları söylenebilir.

“Öğretmen Adayları Türkçe Derslerinde Küme Çalışmalarına Yer Vermekte Midir? Neden?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına yöneltilen *“Türkçe derslerinizde küme çalışmalarına yer veriyor musunuz? Neden?”* sorularına öğretmen adaylarının verdiği yanıtların dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5. *“Türkçe derslerinizde küme çalışmalarına yer veriyor musunuz? Neden?” sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin dağılımı*

No	İfadeler	f	İfadeler
1	Evet	12	<i>“Keşfetme ve Derinleştirme aşamalarında grup çalışması etkinliğini kullandım. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim sağlamaları, yardımlaşma ve fikir alışverişinde bulunarak ortak karar almalarını sağlamak için grup çalışması yaptırım.” (K3)</i>
2	Hayır	14	<i>“Grup çalışmasını bir kere uyguladım ancak sınıf çok dağıldı ve sonra konuyu toparlamakta zorlandım.” (K2)</i>

Tablo 5’e göre öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının Türkçe derslerinde grup çalışmalarına yer verdikleri görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

“Öğretmen Adayları Türkçe Derslerinde Öğrencilere Uygun Geribildirimler Vermekte Midir? Neler Söylemektedirler?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına yöneltilen “Türkçe derslerinizde öğrencilere uygun geribildirimler veriyor musunuz? Neler söylüyorsunuz?” sorularına öğretmen adaylarının verdiği yanıtların dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6. “Türkçe derslerinizde öğrencilere uygun geribildirimler veriyor musunuz? Neler söylüyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin dağılımı

No	İfadeler	f	İfadeler
1	Evet	23	<p>“Bazı kelimelerde yanlış eşleştirme yapınca gerekli ipuçları verilerek tahtada örnekler vererek doğruyu bulmalarına yardımcı oldum. Bulamadıkları zaman ne olduğunu söyleyerek bir çağrışım yapıp yapmadıklarını sordum. Bazen eş ve zıt anlamlarını karıştırdılar. Etkinlik esnasında eş ve zıt anlamlı kelimeleri nasıl bulduğumuzu ve ne olduğunu hatırlatma yaparak geribildirim verdim.” (K3)</p> <p>“Türemiş kelimelerden örnek istedim, yanlış söyleyince açıklayarak düzelttim. Metnin özetlenmesini isteyince sınıfta Efe özetlemenin nasıl olduğunu sordu. Ona özet bir metnin kendi cümlelerimizle kısaca anlatılmasıdır dedim. Sonra metni özetleyip, ondan da yapmasını istedim. Bundan sonra bana anladığını belirtti. Kelime türleriyle ilgili örnekler istediğimde, yanlış örnekler verdikleri durumlar oldu. Ben de hemen açıklayarak düzeltiyorum ya da başka bir öğrenciye söz hakkı vererek doğru cevabı sınıftan almaya çalışıyorum. (K5)</p> <p>“Aferin, bravo vb. ve sınıfça herkesin kendini alkışlama durumu söylenerek özgüvenlerini yerine getirmeyi pekiştirmiş olduk.” (K6)</p> <p>“Öğrenilenleri pekiştirici ve yeni öğrenileceklere karşı motive edici ifadeler kullanıldı.” (K8)</p>
2	Hayır	-	

Tablo 6’ya göre öğretmen adaylarının tamamına yakını Türkçe derslerinde uygun geribildirimler verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının geribildirim verirken, ipucu vermeye, hatırlatıcı ifadeler kullanmaya, açıklama yapmaya, sınıfça alkışlatmaya, motive edici ifadeler kullanmaya başvurdukları görülmektedir.

“Öğretmen Adaylarının Türkçe Derslerinde Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına yöneltilen “Türkçe derslerinde sınıf yönetimi konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?” sorularına öğretmen adaylarının verdiği yanıtların dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. "Türkçe derslerinde sınıf yönetimi konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?" sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin dağılımı

No	İfadeler	f	İfadeler
1	Yeterli	18	<p>"Konu için seçtiğim metin çok ilgilerini çekti. Yer yer konu dışına çıkmayacak şekilde şakalar yaptık. Metin ile ilgili soruları cevaplarken özellikle "sizce"li sorularda çok eğlendik. Bir öğrenci yanındakine bir şey sorduğunda bunu görmezden geldim. Sınıf yönetimi olmazsa çocuklar derse yoğunlaşamaz, öğretim gerçekleşmez." (K4)</p> <p>"Sınıf yönetiminde etkili olduğumu düşündüm. Açıkçası bu derste bu kadar etkili olacağımı düşünmüyordum. Sadece metin işlenecek, sorular sorulacak gibi düşünüyordum. Derse başlamadan önce kısaca bu derste neler yapacağımdan bahsettim. Çok iyi dinlediler, merakla derse başlamayı beklediler. Bu derste gözden geçirmenin, güdülemenin, geçişlerin ve özetlerin önemini daha çok anladım. Geçişlerde, gözden geçirmede kullandığım cümleleri dikkatlice dinlediler. Buna çok sevindim. Soruları parmak kaldırıp söz aldıktan sonra cevaplamalarını gerektiğini ilk başta defalarca söylemek zorunda kaldım. Daha sonra istenilen şekilde söz almaya çalışanlara söz hakkı verdim ve onları</p>
2	Kısmen Yeterli	3	<p>"Sınıf içinde arkadaşları ve ders işlenirken uymaları gereken bazı kuralları derste bağlantıları koştukça tekrarlamadım fakat pek başarılı olduğum konusunda emin olamıyorum. Öğrencilerin bir ders saati diğerini tutmuyor bundan dolayı zorlandığım anlar oldu. Ama ders anlatırken olabildiğince öğrencilerin hepsine söz hakkı verdim." (K3)</p>
3	Yetersiz	3	<p>"Sınıf yönetiminde çok etkili olduğum söylenemez. Sınıf kalabalık olduğundan öğrencilerin dikkatini toplamada zorluk çektim. Bir grubun dinlemesini sağlarken diğerlerinin dikkati dağılıyor, konuşuyorlar. Daha çok soru sorduğumda onları daha iyi kontrol edebiliyorum. Zaten dersi genelde soru-cevap şeklinde işliyorum." (K9)</p> <p>"Sınıf yönetiminde sorunlar yaşadım. Öğrencilerin kendi öğretmenlerinin bile çok zor sağladığı sınıf yönetimini sağlayamadım. Öğrenciler beni abileri olarak gördükleri için (öğretmen yüzünden) beni önemsemедiler. Öğretmenin gittiğini gördüklerinde daha çok vahim oldu. Dersimin 3-4 kez bölünmesi de cabasıydı." (K12)</p>

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu Türkçe derslerinde sınıf yönetimini sağlama konusunda kendilerinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Katılımcılardan alınan görüşlere bağlı olarak öğretmen adaylarının, öğrencileri öğrenme-öğretme sürecine aktif katılmalarını sağlamada, istenmeyen davranışları gerekli durumlarda görmezden gelmede, derse ilgi çekici bir giriş yaparak öğrencilerin dikkatlerini çekmede, sınıf kuralları belirleme ve uygulamada ve pekiştiriciler kullanmada kendilerini yeterli buldukları söylenebilir. Diğer taraftan öğretmen adayları; sınıf mevcudunun fazla olduğunda, kendi öğretmenlerinin de sınıf yönetimi sağlayamadığı sınıflarda, sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarını "abi" olarak tanıtmaları nedeniyle öğrencilerin onları "abi" olarak gördüklerinde ve sınıf öğretmenleri sınıftan çıktığında sınıf yönetimini sağlamada yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

“Öğretmen Adayları Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Etkin Katılımını Sağlamak İçin Neler Yapmaktadırlar?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına yöneltilen *“Türkçe derslerinizde öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için neler yaptınız?”* sorularına öğretmen adaylarının verdiği yanıtların dağılımı Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8. Öğretmen adaylarının öğrencileri etkin olarak derse katmak için yaptıkları etkinlikler

No	Yapılan Etkinlikler	f
1	Öğrencilerin sorulan soruları yanıtlaması	21
2	Öğrencilerin metinleri sesli olarak okuması	10
3	Öğrencilerin soru yazması	4
4	Eğitsel oyunlar oynama	4
5	Drama yapma	4
6	Öğrencilerin okunan metinleri özetlemeleri	3
7	Öğrencilere grup çalışması yaptırma	2
8	Anlamı bilinmeyen sözcükleri sözlükten buldurma	2
9	Öğrencilerin öykü oluşturmaları	2
10	Belirlenen sözcükleri cümle içinde kullanma	2
11	Öğrencilerin konuyla ilgili örnekler vermesi	2
12	Öğrencilerin görselleri yorumlamaları	1
13	Öğrencilerin soru sorması	1
14	Okunan metni öğrencilere yorumlatma	1

Tablo 8’e göre öğretmen adayları Türkçe derslerinde öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için çoğunlukla; öğrencilerin sorulan sorulara cevap vermelerini sağlamakta, öğrencilere metinleri sesli olarak okutmakta, öğrencilerin soru yazmalarını sağlamakta, eğitsel oyunlar oynatmakta ve drama yaptırmaktadırlar. Öğretmen adaylarının Türkçe derslerinde öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için; öğrencilerin görselleri yorumlamaları, öğrencilerin soru sormalarını sağlama ve öğrencilerin okunan metni yorumlamalarına en az düzeyde yer verdikleri görülmektedir. En az düzeyde yer verilen etkinlikler arasında öğrencilerin yorum yapmalarına yönelik ifadelerin ise dikkat çekici olduğu söylenebilir.

“Öğretmen Adaylarının Deneyimlerine Bağlı Olarak Kendilerinde Başarılı Buldukları ve Geliştirmeleri Gereken Yönleri Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Dağılımı

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına yöneltilen *“Kendinizde başarılı olduğunuz ve geliştirmeniz gereken yönleriniz nelerdir?”* sorularına öğretmen adaylarının verdiği yanıtların dağılımı Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Kendilerinde Başarılı ve Daha Az Başarılı Buldukları Özellikleri

Başarılı Bulunan Özellikler	f	Geliştirilmesi Gereken Özellikler	f
1 Sınıfı yönetme ve öğrenciyi derse katabilme	8	Sınıfı yönetme	9
2 İletişim kurma ve öğrencilerin dikkatini çekme	6	Öğrenciyi etkin kılacak öğretim yöntemlerini seçme	5
3 Soru-cevap yöntemini etkili kullanma	4	Öğrenci ilgisini canlı tutma	5
4 Etkinlikleri yönlendirme	4	Konuyu günlük hayatla ilişkilendirme	3
5 Vurgulu konuşma/diksiyon	3	Etkinlik hazırlama	2
6 Adil olma	2	Materyal seçme	2
7 Özgüvenli olma	2	Daha yavaş ve akıcı konuşma	2
8 Öğrenciyi motive etme	2	Dilbilgisi öğretme	1
9 Materyal kullanma	2	Ön hazırlık yapma	1
10 Örnek olay bulma	1	Değerlendirme yapma	1
11 İpuçları verme	1	Grup çalışması yaptırma	1
12 Metnin anlaşılmasını sağlama	1	Öğrenciyi tanıma	1
13 Yöntem bilgisine sahip olma	1	Zamanı etkili kullanma	1
14 Yaratıcılık becerisine sahip olma	1	Öğrencinin derse katılımını sağlama	1
15 Özetleme ve geçişlerde başarılı olma	1	Kalıcı öğrenmeyi sağlama	1

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının Türkçe derslerinde; sınıf yönetimi ve öğrenciyi derse katabilme, iletişim kurma ve öğrencilerin dikkatini çekme, soru-cevap yöntemini etkili kullanma ve etkinlikleri yönlendirme, vurgulu konuşma konularında kendilerini başarılı buldukları görülmektedir. Diğer yandan öğretmen adayları Türkçe derslerinde; sınıfı yönetme, öğrenciyi etkin kılacak yöntemleri seçme, öğrenci ilgisini canlı tutma, konuyu günlük hayatla ilişkilendirme konularında kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarından sınıf yönetimi konusunda kendilerini başarılı bulanların sayısı ile sınıf yönetimi konusunda kendini geliştirmesi gerektiğini düşünen öğretmen adaylarının sayı olarak birbirine yakın olmasının oldukça dikkat çekici bulunduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi kapsamında gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının Türkçe derslerinde dikkat çekme ve güdüleme için en çok açık uçlu sorular sordukları, görsellerden yararlandıkları, konuyla ilgili kısa videolar izlettikleri, çocuk edebiyatından metinler okudukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının Türkçe derslerinde en fazla; soru-cevap, anlatım, drama, 5E öğrenme döngüsü ve tartışma yöntem ve tekniklerini kullandıkları görülmüştür.

Öğretmen adayları Türkçe derslerinde sıklıkla yansıtıcı, bilgisayar, tahta, ders kitabı, Türkçe sözlük ve çalışma yapıtlarını kullanmaktadırlar. Öğretmen adayları, Türkçe derslerinde metin seçerken en çok; öğrencilerin ön bilgileri, gelişim özellikleri, öğrencilerin düzeyi, ilgi çekiciliği, yazım ve

Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

içerik olarak uygun olması gibi özellikleri dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları Türkçe derslerinde en fazla öykü, ders kitabındaki metinler ve şiir kullanmaktadır. Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının Türkçe derslerinde küme çalışmalarına yer verdikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının tamamına yakını Türkçe derslerinde uygun geribildirimler verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının geribildirim verirken, ipucu verme, hatırlatıcı ifadeler kullanma, açıklama yapma, sınıfça alkışlatma ve güdüleyici ifadeler kullanmaya başvurdukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu Türkçe derslerinde sınıf yönetimini sağlama konusunda kendilerinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adayları Türkçe derslerinde öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için çoğunlukla; öğrencilerin sorulan sorulara cevap vermelerini sağlamakta, öğrencilere metinleri sesli olarak okutmakta, öğrencilerin soru yazmalarını sağlamakta, eğitsel oyunlar oynatmakta ve drama yaptırmaktadırlar.

Öğretmen adaylarının Türkçe derslerinde; sınıfı yönetme ve öğrenciyi derse katabilme, iletişim kurma ve öğrencilerin dikkatini çekme, soru-cevap yönetimini etkili kullanma ve etkinlikleri yönlendirme, vurgulu konuşma konularında kendilerini başarılı buldukları görülmüştür. Diğer yandan öğretmen adayları, Türkçe derslerinde; sınıfı yönetme, öğrenciyi etkin kılacak yöntemleri seçme, öğrenci ilgisini canlı tutma, konuyu günlük hayatla ilişkilendirme konularında kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşünmektedirler.

Bu araştırmada elde edilen bulgular diğer araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, Aşkın (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini Türkçe öğretimi konusunda yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2010) araştırmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının, Türkçe öğretimi özel alan yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerinin ve Türkçe öğretimi öz yeterliklerinin “yeterli” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir ve Erdoğan’ın (2017) çalışmasında da sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerinde özellikle ilk okuma yazma öğretimi konusunda öz güvenlerinin yüksek olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öz yeterlik puanlarının daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde Değirmenci Gündoğmuş’un (2018) çalışmasında sınıf öğretmeni adayları ilkokuma yazma öğretimi konusunda iyi olduklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Sözü geçen çalışmada kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Bu çalışma aynı zamanda, Yavuz (2009)’un, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yaptığı çalışma ile benzer sonuçlara sahiptir. Yavuz’un araştırmasına göre, öğretmen adayları kendilerini öğretmenlik mesleği konusunda “yeterli” görmektedirler. Drummond ve Stoddard (1990), öğretmen adaylarının, öğrencilerin eğitimleri için ne gibi yeterliklere sahip olmaları gerektiğini araştırmışlardır. Öğretmenlere, öğretmen adaylarının sahip olması gereken yeterlikler sorulmuştur. Araştırmaya göre, öğretmen adaylarının öncelikli olarak iletişim becerilerine, ikinci olarak alan bilgisi

yeterliğine sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Çakmak (2010) ve Ak'ın (2006) yaptıkları araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde farklı yöntem ve teknikleri kullandıkları belirlenmiştir. Buradaki bulgular, bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Gökçe (1999), ilköğretim öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını incelediği araştırması sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin; çocuk gelişimi, sınıf içi iletişim, öğretim yöntemleri, okuma öğretimi, yazma öğretimi, matematik öğretimi, sınıf yönetimi, öğrenci başarısını değerlendirme, okul-aile işbirliği ve mesleki-kişisel alandaki yeterliklere yeterince sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Buna karşılık, öğretmenlerin program geliştirme ve değerlendirme alanındaki yeterliklere oldukça düşük düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Susar Kırmızı ve Akkaya (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin; etkinliklere, materyal kullanımına, Türkçe Öğretiminin beceri alanlarına ve hizmet içi eğitime yönelik olarak sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki araştırmadaki bulguların bazılarının, bu araştırmada elde edilen bulgular ile örtüştüğü söylenebilir.

Sonuçları bu araştırmanın bulgularından farklı olan bazı çalışmalar da vardır. Karaca (2004) tarafından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları ile ilgili yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının kendilerini ölçme değerlendirme konusunda yeterli görmedikleri ortaya koyulmuştur. Yine bir diğer araştırmada Anılan ve Kılıç (2013), sınıf öğretmeni adaylarının fakültedeki Türkçe Öğretimi dersini işlevsel buldukları, Türkçe Öğretimi yaparken dil bilgisi konularının öğretiminde zorlanabilecekleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda farklı araştırmalarda; öğretmen adayları farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak Türkçe ders planları hazırlamaya yönlendirilebilir, öğretmen adaylarının Türkçe derslerinde kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşündükleri konularda neler yapabileceklerine ilişkin çalışmalar yapılabilir. Diğer yandan öğretmen adayları tarafından sunulan Türkçe derslerine ilişkin mikro öğretim uygulamaları gerçekleştirilerek Türkçe derslerinin niteliğinin artırılmasına katkı sağlanabilir. Özdemir ve Erdoğan'ın (2017) çalışmasında sınıf öğretmeni adayları alanda uygulama yaptıkça öz yeterliklerinin arttığına vurgu yapmıştır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri boyunca gerçekleştirdikleri teorik öğrenmelerini alanda uygulayabilmelerine yönelik çalışmalara yer verilmesi ve üniversite ve okul işbirliklerinin artırılması önerilebilir.

Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Kaynaklar

- Adalı, O. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Dil Öğretimi Özel Sayı Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 47 (379), 31-35.
- Ak, F. Ö. (2006). İlköğretim okulları 1-5. sınıflarda uygulanmaya başlayan yeni ilköğretim programı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri (Yeni programa uygun)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anılan, H. ve Kılıç, Z. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve Türkçe öğretimi konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 1-48.
- Aşkın, İ. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bogdan, C. R. ve Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theories and methods*. USA: Person International Edition.
- Boyacı, Z. Ve Kılıç, A. (2017). Bireylerin geleceğinin şekillenmesine sınıf öğretmenlerinin etkisi (Primary school teachers' effects on forming the future of individuals). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (2), 701-718.
- Çakmak, G. (2010). İlköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Değirmenci Gündoğmuş, H. (2018). Self-efficacy of teacher candidates for teaching first reading and writing. *Educational Research and Reviews*, 13(6), 224-229.
- Drummond, R. ve Stoddard, A. (1990). Teacher competencies: What is the role of foundations of education? *Journal of Instructional Psychology*, 17(2), 65-67.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1030-1041.
- Evran Acar, F. (2010). Sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Türkçe dersine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 89-115.
- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca, E. (2004). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavcar, C. (1988). Türk dili ve edebiyatı öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1-2), 261-273.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için)*. Ankara: Engin Yayınları.
- Özdemir, C., ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 314-331.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması-Türkiye'de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 143-156.
- Sever, S. (2003). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 42-54.

Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended Abstract

Introduction

In most cases, elementary school students begin their education with a prior working knowledge of their mother tongue. In normal childhood development, children begin acquiring use of their native language at an early age through experiences and interactions with their parents, other caregivers, peers, and so forth. Even though natural language acquisition occurs from an infant and young child's interaction with their family and others around them, this language development is insufficient in terms of the rules and proper use of the language necessary for a student to succeed in their formal education. Some students may have difficulty in being successful in some academic disciplines because of a lack of the required language skills developed through primary education. In the Republic of Turkey, it is important that students are successful and well-educated, and as a result, according to the general objectives and principles of Turkish National Education system gaining enough knowledge, skills, and usage of their native language is a priority. The responsibility of adequately educating and preparing elementary school students for use of their mother tongue in academic settings rests on the elementary school teacher; particularly on the classroom teacher being able, qualified, and ready to provide instruction regarding appropriate native language use to their students.

The primary goals for teaching language to young individuals are to improve their cognitive abilities and communication skills, increase their comprehension levels, contribute to their socialization process, habituate them to positive reading and listening skills, develop and enrich their vocabulary, teach them basic rules of grammar, create language awareness and a passion for language (Kavcar, 1988; Kavcar, Oğuzkan & Sever, 2005).

In Turkey, language learning occurs indirectly from the variety of instruction which takes place in all courses. However, the primary responsibility for teaching the Turkish language to students is managed by Turkish language courses. As a result, Turkish language course instruction has the important responsibility of increasing individuals' linguistic skills and language habits based on their mental and social needs (Kavcar et al., 2005).

Providing effective and qualified instruction of the Turkish language in elementary schools has a direct correlation with the expertise, knowledge, skill and overall qualifications of the classroom teachers. In Turkish elementary school classrooms, the classroom teacher has the most active role in the teaching-learning process because student and teacher interactions are in effect constant. The teacher is responsible for not only day-to-day classroom instruction but also the implementation of specific training programs and the management of evaluation (Evrancı, 2010). As a result, classroom teachers are expected to have acquired and developed the required knowledge and skills for teaching language. During their undergraduate studies, in particular; as part of a Turkish language education course, teacher candidates gain the necessary knowledge and skills to prepare them for Turkish language instruction in the elementary school classroom. For this reason, determining teacher candidates' views regarding the classroom practices performed as part of Turkish language instruction is considered an important contribution for enhancing teacher qualifications related to language teaching. Therefore, the purpose of this study is to investigate pre-service teachers' opinions regarding the application of the knowledge and skills they acquired through their undergraduate teacher education program to Turkish language instruction in the elementary classroom.

Method

The participants of the study were 26 pre-service teachers enrolled in Ankara University, Department of Elementary Education during the 2015-2016 spring semester, and enrolled in a *Teaching Turkish Language in Elementary School Classrooms* course. Data were collected from 26 pre-service teachers' responses to open-ended questions from a prepared *Opinion Form*. The collected data were analysed and interpreted through descriptive analysis techniques.

Result and Discussion

The findings revealed that in order to get students' attention and motivate them, the pre-service teachers utilized a variety of teaching strategies, for example; asking open-ended questions, using visuals and short videos, and reading children's literature in the classroom. In addition, the pre-service teachers stated that

Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

projection equipment, computers, black/white board, textbooks, Turkish language dictionaries, and worksheet were the mostly utilized materials in the classroom for language instruction.

Furthermore, the pre-service teachers' responses regarding the teaching methods they utilized the most were; question and answer, lecture, drama, the 5E learning cycle and class discussion. Finally, when teaching Turkish language courses, the study responses revealed that pre-service teachers utilized stories, texts from textbooks, and poems, the most.

Other important information provided by pre-service teacher responses were that when determining which texts to be utilized in the classroom they considered their students' prior knowledge and developmental characteristics and questioned whether the texts were appropriate and interesting. Approximately half of the participants responded that while teaching the Turkish language course they allowed their students to work with peers and complete group activities. In addition, almost all participants stated that they believed they provided appropriate feedback to their students.

The pre-service teachers also stated that in order to ensure active course participation from students, they utilized a variety of methods such as encouraging students to respond to questions, allowing students to read texts aloud, asking students to formulate and write their own questions, playing educational games, and using drama.

Furthermore, in order to ensure students' active participation to classroom activities, pre-service teachers stated that they used specific teaching strategies including; asking students to interpret visuals, encouraging students to ask questions, and asking students to interpret the texts they read with a few sentences. Even though the students were only allowed limited opportunities such as commenting on classroom activities and paraphrasing the texts they read, these strategies still proved to be of valuable classroom resource.

Finally, the pre-service teachers responded that they believed they were successful at managing their classrooms, allowed students to participate in the lesson, provided effective communication, maintained the students' attention, used the question and answer technique, organized activities well, and used the appropriate level of intonation when teaching. However, the pre-service teachers also responded that they needed continuous professional development in some areas such as organizing the classroom, locating and utilizing effective teaching methodologies, keeping students' interest alive and activity level high, as well as, connecting students' in school learning with their real life experiences.



Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri*

*Kemalettin DENİZ***
*Betül KERAY DİNÇEL****

Öz

Bu araştırmanın amacı; Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitiminin, okuma becerisinin, dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel bir çalışmadır. Çalışma grubu olarak ön uygulamada 5, ana uygulamada 50 öğretmenden görüş alınmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda 23 soru yer almaktadır. İçerik analizi yöntemi kullanılarak veriler incelenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitimi, okuma ve dinleme becerilerinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde genellikle ölçme ve değerlendirme kavramını bilmedikleri, ölçme ve değerlendirmeyi ağırlıklı olarak sürecin sonunda kullandıkları, Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) ve kitaplardaki ölçme ve değerlendirme araçlarını çoğunun kullanmadığı, öğrenme alanlarına göre ayrı ayrı puanlama yapmadıkları, anlama becerilerinin ölçümüne yönelik başta açık uçlu ve kısa cevaplı olmak üzere aynı soru türlerini kullandıkları, özellikle sınıfların kalabalık olması gibi pek çok sorun belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme, ölçme araçları, anlama becerileri, okuma, dinleme/izleme, Türkçe Eğitimi.

Turkish Language Teachers' Opinions about the Assessment and Evaluation of Comprehension Skills

Abstract

The purpose of the study was to investigate the opinions of Turkish language arts teachers about the assessment and evaluation of Turkish language arts teaching, reading skill and listening/monitoring skill. The current study is a qualitative study. A semi-structured interview protocol was used as a data collection tool. In the piloting of the interview protocol, 5 Turkish language arts teachers were involved and then the interview form was administered to 50 Turkish language arts teachers. In the interview form, there are 23 questions. The collected data were analyzed through content analysis. The findings related to the assessment and evaluation in the dimension of Turkish language arts teaching, reading and listening/monitoring skill revealed that most of the participants do not know the concepts of assessment and evaluation, they mostly use assessment and evaluation at the end of the process, most of them do not make use of the assessment and evaluation tools provided in Turkish Language Arts Curriculum (5, 6, 7 and 8th grades) and the textbooks, they used the same types of questions, mainly open-ended and short-

* Doç. Dr. Kemalettin Deniz danışmanlığında hazırlanan aynı adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Ankara, kemalettindeniz@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7531-490X

*** Dr. Öğretim Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Aksaray, betulkeraydincel@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2184-7361

answer, to measure their comprehension skills, especially when the class indicated a lot of problems such as crowdedness.

Keywords: Assessment and evaluation, evaluation tools, comprehension skills, reading, listening/monitoring, Turkish language education.

Giriş

Anlama becerilerinden biri olan dinleme/izleme becerisi, işitilenlerin zihin tarafından anlamlandırılmasıyla gerçekleşen bir süreçtir. Dinleme/izleme bireyin ilk kazandığı beceri olduğu gibi iletişim ve öğrenmenin de temel ögesidir. Anlama becerilerinden bir diğeri olan okuma becerisi gözle görülen basılı veya görsel bir iletiden zihnin yardımıyla anlam çıkarma sürecidir.

Eğitim öğretim sürecinin dolayısıyla da anlama becerilerinin gelişiminin bir parçası ölçme ve değerlendirmedir. “Ölçme, eğitim kararlarının verilmesinde güvenilir ve geçerli bilgi sağlamada işe koşulur. Değerlendirme ise, kendisi de dâhil olmak üzere, eğitim sistemindeki öğelerin iyi işleyip işlemediğini, varsa işlemeyen yönleri ortaya koyar; böylece sistemin onarılmasını sağlar” (Baykul, 2010: 97).

Anlama becerilerinden okuduğunu anlamının değerlendirilmesi, bir 20. yüzyıl olgusu olmasına rağmen okullar, okunması istenen metinler, onları okuması gereken öğrenciler ve öğrencilerin bunları anlayıp anlamadıklarını bilmek isteyen veya bilmeye ihtiyacı olan öğretmenler var olduğundan beri sınıf uygulamalarının bir parçasıdır. Bir öğretmen tarafından verilen her ödev, her kitap raporu veya bölüm özeti ve bir kitap, hikâye, makale veya bölüm hakkında gerçekleştirilen her konuşma değerlendirme için bir fırsat sunmaktadır. Ancak, 20. yüzyıla kadar bu fırsatlar yeterince kullanılamamaktaydı. Okuma başarısının bir göstergesi olarak okuduğunu anlamının nispeten daha geç devreye girmiş olmasının iki mantıklı açıklaması vardır. İlk olarak, okuma becerisinin 17. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar göstergesi sözlü ifade etme kapasitesiydi. Bunun temel belirleyicisi doğruluk veya ifade gücündeki akıcılıktı. İkinci olarak, kilise ile bağlantılı çevrelerde en azından kişisel olarak anlama manasında okuduğunu anlama değerli bulunan bir şey değildi, değerli olmasını sağlayabilecek tek şey ise onun değer verilen metin ezberleme yetisine giden yolda bir basamak olmasıydı (Pearson ve Hamm, 2005: 15).

Son yirmi yıldaki okuma araştırmaları ve kuramlarından ortaya çıkmış olan ilkeler, değerlendirme ile öğretim arasında yakın bir bağ olduğunu kabul etmektedirler; yani, değerlendirmenin öğretimin bir parçası olduğunu. Bu ilkeler şunları önermektedir:

1. Değerlendirmeler oluşturulurken veya yorumlanırken, okuyucuyu, metni ve bağlamı dikkate almalıdır.
2. İzole edici becerilerden ziyade birleştirici becerilere odaklanılmalıdır.
3. Okuma statik bir ürün olmaktan ziyade dinamik bir süreç olarak görülmelidir.

4. Öğrenci öğretmen etkileşimlerini göz ardı eden değil destekleyen teknikler geliştirilmelidir.

5. Okuduğunu anlamının çeşitli ölçümleri kullanılmalıdır (Valencia ve Pearson, 1988).

Okuma etkinliklerinin ölçme ve değerlendirilmesi formal ve informal değerlendirmeler şeklindedir. Okuma öncesi, sırası ve sonrasında değerlendirme yapılacağı gibi genel bir değerlendirme de yapılabilir. Yapılan ölçme ve değerlendirmeler öğretimi yönlendirdiği gibi öğretmene de öğrencilerin ilgileri, tavırları, ihtiyaçları, kullandıkları stratejiler ve başarı durumları hakkında bilgi verir. Okuma alanındaki değerlendirmeler ağırlıklı olarak teşhis edici mahiyettedir. Standart testlerin yanında, açık uçlu sorular, mülâkatlar, görüşmeler yoluyla da bilgi toplanabilir. Okuma öncesi yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları ön bilgileri ve bu bilgilerin zenginlik düzeyini ortaya koymaya dönüktür. Ön bilgilerin etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığı konusunda okuma öncesi yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları da okuma sürecine katkı sağlayıcıdır (Akyol, 2007: 45). Dinleme becerilerinde de dinleme öncesi, sırası ve sonrasında ölçme ve değerlendirme kullanılabilir. Hatta dinleme öncesi ve sırasında ölçme ve değerlendirmeye yer verilmesi öğrencilerin daha aktif bir dinleme süreci geçirmesini sağlar.

Uyanık zihin, yalnız okuduğunu anlamakla kalmaz, değerlendirmeye ve ondan yararlanmaya da çalışır. Anlam, şu yönlerden değerlendirilir: a) Kapsamı, sınırı; b) Verilen bilgilerin güvenilirliği; c) Bilgi ve düşüncelerin gerçeklere uygunluğu; ç) Bu konuda başka yazarların düşünceleriyle karşılaştırma; eksiklerini, yeni yönlerini belirleme; d) Yazıda yaymaca amacı bulunup bulunmadığını bulma; e) Düşünmeden çıkacak sonuçları kestirmeye çalışma; f) Okuyucunun, yazıdan öğrendikleriyle, eksik bilgisini tamamlaması, yanlış kanılarını düzeltmesi. Zihin bu değerlendirmeleri okuma sırasında az çok kendiliğinden yapar. Okuyucu, değerlendirdikten sonra edindiği bilgi ve kanıdan, kendi sorunlarını çözümlenmekte yararlanır; davranışlarında bunlara uyar (Göğüş, 1978: 73).

Anlamayı ve onun değerlendirmesini daha iyi anlamak için, okuduğunu anlamayı ölçmenin tek bir en iyi yolu olmadığı ancak hem uyarıcının (metin) seçiminin hem de uyarıcının sunumunun (örneğin genel düzen ve görsel desteklerin kullanımı) ve cevap verme biçiminin (örneğin sabit tercih, açık cevap), okuduğunu anlama değerlendirmelerinde öğrenci performansını etkileyen boyutları bulunmaktadır. Aynı zamanda, okuduğunu anlama gözlemlenebilir sınav performansının kalıpları temelinde anlaşılabilen ancak doğrudan gözlemlenemeyen bir yetidir (Francis, Fletcher, Catts, Tomblin, 2005).

Dinleme ise sese dayalı bir beceri olduğu için dil alanları içerisindeki en soyut beceridir. Bu durum dinlemeyi güçleştiren, eksik ve yanlış dinlemeye yönelten bir faktördür. Dinlemenin soyut bir sürecinin olması, dinlemenin ölçülemez bir beceri olduğu yönünde yanlış yargılara neden olmakta ya da ölçme değerlendirme çalışmaları, dinleme becerisinin gelişiminin ölçülmesinden ziyade dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığının ölçülmesiyle sonuçlanmaktadır (Melanlıoğlu, 2012: 1586).

Buck (2001: 1)'a göre dinlediğini anlama çok karmaşık bir süreçtir ve ölçümünde ilk önce sürecin nasıl işlediğini anlamak gerekir. Neyin ölçülmeye çalışıldığının anlaşılması, soruların yapılandırılmasında ilk adımdır. Ölçülmeye çalışılan şeye yapı adı verilir ve sorular sadece doğru yapıyı ölçerlerse faydalı ve geçerli olur. Bu yüzden, soruları hazırlayan kişinin yapması gereken ilk iş yapıyı anlamak ve daha sonra bu yapıyı bir biçimde ölçecek soruları oluşturmaktır.

Anlama becerisine yönelik araç hazırlarken veya seçerken en çok dikkat edilmesi gereken unsur metinlerdir. Ölçülmek istenilen amaca, öğrenci seviyesine uygun metin bulmak zor ve önemli bir süreçtir. Dinleme metinleri öğrencinin de önünde olmadığı için seçilecek metinlerin uzunluğu, kısalığı, öğrenci dikkatinin dağılma süresi gibi pek çok unsur dinlediğini anlamada etkili olmaktadır.

Dinlediğini ölçmek için muhtemelen en yaygın bir biçimde kullanılan etkinlikler dinlediğini anlama sorularıdır. Bunun ardında yatan fikir oldukça basittir: Bir metin öğrenciye sunulur ve daha sonra bağlamı ne kadar iyi anladığını ölçmek için hazırlanmış sorular sorulur. Anlama soruları çeşitli metin türleri ile çok çeşitli bilgi, beceri ve yetiyi ölçmek için kullanılabilir. Üstelik bunları oluşturması kolay gibi gözükmemektedir (Buck, 2001: 134). Anlama becerilerinin ölçümünde hemen hemen her metinde metin altı anlama sorularından yararlanılır.

Ayrıca Mackay (1997: 24)'e göre dinleme soruları, ilgi gösterme veya destekleme biçiminde, daha fazla bilgi edinmeye, duyguları keşfetmeye, anlaşılana göstermeye ya da söyleneni aydınlatmaya yönelik olabilir.

Ölçme ve değerlendirme ölçülmek istenilen amaca, alana göre farklı ölçme araçlarıyla yapılabilir. Ölçme araçları; sözlü ve yazılı sınavlar, kısa cevaplı, doğru-yanlış, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı testler, gözlem ve görüşme formları, ölçekler, dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri, öz, akran ve grup değerlendirmelerinden oluşur (Güler, 2011; Baykul, 2010; Özçelik, 2010a, 2010b; Karip, 2008; Hogan, 2007; Erkuş, 2006; Atılğan, Kan ve Doğan, 2006; Popham, 2005; Taylor ve Nolen, 2005; Linn ve Miller, 2005; Payne, 2003; Black, Harrison, Lee, Marshall ve William, 2003; Tekin, 1996).

Dil becerileri eğitiminde Program'da belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını veya ne derecede ulaşıldığını saptamak için öncelikle söz konusu becerilerin iyi betimlenmesi, amaca uygun bir biçimde ölçütlerin belirlenmesi, bu ölçütlere göre puanlama anahtarının geliştirilmesi; tüm bunların yanı sıra ölçme aracının, ölçülecek beceri veya davranışları tam olarak ölçebilecek nitelikte seçilmesi beklenmektedir. Anlama becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde pek çok ölçme aracı kullanılabilir.

Anlama becerilerinin ölçme ve değerlendirmesindeki asıl amaç sistemli bir şekilde ilerlemenin sağlanması için amaca uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının belirlenip uygulanması ve mutlaka öğrenciye durumu hakkında dönüt verilmesidir.

Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

Okuduğunu anlamının değerlendirilmesi için çoklu metot yaklaşımlarının farklı değerlendirmelerin boyutlarını ele alan araştırmalar ve metotlardaki varyasyonların ilişkilerini değerlendiren araştırmalar ile birlikte kullanılması gerekir (Francis, Fletcher, Catts, Tomblin, 2005). Tek bir soru türü yerine anlama becerilerinde ölçülmek istenilen kazanıma veya özelliğe göre ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi daha geçerli, daha kapsamlı bir ölçme yapılmasını sağlar.

Türkçe eğitimine yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarının genel olarak 2005'e kadar çok gelişmediği görülmektedir. 2005'ten sonra ise hem doktora (Göçer, 2005) hem yüksek lisans tezi (Adıyaman, 2005; Zorbaz, 2005; Çakmak Akata, 2009; Beyhan 2012; Yiğit 2013) hem de makale (Göçer, 2007a, 2007b, 2007c, 2008a) düzeyinde çalışmalar kendini göstermektedir.

Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme kavramlarını doğrudan içeren çalışmalarda (Çakmak Akata, 2009; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009; Karadüz, 2009; Maden ve Durukan, 2011a; Kilmen ve Beyhan, 2011; Beyhan, 2012; Acar, 2012; Benzer ve Eldem, 2013; Yiğit, 2013; Arslan, 2013b; Yiğit ve Kırımlı, 2014) araştırmacıların Türkçe eğitiminin ölçme ve değerlendirme boyutunu Türkçe öğretmenlerinin gözünden, onların bilgisinden istifade ederek değerlendirmeye çalıştıkları görülmektedir.

Okuma becerisiyle ilgili çalışmalarda ise doğrudan ölçme ve değerlendirme başlığı taşıyan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak Ertürk (2008)'ün veri toplama aracı olarak kullandığı yirmi sorudan ikisini, Karakoç Öztürk (2008)'ün ise altı boyuttan oluşan veri toplama aracının bir boyutunu okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ayırdığı görülmektedir.

Dinleme becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme araştırmaları da sınırlı sayıdadır. Göçer (2008b) araştırmasında Türkçe dersi öğrenme ve öğretme süreci etkinlikleri arasında öğrencilere verilen performans görevlerinin dinleme becerilerine katkısı üzerinde durmuştur. Tabak ve Göçer (2014) dinleme becerisinde kullanılacak alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıtmış ve örnekler vermiştir. Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi (2013) ise İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda dinleme/izleme öğrenme alanına yönelik ifade edilen kazanımları ölçme yöntem ve tekniklerine göre tasnif ederek dinleme/izlemede sürecin mi sonucun mu veya her ikisinin birden mi değerlendirmeye tabi tutulduğunu tespit etmişlerdir. Melanlıoğlu (2012) da araştırmasında İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ile alanyazındaki ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve üstbilgi stratejilerini dinleme becerisi bakımından incelemiştir.

Alanyazında doğrudan anlama becerilerinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik bir çalışma tespit edilmemiştir. Bu bilgiye YÖK Tez Veri Tabanı ve ULAKBİM UVT/Sosyal Bilimler Veri Tabanında "Türkçe Eğitimi, Türkçe Öğretimi, Türkçe Programı, kazanım, anlama, dinleme, izleme, okuma, ölçme, değerlendirme, ölçme aracı" anahtar kelimeleriyle yapılan tarama sonucunda ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini tespit etmektir. Bu amaca yönelik cevaplar bulmak için aşağıdaki alt problemlerden yararlanılmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitiminin ölçme ve değerlendirmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitiminin, okuma becerisinin, dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin görüşlerini incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır.

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).

Nitel araştırmanın veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve dokümanlardır. Nitel yöntemler içinde kullanımı en yaygın olan ise görüşme yöntemidir. Görüşme, temel veri toplama araçlarından. İnsanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vâkıf olmanın bir yoludur. Aynı zamanda, başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerdendir (Punch, 2005: 165-166). Bu doğrultuda Türkçe eğitiminin ölçme ve değerlendirmesi, okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi, dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesi boyutlarını Türkçe öğretmenlerinin bakış açısından keşfetmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki katılımcı sayısının belirlenmesinde araştırmada görüşme yönteminin tercih edilmesi etkili olmuştur. Çünkü Yıldırım ve Şimşek (2011)'in de belirttiği gibi çalışma grubuna dâhil edilecek birey ya da bireylerden elde edilmesi planlanan verinin derinliği ve genişliği çalışma grubunun büyüklüğü ile ters orantılıdır. Yani araştırmaya katılanlardan toplanacak verinin miktarı arttıkça çalışma grubuna dâhil edilmesi gereken bireylerin sayısı azalmaktadır. Alanyazın taramasında araştırma konusuyla ilişkili olan ve görüşme yöntemi kullanılan çalışmalarda 25-40 katılımcının olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda

Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

araştırmanın amacına en iyi hizmet edeceği düşünülen amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi de göz önünde tutularak ön uygulamada 5, ana uygulamada ise 50 Türkçe öğretmeniyle görüşülmesine karar verilmiştir. Araştırmada da maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi seçilerek çalışma grubunda maksimum farklılıklar elde edebilmek için a) cinsiyet, b) mezun olunan lisans türü, c) eğitim düzeyi, d) görev süresi, e) görev yapılan şehirler gibi demografik özelliklerin çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir.

31 kişinin mezun olduğu lisans türü Türkçe Öğretmenliği, 12 kişinin Türk Dili ve Edebiyatı, 7 kişinin ise Sınıf Öğretmenliğidir. Öğretmenlerden 44'ünün eğitim durumu lisans, 5'inin yüksek lisans, 1'inin ise doktora'dır. Görev süreleri ise 1-19 yıl arasında değişmektedir.

3'ünün görev süresi bir yıl, 8'inin görev süresi iki yıl, 1'inin görev süresi üç yıl, 5'inin görev süresi dört yıl, 2'sinin görev süresi beş yıl, 3'ünün görev süresi altı yıl, 1'inin görev süresi sekiz yıl, 3'ünün görev süresi dokuz yıl, 3'ünün görev süresi on yıl, 3'ünün görev süresi on iki yıl, 5'inin görev süresi on üç yıl, 4'ünün görev süresi on dört yıl, 4'ünün görev süresi on beş yıl, 1'inin görev süresi on altı yıl, 2'sinin görev süresi on yedi yıl, 1'inin görev süresi on sekiz yıl, 1'inin görev süresi on dokuz yıldır.

Türkçe öğretmenlerinin görev yaptığı şehirler ise Adana, Adıyaman, Afyon, Ağrı, Aksaray, Ankara, Antalya, Batman, Bitlis, Diyarbakır, Gaziantep, Gümüşhane, Hakkâri, İstanbul, İzmir, Kars, Kastamonu, Konya, Kütahya, Mardin, Mersin, Muğla, Muş, Niğde, Ordu, Sakarya, Samsun, Sivas, Şırnak, Urfa, Uşak, Yozgat'tır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacı doğrultusunda alanyazın taranmış ve uygun veri toplama aracının hangisi olacağına karar verilmiştir. Derinlemesine bilgiler elde edebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın amacıyla ilgili açık uçlu sorulardan oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Alan uzmanlarına liste sunulmuş ve önerileri doğrultusunda listeden araştırma için en çok önem arz edeceği düşünülen yirmi altı soru belirlenip düzenlenmiştir. Uzman görüşü için tablo oluşturulurken üçlü dereceleme ölçeği kullanılmış, "gerekli", "düzeltilmeli", "gereksiz" maddelerine yer verilmiştir. Hazırlıklar sonrasında soruların kapsam geçerliliğini sağlamak için Gazi Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesinde Türkçe Eğitimi alanında çalışan yedi öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan yaklaşık üç hafta gibi bir süreçte dönüt alınmıştır. Miles ve Huberman'ın uyum yüzdesi için önerdiği; Görüş birliği / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı (Miles, Huberman, 2015: 64) formülü kullanılmıştır.

Uzmanlardan gelen dönütlere göre 1, 3, 5, 6, 10, 11, 16, 20, 21, 26. soruların uyum yüzdesi 0,83; 7, 9, 17, 19. soruların uyum yüzdesi 0,91; 2, 4, 8, 12, 13, 14, 15, 18, 22, 23, 24, 25. soruların uyum yüzdesi ise 1 olarak bulunmuştur.

Daha sonra ön uygulama için beş Türkçe öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Görüşmenin haricinde katılımcılardan görüşme soruları ve süreciyle ilgili de dönüt vermeleri istenmiştir. Bu hâliyle yirmi üç soruluk Türkçe eğitiminin, okuma becerisinin, dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesi boyutlarından oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir. Ancak bu makalede kaldırılan TEOG sınavına ilişkin soruya (1.3) ve kazanımlar 2018’de değiştiği için okuma (2.9) ve dinleme (3.9) kazanımlarının ölçme ve değerlendirmesine ilişkin sorulara yer verilmemiştir, 20 görüşme sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetine, mezun olunan lisans türüne, eğitim durumuna, eğitim düzeyine, görev süresine, görev yapılan şehirlere ilişkin demografik bilgilere de yer verilmiştir.

Sorulardan on ikisi deneyim ve davranış soruları olup şimdiki zamanda; on tanesi düşünce ve değer soruları olup sekizi şimdiki zamanda ikisi ise gelecek zamanda; bir soru ise şimdiki zamanda sorulmuş bilgi sorusudur.

Verilerin Toplanması

Görüşme için okullara gidilmiş, araştırmanın amacı hakkında Türkçe öğretmenlerine bilgi verilmiş ve gönüllü olan Türkçe öğretmenleriyle boş bir sınıf bulunarak görüşülmüştür. Okul ortamında görüşülmeyen Türkçe öğretmenleriyle de randevu saati ayarlanmış ve sessiz bir ortamda görüşme yapılmıştır.

Görüşme öncesinde Türkçe öğretmenlerinden izin alınarak görüşme verilerini kayıt etmede en güçlü yöntem olan ses kayıt cihazıyla kayıt yapılması istenmiştir. Kırk bir öğretmen ses kayıt cihazının kullanılmasına izin vermiştir. Ancak dokuz Türkçe öğretmeni ses kayıt cihazının kullanılmasını istemedikleri için görüşme sırasında ve sonrasında not alınmıştır. Bu şekilde görüşme verilerinin tamamına yakınının korunması sağlanmıştır.

Görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşmeler en az 30 dakika, en fazla 90 dakika, ağırlıklı olarak ise 50-70 dakika aralığında sürmüştür. Ses kayıtları, Times New Roman yazı tipinde 12 punto yazı tipi boyutunda yazıya geçirilerek 234 sayfalık ham veri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Nitel veri analizinin güçlülüklerini en aza indirmek için araştırmada nitel veri analiz sürecine adım adım uyulmuştur. Merriam (2013), Yıldırım ve Şimşek (2011), Marshall ve Rossman (2006)’ın

Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

belirttikleri nitel veri analizi süreçleri incelenmiş ve ortak bir veri analiz süreci görüşme verilerinin çözümlemesinde kullanılmıştır.

- Verilerin kodlanması: Araştırmada toplanan bütün görüşme kayıtları yazıya geçirildikten sonra öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlar verilmiştir. Öğretmen görüşleri soru sırasına göre tek tek incelenmiştir. Ayrıca bir soruya ait bütün cevaplar ayrı bir klasörde de toplanarak cevapların bütününün görülmesi ve ihtiyaç hâlinde kolaylıkla kontrol edilebilmesi sağlanmıştır. Okumalar yapılırken her anlamlı bölümün kavramsal olarak ne ifade etmeye çalıştığı düşünülmüştür. Araştırmanın analiz birimi cümlelerdir. Cümleler özgün şekli bozulmadan alınmaya çalışılmıştır. Görüşme verileri okunurken kâğıtların sağ tarafına bu anlamlı bölümleri özetleyen kodlar yazılmıştır. Kodlama sayesinde anlam bakımından benzer olan görüşlerin bir araya getirilmesi ve ilişkilendirilmesi mümkün olmuştur.

- Temaların bulunması: Sorulara ilişkin bütün görüşler ve kodlar hazırlandıktan sonra kodlara tekrar dönülerek kodlar gruplandırılmaya çalışılmıştır. Kodlar bir araya getirilip incelenmiş ve ortak yönler bulunmaya çalışılmıştır. Araştırma soruları temaların ortaya çıkarılmasında yol gösterici olmuştur.

- Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi: Ortaya çıkan kodlar ve temalar düzenlenmiş, frekans dağılımları eklenmiş, bu aşamada görüş ve yorumlara yer verilmeden bilgiler işlenerek okuyucuya bulgular bölümünde sunulmuştur.

- Bulguların yorumlanması (Raporlaştırma): Bu aşamada toplanan verilere anlam kazandırmak için bulgular arasındaki ilişkiler açıklanmış neden-sonuç ilişkileri kurulmuş bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarılmış elde edilen sonuçlara ilişkin açıklamalarda bulunulmuş ve diğer araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Bu aşama sonuç ve tartışma bölümünde raporlaştırılmıştır. Araştırma sonuçları ortaya konduktan sonra diğer araştırmalarla karşılaştırılarak doğrulanmıştır. Görüşme verilerinin güvenilirliğini sağlamak için iki yöntem kullanılmıştır.

Türnüklü'nün (2000, s. 551), Croll (1986), Robson (1993: 222), Bakeman ve Gottman (1997: 60)'dan aktardığına göre görüşme tekniğine yönelik bir güvenilirlik yöntemi kayıtların tutarlılığına bakılmasıdır. Görüşmeden sonra elde edilen kayıtların çözümlemesinde ortaya çıkabilecek yanlışların azaltılması için bu süreçte de çözümleme tutarlılığına bakılması gerekmektedir. Bunun için uyuşum yüzdesi formülü " $P = Na \times 100 / Na \times Nd$ " (P: Uyuşum yüzdesi, Na: Uyuşum miktarı, Nd: Uyuşmazlık miktarı) kullanılabilir. Bu doğrultuda ilk kodlamadan dört hafta sonra rastgele seçilen 15 öğretmenin görüşmelerinden elde edilen kayıtlar araştırmacı tarafından tekrar incelenmiş, iki çözümlemedeki kodlamalar karşılaştırılarak uyuşum yüzdesi formülüne göre hesaplanmış ve uyuşum yüzdesi 0,97 bulunmuştur.

Kullanılan diğer güvenilirlik yöntemi de üç ayrı uzman tarafından kodlama yapılmasıdır. Araştırmacı tarafından güvenilirlik için kullanılmayan 35 öğretmenden rastgele şekilde seçilen 15 öğretmenin kayıtları başka iki uzman tarafından incelenmiştir. Daha sonra kodlamalar karşılaştırılarak kodlama benzerlikleri ve farklılıkları hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesi formülü “Güvenirlik = Görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı” (Miles ve Huberman, 2015: 64) kullanılarak araştırmacı ve uzmanlar arasındaki uyum yüzdesi 0,93 bulunmuştur. Sonrasında ise farklılıklar tartışılarak en aza indirgenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Türkçe Eğitiminin, okuma ve dinleme becerilerinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Türkçe Eğitiminin Ölçme ve Değerlendirmesi

Türkçe öğretmenlerine “Ölçme ve değerlendirme kavramları hakkında bilgi verir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bazıları ölçme ve değerlendirme kavramlarını ayrı ayrı, bazıları tek bir kavrammış gibi tanımlamışlar, bazıları da ölçme ve değerlendirmenin işlevinden bahsetmişlerdir. Buradan hareketle temalar “ölçme”, “değerlendirme”, “ölçme ve değerlendirme”, “ölçme ve değerlendirmenin işlevi” şeklinde dörde ayrılmıştır. *Ölçme* temasına ilişkin toplam yedi kodlama ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine göre en fazla ifade edilen kodlama “Öğrenciye verilenin ne kadar kazandırıldığını tespit etme”dir. Bu kodlamanın frekansı 9’dur. Öğretmenlerden 4’ü ölçmeyi kazanımlara indirgemiş “Kazanımların öğrencide ne derecede var olduğunu tespit etme” olarak tanımlamışlardır. Diğer sık kullanılan kodlama da “Öğrenciye verilenin ne kadarını alıp almadığının rakamla veya sembolle ifade edilmesi” şeklindedir. 4 öğretmenin ölçme tanımlarından bu kodlama oluşturulmuştur. 22 öğretmen ölçme kavramını tek başına tanımlamıştır ve hepsinin doğru kabul edilebilir tanımlamalar yaptığı görülmektedir. Bu durumda 50 öğretmenden 22’sinin ölçme kavramını tanımlayabildiği 28’inin ise tanımlayamadığı söylenebilir. *Değerlendirme* temasına ilişkin toplam 12 kodlama ortaya çıkmıştır. En fazla tekrar eden ilk kodlama “Öğrencinin geçmesi, kalması, derste başarılı olması, istenen düzeye ulaşamaması” şeklindedir. Diğer sık kullanılan kodlama “İyi kötü yeterli yetersiz gibi bir değer verme” şeklindedir. Yapılan tanımlardan ortaya çıkan 12 kodlamanın ilk 10 tanesinin doğru, 11 ve 12.’nin ise yanlış olduğu görülmektedir. 30 öğretmen ölçme ve değerlendirme kavramlarını tek bir kavrammış gibi tanımlamışlardır. Bu doğrultuda *ölçme ve değerlendirme* temasına ilişkin 16 kod ortaya çıkmıştır. 9 öğretmenin tanımlarıyla ilk sırada gelen kodlama “Öğrencinin verilenin ne kadarını aldığını tespit etme”dir. 5 öğretmenin ölçme ve değerlendirmeyi kazanım düzeyine indirgeyerek tanım yaptığı görülmektedir. İlk 11 kodlamanın ya ölçmenin tanımı ya da değerlendirmenin tanımı olduğu görülmektedir. Son 5 kodlama (12, 13, 14, 15, 16) ise yanlıştır. 9 öğretmen ise ölçme ve değerlendirmenin tanımını değil ne işe yaradığını belirtmişler ve 7 kodlama ortaya çıkmıştır. 3

Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

öğretmenin ağırlıklı olarak belirttiği kodlama “Öğretmene öğrenciyi ve kendisini değerlendirme, eksikleri giderme fırsatı sunar.” şeklindedir.

Türkçe öğretmenlerine “Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmeyi nerelerde (hangi amaçlarla) kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler genellikle öğretim sürecinin hangi aşamasında ve hangi amaçla ölçme ve değerlendirmeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Verilen cevaplara göre şu şekilde 4 tema ortaya çıkmıştır: Sürecin başında, süreçte, sürecin sonunda ve süreci belirtilmeyen. Ayrıca bu cevapların dışında öğretmenler bahsettikleri süreçte veya amaç için ne tür bir uygulama yaptıklarını da dile getirmişlerdir. 13 öğretmenin *öğretim sürecinin başında* ölçme ve değerlendirmeyi kullandıkları görülmektedir. 7 kodlama ortaya çıkmıştır. 4 öğretmen sürecin başında öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesini ölçmek için ölçme ve değerlendirmeyi kullandığını belirtmiştir. Diğer çok değinilen kodlama “Öğrencilerin ön bilgilerinin tespiti” 4 öğretmenin verdiği cevaplarla oluşmuştur. Öğretmenler ayrıca amaçlarını gerçekleştirmek için neler yaptıklarından da bahsetmişlerdir. Çoktan seçmeli testler yapma, e-okuldan önceki sınav notlarına bakma, sınav yapma, sesli okuma yaptırma, belgeselleri ve kısa filmleri kullanma, soru sorma öğretmenlerin sürecin başında amaçlarına ulaşmak için yaptıkları uygulamalardır. *Süreçte* temasına ilişkin 13 kodlama ortaya çıkmıştır. 26 öğretmen öğretim sürecinin içinde ölçme ve değerlendirmeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin yarısı (13 kişi) ise amaçlarının “Konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme” olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kendilerinden istenmediği hâlde aralarda yaptıkları ölçümlere yönelik olarak nasıl bir uygulama gerçekleştirdiklerini de belirtmişlerdir. 8 öğretmen tema değerlendirme sorularını yaptırdığını, 6 öğretmen de soru sorduğunu belirtmiştir. Bunların dışında yapılanlar da şu şekildedir: Tekrar ettirme; çalışma kâğıtları kullanma; test ve sözlü yapma; okuma, konuşma, yazma ölçekleri kullanma; il ve ilçe bazındaki değerlendirmeleri kullanma; gözlem yapma; kılavuz kitaptaki bütün etkinlikleri yaptırma; ders içi performans değerlendirme; çeşitli ölçme araçları oluşturma ya da kriterler belirleme; proje görevlerini değerlendirme. *Sürecin sonunda* temasına ilişkin 8 kodlama ortaya çıkmıştır. 32 öğretmenin öğretim sürecinin sonunda ölçme ve değerlendirmeyi kullandıkları görülmektedir. Ağırlıklı olarak 23 kişi “not verme” amacıyla kullanmaktadır. Bu durumu ders içi gözlemi sözlü notuna yansıtma, yazılı, sözlü, test yapma gibi yöntemlerle gerçekleştirmektedirler. Öğretim sürecinin hangi aşamasında kullandığını belirtmeden sadece ne amaçla kullandığını belirten öğretmenler olmuştur. Bu şekilde 7 kodlama, 17 öğretmen görüşü bulunmaktadır. 8 öğretmenin amacı “Dil alanlarını ölçme”dir. Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin kullanımına ilişkin bulgularda 10 öğretmenin *sürecin başında*, 26 öğretmenin *süreçte*, 32 öğretmenin *sürecin sonunda* ölçme ve değerlendirmeyi kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çok azı sürecin başında ölçme ve değerlendirmeyi kullanmaktadır. Süreçte ölçme ve

değerlendirme yapan öğretmenlerin çoğunun amacı konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmektir. Sürecin sonunda ölçme ve değerlendirme yapanların amacı ise not vermedir.

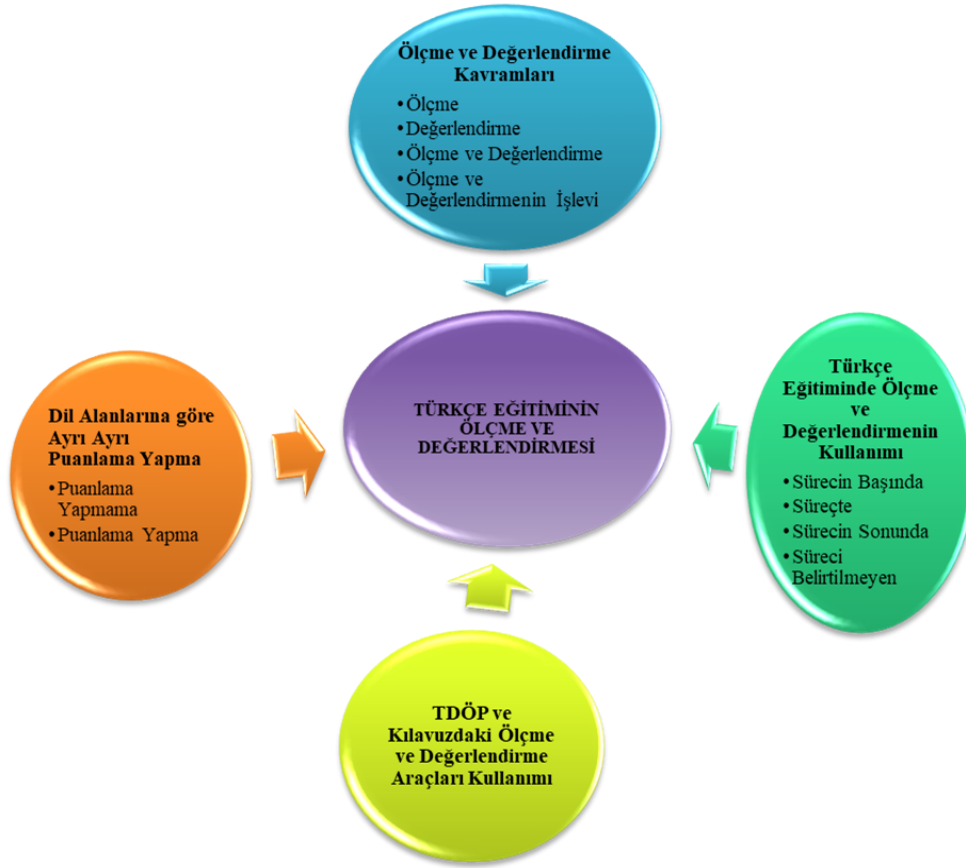
Türkçe öğretmenlerine “Türkçe Dersi Öğretim Programı ve kitaplarda pek çok ölçme ve değerlendirme aracı sunulmaktadır. Bu araçlarla ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenler pek çok aracı kullandıklarını veya kullanmadıklarını, bazıları kullanma veya kullanmama sebeplerini de belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre 17 tema ortaya çıkmıştır. Temalar şu şekildedir: Çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları, kısa cevaplı sorular, açık uçlu sorular, performans ödevi, öğrenci ürün dosyası, proje ödevi, öz değerlendirme, akran değerlendirme, etkinlik, ölçme araçları, gözlem, dereceli puanlama anahtarı, tutum ölçeği, tema değerlendirme soruları, ders içi performans. *Çoktan seçmeli soruları* 11 öğretmen kullandığını, 1 öğretmen ise kullanmadığını belirtmiştir. Çoktan seçmeli soruları kullanan öğretmenlerin gerekçeleri zaman açısından iyi olması, kapsamının geniş olması, öğrencinin zorlanmaması, net ölçüm sağlaması, alt düzey bilgileri ölçmesi gibi sebeplerdir. *Doğru-yanlış sorularını* 6 öğretmen zaman açısından iyi ve kapsamı geniş olduğu için kullandığını, 1 öğretmen ise Türkçenin yapısına uymadığı için kullanmadığını belirtmiştir. *Eşleştirme sorularını* 6 öğretmen öğrencilerin derse motive olmaları, öğrencilerin kolay yapması, sevmesi ve alt düzey bilgileri ölçmesi sebepleriyle kullandıklarını belirtmişlerdir. Eşleştirme sorularını kullanmadığını belirten öğretmen olmamıştır. 9 öğretmen *kısa cevaplı soruları* kullandıklarını belirtmişlerdir. Kullanma nedenleri ise öğrencinin derse motive olması, zaman açısından iyi olması, kapsamının geniş olması, öğrencinin sevmesi ve alt düzey bilgileri ölçmesidir. Kısa cevaplı soruları kullanmadığını belirten öğretmen ise olmamıştır. 14 öğretmen *açık uçlu soruları* kullandıklarını belirtmişlerdir. Kullanma sebepleri ise öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesi, öğrencilerin derste konuşmayı sevmeleri, öğrencinin ilerlemesi, diğer soru türlerinin öğrenciye bir şey katmaması, öğrencinin okuduğunun anlaşılması, öğrencinin sürekli test olması, öğrencinin daha aktif olmasıdır. Açık uçlu soruları kullanmadığını belirten öğretmen bulunmamaktadır. *Performans ödevinin* kullanımıyla ilgili görüş belirtilmezken 10 öğretmen performans görevlerini kullanmadığını ifade etmiştir. Kullanmama sebepleri öğrencilerin kütüphane, internet imkânının olmaması; ödevi ailesinin yapması; öğretmenin değerlendirmesinin zor olması, öğretmenin evinde ödev için yer bulamaması; değerlendirme için ölçeğin olmaması; çok sağlıklı olmaması; amacına yönelik olmaması; angarya olarak algılanması; öğrencinin internette yapması; öğrencinin araştırma durumunun olmaması; faydalı olmaması; ağaçların kurtulması; öğrenci için yük olmasıdır. 1 öğretmen, *öğrenci ürün dosyasını* öğrenci hakkında not tutup velisiyle paylaşmak için kullandığını belirtirken 4 öğretmen, öğrenci ürün dosyasını kullanmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler kullanmama nedenleri olarak Programın, okulların alt yapısının uygun olmamasını; gereksiz olmasını; ayrıntının fazla olmasını; öğrencinin kâğıtlar içerisinde kaybolmasına gerek olmamasını, verimli olmamasını, öğrencilerin ürünlerini sene sonuna kadar

Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

muhafaza etmemelerini göstermektedir. *Proje ödevini* 2 öğretmen kullandığını 2 öğretmen ise kullanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin kullanma nedenleri, öğrenciden el yazısıyla ödevini hazırlamasını istemesi ve diğer öğrencilerin soru sorması; kullanmama nedenleri ise öğrencinin süreçte öğretmenle birlikte çalışmaması, yaratıcı bir şeylerin ortaya konmaması, fotokopi veya çıktı getirilmesi, ailenin etkisinin olması ve ödevin gerçeği yansıtmamasıdır. 3 öğretmen *öz değerlendirme*; konuşma becerisi için güzel olması ve öğrencilerin alışması için kullandığını belirtirken 4 öğretmen ise çok sağlıklı olmaması, kültürel, ahlaki olarak uygun olmaması, öğrencinin bilinçli ve objektif olmaması, öğretmen ve öğrenci açısından gereksiz olması, öğretmenin zaten öğrenciyi bilmesi gibi sebeplerle kullanmadığını belirtmektedir. *Akran değerlendirme*; konuşma becerisi için güzel olması ve öğrencilerin alışması için kullandığını belirten 3 öğretmen, çok sağlıklı olmaması, kültürel, ahlaki olarak uygun olmaması, öğrencinin bilinçli olmaması, uygulanabilirliğinin olmaması, öğrencilerin objektif olamaması, öğretmen ve öğrenci açısından gereksiz olması, öğretmenin zaten öğrenciyi bilmesi gibi sebeplerle kullanmadığını belirten 6 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Öğretmenlerden 5'i, *etkinlikleri* kullandığını dil bilgisi etkinliklerinin güzel olduğunu, öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağladığını, öğrencilerin bulmaca tarzı etkinlikleri sevdiğini belirtmişlerdir. 9 öğretmen ise bazılarının uzun olması, birbirinin tekrarı niteliğinde olması, öğrencinin sıkılması, işleniş sırasının aynı olması, beşinci sınıflarda çok fazla etkinlik olması, seviyeye uygun olmaması, sekizinci sınıf için basit olması, sürenin yetmemesi, öğrencinin etkinlikleri anlamaması, çalışılan okula, bölgeye uymaması, yazma etkinliklerinin çok üst düzey olması gibi nedenlerle kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları hangi ölçme araçlarını kullandığını belirtmeden genel olarak ölçme araçları hakkındaki görüşlerini söylemişlerdir. 8 öğretmen ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandığını, 15 öğretmen ise kullanmadığını belirtmiştir. 4 öğretmen sonuç alabildiklerini kullandığını, ekleme yapması gerektiğini, her öğrencinin seviyesine uygun olanları kullandığını, çok zor araç olmadığını, kılavuzdaki araçları kullandığını, sınav kâğıdı üzerinde kullanılabilecekleri kullandığını, öğrencinin zevkle doldurduğunu ve öğrencinin not kaygısından uzaklaştığını belirtmişlerdir. 15 öğretmenin ise kullanmama nedenleri şunlardır: Her çocuk için uygulanabilir olmaması, orta düzey öğrencilerin hazırbulunuşlukları düşünülerek hazırlanması, taksonominin alt basamaklarında sorular olması, birbirini tekrar etmesi, sınıf mevcudunun fazla olması, zamanın az olması, öğretmenin ek araçlar geliştirmesi, öğrenciye yaptırabilmenin zor olması, ölçmenin öğrenci için zor olması, konuların yoğun olması, amacına uygun sonuçlar vermemesi, çok ayrıntılı olması, tek tek uygulamanın zor olması, öğrenciyle paylaşmayınca etkisinin olmaması, öğrencilerin çok alt seviyede olması, Türkiye'deki bütün okullar için uygun olmaması, öğretmenin nasıl kullanacağını bilmemesi, ne işe yarayacağını bilinmemesi, hazırlayanların okul deneyimi olmaması, başka eğitim sistemlerinden uyarlanmış olması, öğretmenin zaten öğrencinin durumunu bilmesi, kâğıt israfı olması, öğrencilerin aynı cevapları vermesidir. *Gözlemi* iki öğretmen kullandıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yöntemine dair hiçbir öğretmen görüş bildirmemiştir. 1 öğretmen *dereceli puanlama anahtarını*

kullanmadığını belirtmiştir. 1 öğretmen *tutum ölçeklerini* sağlıklı bulmadığı için kullanmadığını belirtmiştir. *Tema değerlendirme sorularını* 3 öğretmen kullandığını 1 öğretmen ise kullanmadığını belirtmiştir. *Ders içi performansı* 4 öğretmen “Yıl boyunca yapılan gözlemlerin sonucu”nda kullandığını 1 öğretmen ise gerçeği yansıtmadığı ve öğrenci puanını etkilememek için kullanmadığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler görüşlerini ifade ederken şu önerilerde bulunmuşlardır: Kitaplarda ölçme ve değerlendirme kısımları daha eğlenceli olmalı, farklı şablonlarla öğrencinin zihinsel olarak geliştirilmesine katkı sağlanmalı, 5. sınıflarda dil bilgisi konularına ilişkin ölçme ve değerlendirme fazlalaştırılmalı, uzun cevap gerektiren sorular sorulmalı, öğretmen elindeki malzemeye göre kriter belirlemeli soru hazırlamalı, ölçme araçları seviyelendirilmeli, her temanın sonunda değerlendirme formu olmamalı, ölçme ve değerlendirme araçları çeşitli olmalı, ölçülecek kazanımın niteliğine göre araç belirlenmeli, öğrencinin ön planda olduğu araçlar kullanılmalı, Program güncellenmeli, etkinlikler zenginleştirilmeli, dönütlere göre baskılarda düzeltme yapılmalı. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli soruları, açık uçlu ve kısa cevaplı soruları kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler performans ödevi, öğrenci ürün dosyası, proje ödevi, öz değerlendirme, akran değerlendirme, etkinlikleri ve genel olarak ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Gözlem, dereceli puanlama anahtarı ve tutum ölçekleri, tema değerlendirme soruları, ders içi performansla yönelik çok az öğretmen görüş bildirirken görüşme ve grup değerlendirme yöntemlerine ilişkin hiçbir öğretmen görüş belirtmemiştir.

Türkçe öğretmenlerine “Okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma, dil bilgisi alanlarına göre ayrı ayrı puanlama yapıp ortalama alıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultuda “puanlama yapmama” ve “puanlama yapma” temaları olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Toplam 41 öğretmen dil alanlarına göre ayrı ayrı *puanlama yapmadıklarını* belirtmişlerdir. 23 kodlama ortaya çıkmıştır. Değerlendirmelerini ağırlıklı olarak “Ders içi performans değerlendirme” (9 öğretmen) ve “Yazılı sınavda okuma, yazma, dil bilgisi sorarak değerlendirme” (16 öğretmen) şeklinde yaptıklarını ifade etmişlerdir. *Puanlama yapma* temasında puanlama yapma nedenine ilişkin 2 kodlama, puanlamanın nasıl yapıldığına ilişkin 10 kodlama ortaya çıkmıştır. 9 öğretmen dil alanlarına göre ayrı ayrı puanlama yaptıklarını belirtmişlerdir. Nedenleri ise Türkçe Öğretim Programı’nda yapılmasının istenmesi; dinleme ve konuşmanın farklı ölçme araçlarıyla değerlendirilmesi gereğidir. Öğretmenler uygulamada da ağırlıklı olarak yazılı sınavda okuma, yazma, dil bilgisi sorarak değerlendirme; ders içi etkinliklerde ise dinleme ve konuşma becerilerini puanlayarak değerlendirme yapmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu dil alanlarına göre ayrı ayrı puanlama yapmamaktadır. Puanlama yapanlar da yazılı sınav ve ders içi performansla puanlama yapmaktadır. Şekil 1’de “Türkçe eğitiminin ölçme ve değerlendirmesi” boyutuna ilişkin temalar gösterilmiştir.



Şekil 1. Türkçe eğitiminin ölçme ve değerlendirilmesi

Okuma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesi

Türkçe öğretmenlerine “Okuma becerisine yönelik ölçme aracı hazırlıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. 31 öğretmen okuma becerisine yönelik ölçme aracı hazırladığını, 19 öğretmen ise hazırlamadığını belirtmiştir. Bu soru doğrultusunda “Evet” cevabını verenler neler yaptıklarını, “Hayır” cevabını verenler neden yapmadıklarını ifade etmişlerdir. *Hazırlamaya* ilişkin 9 kodlama, *hazırlamamaya* ilişkin 5 kodlama ortaya çıkmıştır. 31 öğretmen okuma becerisine yönelik ölçme aracı hazırladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yazılılarda, okuma parçası ve anlama soruları; test veya doğrudan metinden bulmaya ve yorumlamaya dayalı sorular, hikâye veya roman paragrafına yönelik ana fikir, olay, yer, zaman soruları, metinle ilgili kısa cevaplı, açık uçlu, eşleştirme, boşluk doldurma, test soruları hazırladıkları görülmektedir. Yazılı dışında da öğretmenlerin öğrencinin seviyesine göre konu bulup soru oluşturdukları, kazanımlara göre okuduğunu değerlendirme ölçeği hazırladıkları, zümre olarak kitaplara yönelik açık uçlu sorular hazırladıkları, öğrencinin okuduğu hikâye kitaplarına göre soru hazırladıkları, okuma metnine yönelik kısa cevaplı, açık uçlu, eşleştirmeli, boşluk doldurma soruları hazırladıkları görülmektedir. 19 öğretmen okuma becerisine yönelik ölçme aracı *hazırlamadığını* ifade etmiştir. Ölçme aracı hazırlamamalarının nedeni olarak ise öğrencinin süreçte değerlendirilmesi, kritere gerek olmaması, kritere dikkat edilince bir şeylerin kaçırılabilmesi, gözlemin

yeterli olması, ölçme araçlarının kılavuz kitaplarda olmasını göstermişlerdir. Öğretmenlerin çoğunun okuma becerisine yönelik ölçme aracı hazırladığı ortaya çıkmıştır.

Okuma becerisine yönelik ölçme aracı hazırladığını belirten 31 Türkçe öğretmene “Okuma becerisine yönelik ölçme aracı hazırlarken nelere dikkat edersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin dikkat ettiği noktalar metin seçme ve ölçme aracı temaları etrafında toplanmıştır. *Metin seçmeye* yönelik 21 öğretmen görüşü, 14 kodlama ortaya çıkmıştır. Öğretmenler metin seçme konusunda en fazla sınıfın düzeyine uygun olmasına (5 öğretmen) ve öğrencinin ilgisini çekmesine (3 öğretmen görüşü) dikkat etmektedir. *Ölçme aracı* temasına ilişkin 29 öğretmen görüşü, 17 kodlama ortaya çıkmıştır. Ölçme aracı temasında da en fazla (11 öğretmen) dikkat edilen nokta “metin seçme” temasında olduğu gibi “Sınıfın düzeyine uygun olması”dır. Öğretmenlerin metin seçme ve ölçme aracı hazırlamada ağırlıklı olarak dikkat ettikleri nokta sınıfın düzeyine uygun olmasıdır.

Türkçe öğretmenlerine “Okuma becerisinin ölçümünde kullandığınız ölçme araçları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultuda şu şekilde 13 kodlama ortaya çıkmıştır: Çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları, kısa cevaplı sorular, açık uçlu sorular, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, kitaptaki etkinlikler, okuma kitabı, okuma hızı, takipli anlatım, öğrencinin soru hazırlaması. 7 öğretmen *çoktan seçmeli soruları*, 3 öğretmen *doğru-yanlış sorularını* kullandığını belirtmiş ancak kullanma sebebini dile getirmemiştir. 3 öğretmen *eşleştirme sorularını* metnin anahtar noktalarının kavranıp kavranmadığını belirleme, zıt ve eş anlamlı kelimeler için kullandıklarını belirtmişlerdir. 11 öğretmen *kısa cevaplı soruları* kullandığını belirtmiştir. Kullanma sebepleri ise şunlardır: Metnin konusunu, ana fikrini buldurma, hikâye unsurlarını belirletme, bilgi düzeyinde soru sorma, net bilgi içermesi, öğrencinin ne kadar anladığını belirleme. 26 öğretmen okuma becerisi için *açık uçlu soruları* kullandıklarını ifade etmiştir. Ölçme araçları içinde en fazla kullanılanı açık uçlu sorulardır. Açık uçlu sorular; öğrencinin düşüncesini geliştirmeye yönelik şeyleri tercih etme, öğrencinin yorumlayabilmesi, karakterin yerine kendini koyma, ana fikri buldurma, öğrencinin düşüncesini ifade edebilmesi, öğrencinin anladığını yazması, öğrencinin ne kadar anladığını belirleme amaçlarıyla kullanılmaktadır. *Akran değerlendirme* 3 öğretmen tarafından etkili olduğu ve öğrencilerin birbirleriyle olan durumlarını gözlemleme, sesli okumayı ölçme amaçlarıyla yapılmaktadır. 4 öğretmen kitaptaki *etkinlikleri* yaptırdığını ifade etmiştir. 9 öğretmen öğrencilerin Türkçe dersi sürecinde ve dışında okudukları kitaplara (*okuma kitabı*) yönelik kitap tanıtım fişi, kitap okuma formu, kitabı özetleme, kitapla ilgili soru sorma ve sordurma yöntemlerini kullanmaktadır. 3 öğretmen öğrencinin *okuma hızını* ölçmektedir. 1 öğretmen ise adına *takipli anlatım* dediği bir yöntemi kullandığını belirtmiştir. Bu yöntemde okuduğunu anlama, anlatılanı dinleme, devam ettirebilme söz konusudur. Yine 1 öğretmen de öğrencilere soru hazırlattığını belirtmiştir. Öğretmenlerin okuma becerisine yönelik performans görevi, öğrenci ürün dosyası, proje ödevi, grup değerlendirme, görüşmeyi kullanmadıkları;

Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

en fazla açık uçlu, kısa cevaplı, çoktan seçmeli soruları kullandığı; okuma kitabına yönelik etkinlikler yaptırdıkları görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerine “Öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabındaki okuma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin ortaya çıkan 4 tema şu şekildedir: Ölçme araçları, metin, nitelik, uygulama. Kılavuz kitabındaki *ölçme araçlarına* yönelik olumlu ve olumsuz yönde öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Olumsuz öğretmen görüşlerine ilişkin 19 kodlama, 24 öğretmen görüşü; olumlu öğretmen görüşlerine ilişkin 8 kodlama, 14 öğretmen görüşü yer almaktadır. Ölçme araçlarına yönelik öğretmen görüşlerinin ağırlıklı olarak olumsuz olduğu görülmektedir. Olumlu görüşler olumsuzlar kadar fazla değildir. *Metinlere* ilişkin 7 kodlama, 16 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Metinlere yönelik görüşlerin tamamı olumsuzdur. Ağırlıklı olarak öğretmenler, metnin; öğrenci seviyesine hitap etmemesi (5 öğretmen görüşü) ve uzun olmasından (4 öğretmen görüşü) şikâyet etmektedir. *Nitelik* temasına ilişkin olumsuz yönde 5 kodlama, 14 öğretmen görüşü; olumlu yönde 3 kodlama, 7 öğretmen görüşü yer almaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme *uygulamalarının* niteliğine ilişkin olarak 4 öğretmen yayınevine göre değişmesini ve 7 öğretmen yetersiz olmasını olumsuz bulmaktadırlar. Öğretmenlerin okuma becerisinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri vardır. Olumsuz yönde 13 kodlama 23 öğretmen görüşü, olumlu yönde 3 kodlama 4 öğretmen görüşü bulunmaktadır. 6 öğretmen okuma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarının hepsini uygulayamadıklarını, seçim yaptıklarını veya atlayarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Okuma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarını olumlu bulan öğretmenler uygun olanları kullandıklarını, ilave yapmak zorunda kalmadıklarını, her tema sonunda değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler okuma becerisinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin şu önerilerde bulunmuşlardır: Bu alanda çalışma yapan hocaların yaptığı etkinliklerin dikkate alınması, olaya dayalı metinlerin yer alması, bir kazanımın hep aynı etkinlik tarzıyla ölçülmemesi, ders saatinin fazlaştırılması, aynı soru kalıbının kullanılmaması, soru çeşitlerinin farklılaştırılması. Öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabındaki okuma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmenler; ölçme araçları, metinler, nitelik, uygulama açısından genellikle olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerine “Okuma kazanımlarıyla birebir eşleştirilmiş ölçme araçları hakkındaki görüşünüz nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı okuma kazanımlarıyla birebir eşleştirilmiş ölçme araçları hakkında olumlu görüş bildirirken ağırlıklı bir kısmı da olumsuz görüş bildirmiştir. *Olumlu* yönde 7 kodlama, 19 öğretmen görüşü; olumsuz yönde 14 kodlama, 33 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Okuma kazanımlarıyla birebir eşleştirilmiş ölçme araçları hakkında olumlu görüş bildiren öğretmenlerden 9’u “yeterli” olduğunu belirtmektedir. Diğer olumlu bulunan yön de

“öğretmeni yönlendirmesi”dir. Öğretmenlerin 5’i bu yönde görüş bildirmiştir. Okuma kazanımlarıyla birebir eşleştirilmiş ölçme araçları hakkında *olumsuz* görüş bildiren öğretmenler olumlu görüş bildirenlerden daha fazladır. 11 öğretmen okuma kazanımlarıyla birebir eşleştirilmiş ölçme araçlarını uygulamadığını belirtmiştir. Uygulamama nedeni olarak zamanlarının olmamasını, öğrencinin objektif değerlendirme yapamamasını, uygulama kriterlerinin olmamasını, öğretmene kimsenin dönüt vermemesini öne sürmektedir. 7 öğretmen de okuma kazanımlarıyla birebir eşleştirilmiş ölçme araçlarının hepsini uygulamadığını dile getirmiştir. Neden olarak da zaman olmamasını, hepsini yaptırmanın gereksiz olmasını, bir araçla pek çok kazanımın ölçülebilmesini ve yararlı olanları seçtiklerini belirtmişlerdir. Okuma kazanımlarıyla birebir eşleştirilmiş ölçme araçlarını öğretmenlerin bir kısmı yeterli olduğu ve öğretmeni yönlendirdiği için olumlu bulurken, büyük bir kısmı ise uygulamadıklarını ya da hepsini uygulamadıklarını belirterek olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerine “Sizce bir öğretmen okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi açısından hangi yeterliklere (bilgi ve becerilere) sahip olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri temalara ayrıştırılırken “MEB öğretmen yeterlikleri” esas alınmıştır. Bu doğrultuda 6 tema ortaya çıkmıştır: Kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim; öğrenciyi tanıma; öğretme ve öğrenme süreci; öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme; okul, aile ve toplum ilişkileri; program ve içerik bilgisi. Öğretmenlerin bazılarının görüşleri doğrudan ölçme ve değerlendirmeyle ilgili değildir. Ancak öğretmen yeterliklerine girdiği ve öğretmenler dolaylı da olsa ölçme ve değerlendirmeyle ilişkilendirdikleri için temalarda yer verilmiştir. Ancak araştırma doğrultusunda önem arz eden tema “Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” temasıdır. *Kişisel ve meslekî, değerler – meslekî gelişim* temasına ilişkin 7 kodlama, 23 öğretmen görüşü yer almaktadır. Kişisel ve meslekî, değerler – meslekî gelişim temasında ağırlıklı olarak 14 öğretmen, bir öğretmenin öncelikle iyi bir okuyucu olması gerektiğini vurgulamıştır. *Öğrenciyi tanıma* temasına yönelik 6 kodlama, 12 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Öğrenciyi tanıma temasına ilişkin kodlamalarda en fazla “öğrencinin yaşına, ilgisine hitap eden kitapları önermeli” görüşleri yer almaktadır. Diğer sık ifade edilen görüş de “Öğrencinin seviyesine uygun metinler seçmeli” kodlamasıdır. Okuma becerisinin *öğrenme ve öğretme sürecine* ilişkin 12 kodlama, 19 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Görüşler ağırlıklı olarak “örnek okuma yapmalı” (3 öğretmen) ve “bir metni veya kitabı okumayı öğretmeli” (3 öğretmen) şeklindedir. *Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme* temasına ilişkin 18 kodlama, 29 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Öğretmen görüşlerinin en fazla “Öğrencilere okuduğunu anlamaya yönelik değerlendirme soruları sormalı” (5 öğretmen) kodlamasında toplandığı görülmektedir. 4 öğretmen “Okuma düzeyini tespit etmek için öğrenciyi gözlemlemeli” kodlamasına yönelik görüş belirtmiştir. 3 öğretmenin görüşleri ise “Öğrencinin okuduğunu anlayıp anlamadığını değerlendirmeli” kodlamasını oluşturmaktadır. *Okul, aile ve toplum ilişkileri* temasına yönelik 3 öğretmen görüş belirtmiştir. Görüşlerden ortaya çıkan kodlamalar

Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

“velinin desteğini almalı” ve “öğrenci ve aileyle işbirliği içinde olmalı” şeklindedir. *Program ve içerik bilgisi* temasına ait 9 kodlama, 13 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Bunlardan ikisi “Ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilmeli” ve “Okuma becerisini nasıl ölçeceğini bilmeli” kodlamaları doğrudan ölçme ve değerlendirmeye ilgilidir. Öğretmenler okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde ağırlıklı olarak bir öğretmenin iyi bir okuyucu olması; öğrencinin yaşına, ilgisine hitap eden kitapları önermesi, öğrencilere okuduğunu anlamaya yönelik değerlendirme soruları sorması gerektiğini vurgulamışlardır.

Türkçe öğretmenlerine “Okuma becerisinin ölçümünde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin belirttikleri görüşler MEB’le, öğretmenle, öğrenciyle, aileyle ilgili sorunlar olmak üzere 4 temada toplanmıştır. *MEB ile ilgili sorunlar* temasına ilişkin 5 kodlama, 14 öğretmen görüşü yer almaktadır. Öğretmenler MEB’le ilgili sorunlar temasında en fazla (8 öğretmen) sınıfların kalabalık olmasından şikâyet etmektedirler. *Öğretmen ile ilgili sorunlar* temasına ilişkin 15 kodlama, 24 öğretmen görüşü bulunmaktadır. 5 öğretmen okuma becerisinin ölçümüne ilişkin sorun olarak zamanın yetmemesini göstermektedir. 3 öğretmenin görüş bildirdiği “öğrencilerin hepsinin okumasını kontrol etmeye imkân olmaması” kodlaması 5 öğretmenin görüş bildirdiği “zamanın yetmemesi” kodlamasını desteklemektedir. 3 kişinin görüş bildirdiği diğer bir kodlama da “okuma-yazma bilmeyen öğrencinin sınıfını geçmesi”dir. *Öğrenci ile ilgili sorunlar* temasına ilişkin 17 kodlama, 46 öğretmen görüşü bulunmaktadır. 7 öğretmen okuma becerisinin ölçümüne ilişkin sorun olarak öğrencilerin okuma güçlüğü olmasını görmektedir. Ayrıca 4 öğretmen de bu durumdaki öğrenciye diğer öğrencilerin müdahale etmesinin öğrenciyi olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. 7 öğretmen öğrencilerin “okuma alışkanlıklarının olmaması”nı sorun olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dile getirdiği diğer bir sorun “öğrencinin dikkatini dağıtan şeyler yüzünden okumayı sevmemesi”dir. 6 öğretmenin belirttiği diğer bir sorun da öğrencilerin “okuduğunu anlamaması”dır. *Aile ile ilgili sorunlar* temasına ilişkin 7 kodlama, 7 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Aslında kodlamalar birbirine benzerdir. Yapılacak olan ailenin okuma için üzerine düşeni yapması ve çocuğuyla birlikte okumasıdır. Öğretmen görüşlerine göre okuma becerisinin ölçümünde karşılaşılan sorunlar ağırlıklı olarak sınıfların kalabalık olması, zamanın yetmemesi, öğrencinin okuma güçlüğü olması, okuma alışkanlıklarının olmaması, öğrencinin dikkatini dağıtan şeyler yüzünden okumayı sevmemesi, okuduğunu anlamamasıdır.

Türkçe öğretmenlerine “Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde değişiklik yapmak istesiniz neleri değiştirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen görüşleri MEB’e, öğretmene ve aileye yönelik öneriler olmak üzere 3 temaya ayrılmıştır. *MEB’e yönelik önerilerde* 23 kodlama, 40 öğretmen görüşü bulunmaktadır. MEB’e yönelik iki önemli öneri “sınıf mevcutları azaltılmalı” (6 öğretmen) ve “metinler gözden geçirilmeli”dir (6 öğretmen). Metinlerin gözden geçirilmesi gerektiğini belirten 6 öğretmen metinlerin; kısa, öğrenci seviyesine uygun, merak uyandırıcı, gerçekçi, güncel, öğrenciye

edebî zevk aşılacak, çocuk edebiyatının yeni yazarlarından seçilmiş, bölgenin kültürel yapısına uygun olmasını istemektedir. *Öğretmene yönelik öneriler* temasında 14 kodlama, 19 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Öğretmenlerin kendilerine yönelik belirttiği öneriler ağırlıklı olarak (3 öğretmen) “öğrenciyle birebir ilgilenmeli”dir. *Aileye yönelik öneriler* temasında 4 kodlama, 4 öğretmen görüşü yer almaktadır. Okuma becerisinin ölçümünde öğretmenlerin aileye yönelik verdikleri öneriler; aileye öğrencinin takibi hakkında eğitim verilmesi, velinin işin içine katılmasının yasal dayanak hâline getirilmesi, veli ile işbirliği yapılması, evde ölçülebilecek şeyler hakkında velilerin değerlendirme yapp öğretmene dönüt vermesidir. Okuma becerisinin ölçümüne yönelik önerilerde öğretmenler ağırlıklı olarak sınıf mevcudunun azaltılması, metinlerin yeniden gözden geçirilmesi, öğrenciyle birebir ilgilenilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Şekil 2’de “Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesi” boyutuna ilişkin temalar gösterilmiştir.



Şekil 2. Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesi

Dinleme/izleme Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesi

Türkçe öğretmenlerine “Dinleme/izleme becerisine yönelik ölçme aracı hazırlıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya 14 öğretmen “evet” cevabını vermiş ve görüşleri ile 5 kodlama, 36 öğretmen “hayır” cevabını vermiş ve görüşleri ile 2 kodlama ortaya çıkmıştır. Dinleme/izleme becerisine yönelik *ölçme aracı hazırladığını* belirten 14 öğretmenden 6’sı “dinleme metni bulma ve metne yönelik sorular sorma” şeklinde ölçme aracı hazırladığını belirtmektedir. Dinleme becerisine yönelik *ölçme aracı hazırlamayan* 36 öğretmen hazırlamama nedeni olarak öğretmen kılavuz kitabında olmasını (7 öğretmen) ve ders içinde anlık dönütlerle ölçtüklerini (2 öğretmen) ileri sürmektedir. Öğretmenlerin çoğunun dinleme/izleme becerisine yönelik ölçme aracı hazırlamadığı ortaya çıkmıştır.

Dinleme/izleme becerisine yönelik ölçme aracı hazırladığını belirten 14 Türkçe öğretmenine “Dinleme/izleme becerisine yönelik ölçme aracı hazırlarken nelere dikkat edersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin dikkat ettiği noktalar metin seçme ve ölçme aracı olmak üzere 2 tema etrafında toplanmıştır. *Metin seçme* temasına ilişkin 5 kodlama, 10 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Metin seçme temasında öğretmenler ağırlıklı olarak seçtikleri metnin “öğrencinin ilgisini çekmesi”ne (4 öğretmen) dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. *Ölçme aracı* temasına ilişkin 11 kodlama, 16 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Öğretmenlerin ölçme aracı hazırlarken en fazla dikkat ettikleri durum “metnin önemli noktalarından soru sorma”dır (4 öğretmen). Öğretmenlerin ağırlıklı olarak dinleme/izleme becerisine yönelik ölçme aracı hazırlarken seçtikleri metinlerin öğrencinin ilgisini çekmesine ve metnin önemli noktalarından soru sormaya dikkat ettikleri görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerine “Dinleme/izleme becerisinin ölçümünde kullandığınız ölçme araçları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultuda şu şekilde 13 kodlama ortaya çıkmıştır: Doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları, kısa cevaplı sorular, açık uçlu sorular, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, kılavuzdaki ölçekler, kitaptaki etkinlikler, öğrencinin soru hazırlaması, özetleme, anlattırma, tahmin etme. 3’er öğretmen *doğru yanlış ve eşleştirme sorularını* kullandığını belirtmiştir. 17 öğretmen *kısa cevaplı soruları* kullandığını belirtmiştir. Kullanma sebepleri ise bilgi düzeyinde sorular olması, metinde doğrudan cevabının olması ve metindeki önemli noktaların ölçülmek istenmesidir. 23 öğretmen dinleme/izleme becerisi için *açık uçlu soruları* kullandıklarını ifade etmiştir. Ölçme araçları içinde en fazla kullanılanı açık uçlu sorulardır. Açık uçlu sorular; metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirleme, öğrencinin kendini ifade etmesi amaçlarıyla kullanılmaktadır. *Öz ve akran değerlendirmeyi* 2’şer, *gözlemi* 1, *kılavuzdaki ölçekleri* 2, *kitaptaki etkinlikleri* 4 öğretmen kullandığını belirtmiştir. 2 öğretmen ise öğrencilere *soru hazırlattığını* belirtmiştir. 6 öğretmen öğrencilerine dinlediklerini *özetletmektedir*. 4 öğretmen öğrencilerin dinlediklerini *anlattırdıklarını* belirtmişlerdir. 5 öğretmen dinleme/izlemede *tahmin etme* yöntemini kullandıklarını ve bunun çok etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dinleme/izleme becerisine yönelik çoktan seçmeli soruları, performans

görevi, öğrenci ürün dosyası, proje ödevi, grup değerlendirme, görüşmeyi kullanmadıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin en fazla açık uçlu, kısa cevaplı soruları kullandığı görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerine “Öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabındaki dinleme/izleme becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultuda ölçme araçları, metin, nitelik, uygulama şeklinde 4 tema ortaya çıkmıştır. *Ölçme araçları* temasına ilişkin olumsuz 10 kodlama, 13 öğretmen görüşü; olumlu 7 kodlama, 8 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Kılavuz kitap ve çalışma kitabındaki dinleme/izleme becerisine yönelik ölçme araçları hakkındaki olumsuz görüşler olumlu görüşlerden fazladır. Öğretmenler tarafından en fazla olumsuz görülen durumlar “ölçme araçlarının birbirini tekrar etmesi” (3 öğretmen) ve “bazılarının etkinlik sayısını artırmak için konulması”dır (2 öğretmen). *Metin* temasına yönelik olumsuz 11 kodlama, 30 öğretmen görüşü; olumlu 2 kodlama, 2 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Metinlere yönelik görüşlerin ağırlıklı olarak olumsuz olduğu görülmektedir. 12 öğretmen metinlerin çok uzun olmasının öğrencilerin dikkatini toplayamamasına, soruları cevaplayamamasına ve dinlediği metni unutmasına sebep olduğunu belirtmektedir. *Nitelik* temasına ilişkin olumsuz 3 kodlama, 8 öğretmen görüşü; olumlu 2 kodlama, 7 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu dinleme/izleme becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarını “yetersiz” (4 öğretmen) bulmakta ve “yayınevine göre değişmesi”nden (3 öğretmen) rahatsız olmaktadır. Öğretmenlerin olumlu buldukları yönler ise ağırlıklı olarak “yeterli” (6 öğretmen) olmasıdır. Dinleme/izleme becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarını nitelik olarak bazı öğretmenlerin yeterli, bazılarının yetersiz bulunduğu görülmektedir. *Uygulama* temasına yönelik olumsuz 7 kodlama, 21 öğretmen görüşü; olumlu 3 kodlama, 4 öğretmen görüşü bulunmaktadır. 8 öğretmenin dinleme/izleme becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanmadıkları görülmektedir. Kullanmama nedeni olarak öğrencinin sıkılması, zamanın yetismemesi, öğrenci seviyesine uygun olmamasını göstermektedirler. 7 öğretmen ise dinleme/izleme etkinliklerinin hepsini yaptırmadıklarını belirtmişlerdir. Müfredatın yetismeyeceği endişesi, öğrencinin yorulması, öğrencinin derse hazır gelmemesi, sınıfların kalabalık oluşunu sebep olarak dile getirmektedirler. Öğretmenler, öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabındaki dinleme/izleme becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin ölçme araçlarının birbirini tekrar etmesi, metinlerin çok uzun ve düşünce yazılarının olması, dinleme etkinliklerinin hepsini yaptırmama veya kullanmama şeklinde genellikle olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerine “Dinleme/izleme kazanımlarıyla birebir eşleştirilmiş ölçme araçları hakkındaki görüşünüz nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı dinleme/izleme kazanımlarıyla birebir eşleştirilmiş ölçme araçları hakkında olumlu görüş bildirirken bir kısmı da olumsuz görüş bildirmiştir. *Olumlu* yönde 5 kodlama, 11 öğretmen görüşü; *olumsuz* yönde ise 18

Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

kodlama, 29 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Dinleme/izleme becerisine yönelik birebir eşleştirilmiş ölçme araçları için olumlu görüş bildiren öğretmenlerin 7'si "yeterli" bulunduğunu belirtmektedir. 8 öğretmen dinleme/izleme becerisine yönelik ölçme araçlarını kullanmadığını belirtirken 4'ü de seçerek kullandığını belirtmektedir. Öğretmenlerin dinleme/izleme becerisindeki birebir eşleştirilmiş ölçme araçlarına ilişkin olumludan ziyade olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerine "Sizce bir öğretmen dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesi açısından hangi yeterliklere (bilgi ve becerilere) sahip olmalıdır?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri temalara ayrıştırılırken "MEB öğretmen yeterlikleri" esas alınmıştır. Bu doğrultuda 5 tema ortaya çıkmıştır: Kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim; öğrenciyi tanıma; öğretme ve öğrenme süreci; öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme; program ve içerik bilgisi. Öğretmenler "okul, aile ve toplum ilişkileri" yeterliğine ait görüş bildirmemiştir. Öğretmenlerin bazılarının görüşleri doğrudan ölçme ve değerlendirmeyle ilgili değildir. Ancak öğretmen yeterliklerine girdiği ve öğretmenler dolaylı da olsa ölçme ve değerlendirmeyle ilişkilendirdikleri için temalarda yer verilmiştir. Ancak araştırma doğrultusunda önem arz eden tema "Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme" temasıdır. *Kişisel ve meslekî, değerler - meslekî gelişim* temasında 9 kodlama, 26 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Ağırlıklı olarak 14 öğretmen, bir öğretmenin öncelikle iyi bir dinleyici olması gerektiğini vurgulamıştır. 4 öğretmen de "iyi bir okuyucu olması" gerektiğini belirtmiştir. *Öğrenciyi tanıma* temasında 5 kodlama, 6 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Kodlamalar her öğrenciyeye vakit ayırmalı, öğrenciyi tanımalı, öğrencinin anlayıp anlamadığını ölçerken rencide etmemeli, öğrencinin dinleme seviyesini bilmeli, öğrenciyi kırmadan eleştirmeli şeklindedir. *Öğretme ve öğrenme süreci* temasına ilişkin 11 kodlama, 25 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Görüşler ağırlıklı olarak "öğrenciyi dinleme için güdüleyebilmeli" (6 öğretmen), "öğrenci seviyesine göre metinler seçmeli" (5 öğretmen) kodlamalarında toplanmıştır. *Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme* temasına ilişkin 14 kodlama, 18 öğretmen görüşü bulunmaktadır. 3 öğretmen görüşünün "öğrencinin dinleyip dinlemediğini ölçmeli" kodlamasında toplandığı görülmektedir. 2 öğretmene göre "metinle ilgili sorular sormalı"dır. 2 öğretmene göre de bir öğretmenin "hazırladığı ölçme aracının maddeleri amaca hizmet etmeli"dir. *Program ve içerik bilgisi* temasına yönelik 2 kodlama, 3 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Görüşler "alanına hâkim olmalı", "Program'a hâkim olmalı" şeklindedir. Öğretmenlere göre, dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesi açısından bir öğretmen ağırlıklı olarak iyi bir dinleyici olmalı, öğrenciyi dinleme için güdüleyebilmeli, öğrenci seviyesine göre metinler seçmeli, öğrencinin dinleyip dinlemediğini ölçmelidir.

Türkçe öğretmenlerine "Dinleme/izleme becerisinin ölçümünde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin belirttikleri görüşler MEB'le, öğretmenle, öğrenciyle, aileyle ilgili sorunlar olmak üzere 4 temada toplanmıştır. MEB'le ilgili sorunlara yönelik 10 kodlama, 18

öğretmen görüşü bulunmaktadır. Öğretmenler dinleme/izleme becerisinin ölçümünde ağırlıklı olarak sınıfın fizikî yapısı (4 öğretmen) ve öğrenci sayısının fazla olmasından (5 öğretmen) şikâyet etmektedirler. Öğretmen ile ilgili sorunlar temasına ilişkin 10 kodlama, 14 öğretmen görüşü bulunmaktadır. 3'er öğretmen dinleme becerisini ölçmenin zaman alması ve dinleme becerisini ölçemediklerinden yakınmaktadır. Öğrenci ile ilgili sorunlar temasına ilişkin 11 kodlama, 30 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Dinleme/izleme becerisinin ölçümüne ilişkin 15 öğretmen öğrencinin "dikkatinin dağılması" yüzünden sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Diğer önemli buldukları sorun ise "öğrencinin dinlememesi" dir (6 öğretmen). Aile ile ilgili sorunlar temasına yönelik ise 1 öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin dinleme/izleme becerisinin ölçümünde karşılaştıkları sorunlar ağırlıklı olarak öğrenci sayısının fazla olması, sınıfın fizikî yapısı, dinleme becerisini ölçmenin zaman alması, dinleme becerisini ölçememe, öğrencinin dikkatinin dağılması ve dinlememesidir.

Türkçe öğretmenlerine "Dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde değişiklik yapmak istesenez neleri değiştirirsiniz?" sorusu yöneltmiştir. Öğretmen görüşleri MEB'e, öğretmene ve aileye yönelik öneriler olmak üzere 3 temaya ayrılmıştır. *MEB'e yönelik önerilerde* 16 kodlama, 46 öğretmen görüşü bulunmaktadır. 17 öğretmen dinleme metinlerinin değiştirilmesini istemektedir. Değiştirilmesi durumundaki istekleri ise şu şekildedir: Olay ağırlıklı metinler olmalı, öğrencinin ilgisini çekmeli, yabancı kaynaklı metinler olmamalı, kısa olmalı, mizahî yönü ağır olmalı, her metinde hem okuma hem dinleme yaptırılmalı, bir okuma bir dinleme metni olmalı, şairlerin ya da yazarların sesinden metin seslendirilmeli. Diğer ağırlıklı olan öğretmen görüşleri de "uygun bir dinleme ortamı sağlanmalı" (6 öğretmen), "öğrenci sayısı azalmalı" (5 öğretmen) şeklindedir. *Öğretmene yönelik önerilerde* 13 kodlama 15 öğretmen görüşü bulunmaktadır. 3 öğretmenin görüşü "metne yönelik sorular oluşturmali" kodlamasını oluşturmaktadır. *Aileye yönelik öneriler* temasında 2 kodlama, 2 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Bunlar, evde okuma yaptırılmalı, öğrenciye dinleme becerisinin kazandırılması için aileye eğitim verilmelidir. Öğretmenler, dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik ağırlıklı olarak metinler değişmeli, uygun bir dinleme ortamı sağlanmalı, öğrenci sayısı azalmalı, öğretmenlere teknolojik imkânlar sağlanmalı, metne yönelik sorular oluşturmali şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Şekil 3'te "Dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesi" boyutuna ilişkin temalar şema hâlinde gösterilmiştir.



Şekil 3. Dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirilmesi

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe Eğitiminin Ölçme ve Değerlendirmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Ölçme ve Değerlendirme Kavramlarına İlişkin Bulgular”da öğretmenlerin yarısından azının ölçme ve değerlendirme kavramlarına ilişkin doğru tanımlamalar yaptığı görülmektedir. Bu kadar az öğretmenin ölçme ve değerlendirme kavramlarını doğru tanımlayabilmesi düşündürücüdür. Öğretmenlerin çoğu lisans sürecinde ölçme ve değerlendirme dersi almışlardır. Kavramlar hakkında bilgileri olmayan kişilerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını nasıl yaptığı tartışılır bir durumdur. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin genel olarak ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaklaşımlarının olumsuz olduğu görülmüştür.

“Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Kullanımına İlişkin Bulgular”da sürecin başında ölçme ve değerlendirmeyi kullanan öğretmen sayısı çok azdır. Öğrencilerin hazırbulunuşluğu belirlenmeden verilecek bir eğitimin amacına ne kadar ulaşacağı bilinemez. Çünkü ölçme ve

değerlendirmenin en başta gelen amaçlarından biri öğrencinin başlangıçtaki durumuyla eğitim sonucundaki durumu arasındaki farkı görebilmektir. Öğretmenlerin yarısının öğrenciyi süreçte ve sürecin sonunda ölçüp değerlendirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının süreçte ölçme ve değerlendirmeyi kullanıp kullanmadığını belirtmemesi kullanmadıkları anlamına gelebilir. Öğretmenlerin çoğunluğu sürecin sonunda ölçme ve değerlendirmeyi kullandığını belirtmiştir. Ancak sürecin sonundaki ölçme ve değerlendirme amaçları ağırlıklı olarak not vermedir. Öğretmenlerin sürecin tamamında ölçme ve değerlendirmeyi kullanmaktan ziyade sürecin sonunda not verme amacıyla kullanmaları, verdikleri eğitimin tespiti ve yapılacak çalışmalara yön verme konusunda eksikliklerin ortaya çıkmasına sebep olabilir. Ölçme ve değerlendirmenin sürece yayılması gerekir. Öğretim sürecinin sadece son basamağında kullanılması sürecin sağlıklı işlemlerini engeller. Türkçe eğitiminde de başarıya ulaşabilmek için öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi sürecin tamamında kullanması gerekir.

“Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kitaplardaki Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Bulgular”da öğretmenler performans ödevlerinin (performans görevleri) kaldırılmasından memnun olduklarını ve artık kullanmadıklarını dile getirmektedirler. Ağırlıklı olarak belirttikleri kullanmama nedenleri ise ödevin kırtasiyede yapılması, öğrencinin ailesinin yapması, internetten yapması, faydalı olmamasıdır. Ancak bu gerekçeler öğretmenlerin performans ödevi yaptırmaması için makul gerekçeler değildir. Öz ve akran değerlendirmeyi öğretmenlerin kullanmama nedenleri ortak olup genellikle öğrenciden kaynaklanan; öğrencinin bilinçli olmaması, objektif olamaması ve gereksiz olması gibi nedenlerdir. Ancak bunlar öğrenciye öz ve akran değerlendirmenin yaptırılmaması için geçerli sebepler olamaz. Ortaokul çağındaki öğrencilerin tamamıyla objektif bir değerlendirme yapamamaları söz konusu olabilir. Ancak objektif bir değerlendirme yapabilmeleri için zamanla bu aşamalardan geçmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin gözlem, tutum ölçeği, dereceli puanlama anahtarı, görüşme gibi yöntemleri hiç kullanmadığı ve belki de bu araçlardan haberdar olmadığı veya araçları kullanmaları gerektiğinin farkında olmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin genellikle eskiden beri kullanılagelen ölçme araçlarını tercih ettikleri, çok azının tamamlayıcı ölçme araçlarını kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulara yönelmesi sürekli dile getirilen yapılandırıcı anlayıştan ziyade yıllardır süregelen geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının devam ettiğinin göstergesidir. Çok az öğretmen bu anlayışı kırabilmiştir.

Bullens (2002) araştırmasında hâli hazırda kullanılmakta olan değerlendirme metotları ile ilgili yaşanan sorunların öğrencilerin hissetmiş oldukları sınav kaygısı, bir konu ile ilgili olarak öğrencilerin sahip oldukları bilgileri yansıtmayan bir puanlama sistemi, öz değerlendirme eksikliği ve ölçüt geliştirmede öğrencilerin sürece dâhil edilmemesi olduğunu belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmada da

Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmamalarının ve öğrencilerin yapmak istememelerinin sebebi sınav sistemine yönelik hazırlanmak istemeleri, sınavın getirdiği kaygı olabilir.

“Dil Alanlarına Göre Ayrı Ayrı Puanlamaya İlişkin Bulgular”da öğretmenlerin büyük çoğunluğu ayrı ayrı puanlama yapmadığını belirtirken çok azı ayrı ayrı puanlama yaptığını dile getirmiştir.

Okuma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Okuma Becerisine Yönelik Ölçme Aracı Hazırlamaya İlişkin Bulgular”da öğretmenlerin çoğu ölçme aracı hazırladığını belirtirken bir kısmı hazırlamadığını ifade etmiştir. Hazırlamayan öğretmenlerin süreçte ve yazılılarda ne kullandıkları tartışılır bir durumdur. Öğretmenlerin okuma becerisine yönelik ölçme aracı hazırlamasının sebebi ise süreçten ziyade sürecin sonundaki yazılılardır. Bunlar da genellikle kısa bir metin ve metne yönelik sorulardır. Karakoç Öztürk'ün (2008) araştırmasında da öğretmenler ağırlıklı olarak öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikler dışında etkinlik geliştirmediklerini belirtmişlerdir.

“Okuma Becerisine Yönelik Ölçme Aracı Hazırlarken Dikkat Edilen Noktalara İlişkin Bulgular”da öğretmenler metin seçmede de, ölçme aracı hazırlamada da sınıfın düzeyine uygun olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak sınıf düzeyine uygunluk göreceli bir kavramdır. Bu konuda Türkçe eğitiminde net kriterler ortaya konması gerekmektedir. Öğretmen sınıfındaki öğrencileri iyi tanımasıyla seviye algısına göre bir metin seçebilir ve ona yönelik araç geliştirebilir. Öğretmenlerin de belirttiği gibi ölçme aracı hazırlamadan önce ilk yapılması gereken iyi bir metin seçme işlemidir. Ozuru, Rowe, O'Reilly, McNamara (2008) da yaptıkları çalışmada soruların zorluğunun 7, 8 ve 9. sınıf öğrencileri için birincil olarak metin özellikleri özellikle de kelime gücü tarafından belirlendiğini ifade etmişlerdir.

“Okuma Becerisinin Ölçümünde Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular”da öğretmenler ağırlıklı olarak okuma becerisinin ölçümünde açık uçlu ve kısa cevaplı soruları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Sebebi olarak da öğrencinin düşüncelerini ifade etmesini istediklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmen kılavuz kitabında da metin altı sorular genellikle kısa cevaplı ve açık uçludur. Öğretmenler her metinden sonra yer aldığı için en çok bu tür soruları kullandıklarını belirtmiş olabilirler. Karakoç Öztürk'ün (2008) araştırmasında öğretmenler açık uçlu soruları ağırlıklı olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını da ağırlıklı olarak kullandıklarını belirtmeleri bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Ayrıca öğretmenlerin öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme gibi araçları objektif bulmamaları da araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

“Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Çalışma Kitabındaki Okuma Becerisine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular”da öğretmenlerin en fazla rahatsız oldukları durum metinlerdir. Metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması ve uzun olmasından şikâyet etmektedirler. Batur, Gülveren, Bek (2010) de ders kitaplarında yer alan metinlerin okuma alışkanlığını kazandıracak nitelikte hazırlanması, öğrencilerin yaş ve ilgi düzeylerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu araçların niteliğini yetersiz bulmakta ve yayınevine göre kitapların değişmesinden rahatsız olduklarını belirtmektedirler. Uygulamaya yönelik görüş bildirenlerin de çoğu olumsuz durumlardan bahsetmişlerdir. Çok zaman alması, uygulanabilir olmaması gibi nedenlerle ölçme araçlarını ya seçerek kullandıklarını ya da hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Karakoç Öztürk'ün (2008) araştırmasında ise öğretmenler öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri her zaman ve sık sık uyguladıklarını ancak uygulama için zamanın yeterli olmadığını belirtmektedir. Bu araştırmayla öğretmenlerin kılavuz kitaptaki uygulamaları kullanma durumu çelişirken zamanın yeterli olmaması durumu uyuşmaktadır.

“Okuma Kazanımlarıyla Birebir Eşleştirilmiş Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular”da olumlu görüşten ziyade olumsuz görüş yer almaktadır. Öğretmeni yönlendirmesi ve yeterli olması yönüyle olumlu açıdan değerlendirilmiştir. Ancak olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğu bu araçları uygulamadıklarını, yaptırmadıklarını dile getirmişlerdir. Kendilerine sunulan araçları kullanmayan hem de ölçme aracı hazırlamayan öğretmenlerin yazılılar dışında nasıl ölçme ve değerlendirme yaptığı veya yapıp yapmadığı tartışılır bir durumdur. Türkçe eğitimi beceri ve kazanım temelli yürütülmektedir. Öğrencilerin bu kazanımlara ulaşip ulaşmadığını kontrol etmenin en iyi yolu kazanımlara yönelik ölçme araçlarıdır. Bu olmadığı takdirde başarılı bir süreç yürütülemez diye aşikârdır.

“Okuma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesi Açısından Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Bulgular”da MEB öğretmen yeterliklerine göre altı tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ağırlıklı olarak bir öğretmenin iyi bir okuyucu olması, okuduğunu anlaması ve yorumlaması, yayınlardan haberdar olması, kazanımları önce kendisinin gerçekleştirmiş olması, öğrencinin seviyesine uygun metinler seçmesi, öğrencilere onların yaşına ve ilgisine hitap eden kitaplar önermesi, örnek okuma yapması, bir metni veya kitabı okumayı öğretmesi, alanına hâkim olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak okuma becerisinin ölçme ve değerlendirme açısından doğrudan önem teşkil eden öğrenciyi, gelişimi izleme ve değerlendirme temasına ilişkin ise bir öğretmenin okuma düzeyini tespit etmek için öğrenciyi gözlemlemesi, öğrencinin okuduğunu anlayıp anlamadığını değerlendirmesi, öğrencilere okuduğunu anlamaya yönelik değerlendirme soruları sorması gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Okuma Becerisinin Ölçümünde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular”da dört tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenler hem kendileri hem de MEB’le ilgili temada sınıfların kalabalık olmasının ölçme ve değerlendirmeye zaman ayıramamalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler ile ilgili

Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

yaşadıkları en önemli sorunlar, öğrencinin okuma güçlüğü olması ve o öğrenciye okuma yaptırıldığında akranlarının müdahalesi sonucu öğrencinin bu durumdan olumsuz etkilenmesidir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmaması ve dikkatini dağıtan şeyler yüzünden okumayı sevmemesinden de yakınmaktadır. Öğretmenler ağırlıklı olarak okuma becerisinin ölçümünde karşılaştıkları temel sorunları öğrencilere bağlamışlardır. Bu sorunların olması normaldir. Önemli olan öğretmenlerin bunlara yönelik çözümler bulabilmesidir. Bunların yanı sıra ailenin de üzerine düşen görevi yapmaması sorunların iyice büyümesine neden olmaktadır. Johnsson-Smaragdia, Jönsson (2006) da görsel ve bilgi teknolojileri araçlarının boş zamanda kitap okumanın karşısındaki en büyük tehdit olarak görüldüğünü, bu araçların daha yaklaşılabılır alternatifler sunarak çocukların ve gençlerin ilgisini okumadan uzaklaştırmakla suçlandığını belirtmektedir.

Yapılan bir araştırmada (Draper, Barksdale-Ladd, Radencich, 2000) öğretmen adaylarının hiç birisi, gelecekteki öğrencilerinde okuma sevgisini geliştirmek için önerilerde bulunamamıştır. Bu araştırmada da öğretmenler ağırlıklı olarak öğrencilerin okuma sorunlarını dile getirmişler ancak bu durumda bir öğretmenin neler yapabileceğine ilişkin öğretmen yeterliklerinde ve önerilerde görüş belirtmemişlerdir. Bu durum öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları eğitimin teoride kaldığını, uygulamaya dönüşebilmesi için öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini ortaya çıkarabilir.

“Okuma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesine Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular”da öğretmenler ağırlıklı olarak sınıf mevcudunun azaltılmasını ve metinlerin gözden geçirilerek ağırlıklı olarak hikâye edici metinlere yer verilmesini istemektedirler. Belirtilen bulgular okuma becerisinin ölçümünde ağırlıklı olarak karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgularla örtüşmektedir. Karakoç Öztürk’ün (2008) araştırmasında da öğretmenler ders kitaplarında yer alan hikâye, efsane gibi hikâye edici metinlerin öğrenciler için daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum araştırmanın bulgularıyla uyusmaktadır.

Applegate ve Applegate’in (2004) öğretmen adayları üzerine yaptığı araştırmada öğretmen adayları geçmişte almış oldukları okuma eğitiminden olumlu ve olumsuz yönde etkilendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğu geçmişte almış oldukları okuma eğitimini “sıkıcı kitapları okumak” ve “kitap raporları oluşturmak” veya “okumayı ilginç bir hâle getiremeyen öğretmenler” tarafından öğrenim görme olarak hatırlamaktadır. Ayrıca, okumayı öğrenirken en zayıf okuma grubuna koyulmak, öğrenme özürü olarak etiketlenmek veya gereksinim duydukları yardımı alamamak gibi gerçekleştirdikleri mücadeleleri hatırlamışlardır. Olumlu yönde görüş bildiren öğretmen adayları okuma eğitimi ile ilgili eğlenceli, iyi kitapları ve ne okunması gerektiği ile ilgili bilgileri paylaşan öğretmenleri, aldıkları destekleri, öğretmenlerinin ve ailelerinin onların başarılarından duydukları gururu hatırlamaktadırlar. Bu araştırmada da öğretmenler öğrencilerin temelden okuma alışkanlığı kazanmamış olmalarının ve okumaları esnasında akranları tarafından müdahale edilmesinin öğrenciyi

okuma becerisi ve ölçme değerlendirme açısından olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu olumsuzlukların giderilmesi için öğretmen, öğrenci ve veli iş birliği içinde olmalıdır. Arıcı (2008) da ailenin okuma becerisinin gelişiminde model olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmada aileye yönelik öneri ve aileden kaynaklanan sorunların az olması temelde olumlu bir durumdur. Ancak okumaya yönelik pek çok sorundan söz eden öğretmenlerin aileye yönelik önerilerinin özellikle okuma alışkanlığı kazanmada ağırlık kazanması beklenirdi.

Dinleme/izleme Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Dinleme/izleme Becerisine Yönelik Ölçme Aracı Hazırlamaya İlişkin Bulgular”da öğretmenlerin çoğunluğu ölçme aracı hazırlamadığını belirtirken çok azı hazırladığını ifade etmiştir. Ancak ölçme aracı hazırlamayanların çoğu niçin hazırlamadığına ilişkin bilgi vermemiştir. Öğretmenlerin dinleme/izleme becerisine yönelik ölçme aracı hazırlamamasının sebebi ağırlıklı olarak ölçme araçlarının kılavuz kitapta olmasıdır. Öğretmenlere bir şeylerin hazır verilmesi öğretmenlerin öğrencilerine uygun yeni araçlar hazırlamamasına sebebiyet vermiş olabilir. Ayrıca çoğu açıdan öğretmen kılavuz kitabını yetersiz bulan ve olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin burada kılavuz kitabı kullandıklarını belirtmeleri düşündürücüdür. Dinleme/izleme becerisinde ölçme aracı hazırlamaya ilişkin okumanın tersine bir durum söz konusudur. Bu durum öğretmenlerin en azından yazılılarda okuma becerisini ölçmek için araç hazırlamalarından dinleme/izleme becerisini ise ne yazılıda ne de süreçte ölçmemelerinden kaynaklanmaktadır.

“Dinleme/izleme Becerisine Yönelik Ölçme Aracı Hazırlarken Dikkat Edilen Noktalara İlişkin Bulgular”da öğretmenler metin seçmede öğrencinin ilgisini çekmesine ölçme aracında ise metnin önemli noktalarından soru sormaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Hâlbuki “Okuma Becerisine Yönelik Ölçme Aracı Hazırlarken Dikkat Edilen Noktalara İlişkin Bulgular”da öğretmenler metin seçmede ve ölçme aracında sınıfın düzeyine uygun olmasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

“Dinleme/izleme Becerisinin Ölçümünde Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular”da öğretmenler ağırlıklı olarak okuma becerisinin ölçümünde de olduğu gibi açık uçlu ve kısa cevaplı soruları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Sebebi olarak da öğrencinin düşüncelerini ifade etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dinleme/izleme becerisinde de ölçme araçlarının çeşitliliğine dikkat etmediği görülmektedir. Kurt’un (2008) araştırmasında ise öğretmenler öğrencilerinin dinleyip dinlemediğini arkadaşının söylediğini tekrarlatarak, derse başladığında söylediklerini tekrarlatarak ölçtüğünü belirtmektedir.

İncelenen araştırmalar doğrultusunda dinleme ve okuma becerilerinin başarı ölçümünde ağırlıklı olarak çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların kullanıldığı görülmektedir. Bu durum başarı ölçümünün bir kısır döngü hâlinde devam etmesine, öğrencilerin farklı ölçme araçlarına uyum

Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

sağlayamamasına neden olabilir. Doğan (2011) da farklı ölçme araçlarının kullanılmasının öğrencilerin derse karşı ilgisini ve ilgili eğitim çalışmalarından alınacak verimi artıracığını ifade etmektedir.

“Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Çalışma Kitabındaki Dinleme/İzleme Becerisine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular”da öğretmenler kitaplardaki ölçme araçlarına yönelik ağırlıklı olarak olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu da dinleme/izleme becerisine yönelik ölçme aracı hazırlamadığını ifade etmiştir. Hem olumsuz görüş bildirip dinleme/izleme ölçme araçlarını kullanmayan hem de kendisi ölçme aracı hazırlamayan öğretmenlerin dinleme/izleme becerisinin ölçümünü nasıl yaptıkları veya yapıp yapmadıkları tartışılır bir durumdur. Ölçme araçlarının birbirini tekrar etmesi ve bazılarının etkinlik sayısını artırmak için konulmuş olması öğretmenlerin belirttikleri olumsuz durumlardır. Metinlere yönelik görüş belirten öğretmenlerin büyük kısmının görüşü olumsuzdur. Hatta okumada da olduğu gibi öğretmenlerin en fazla rahatsız oldukları durum metinlerdir. Gündoğdu (2011) da bir yayınevine ait ders kitabındaki metinlerin büyük çoğunluğunda karamsarlık, şiddet, argo, insanî değerlere aykırılık içeren anlatımların var olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmenler uzun metinlerin ve düşünce yazılarının olmasından şikâyet etmektedirler. Yıldırım ve diğerlerinin (2010) yaptıkları araştırmada da öğrencilerin dinledikleri ve okudukları bilgi verici metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, hem okumada hem de dinlemede öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığı görülmüştür. Bu araştırmada da öğretmenler hem okumada hem de dinlemede hikâye edici metinlerin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığını, ders kitaplarında hikâye edici metinlere ağırlıklı şekilde yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı dinleme/izleme açısından ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yeterli bulmaktadır. Buna karşılık çoğu öğretmen de yetersiz bulmakta ve durumun yayınevine göre değişmesinden rahatsız olduklarını belirtmektedirler. Uygulamaya yönelik görüş bildirenlerin ifadelerinden öğretmenlerin büyük kısmının dinleme/izleme becerisini ölçmedikleri gibi dinleme/izleme bile yaptırmadıkları anlaşılmaktadır. Aslında öğretmenlerin çoğu iyi yazılmış bir kitap kendilerine verildiğinde ölçme ve değerlendirme de dâhil olmak üzere eğitim sürecinin çok iyi ilerlediğini ifade etmektedirler.

“Dinleme/İzleme Kazanımlarıyla Birebir Eşleştirilmiş Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular”da olumlu görüşten ziyade olumsuz görüş yer almaktadır. Burada da okuma becerisinde olduğu gibi öğretmenlerin çoğu dinleme/izleme kazanımlarıyla birebir eşleştirilmiş ölçme araçlarını kullanmadıklarını veya seçerek kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu görüşme sürecinde derste dinleme/izleme uygulamaları yaptırmadığını da dile getirmiştir.

“Dinleme/İzleme Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesi Açısından Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Bulgular”da öğretmenlerin, bir öğretmenin öncelikle iyi bir dinleyici olması, iyi bir okuyucu olması, öğrenciyi dinleme için güdüleyebilmesi, öğrenci seviyesine göre metinler seçmesi, ders

kitaplarından başka materyaller kullanması, alanına hâkim olması gerektiği yönündeki görüşleri okuma becerisindeki bulgularla örtüşmektedir. Dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesiyle doğrudan ilişkili olan öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme temasına yönelik ağırlıklı olarak bir öğretmenin öğrencinin dinleyip dinlemediğini ölçmesi, metinle ilgili sorular sorması, hazırladığı ölçme aracının maddelerinin amaca hizmet etmesi gerektiği görüşleri öne çıkmıştır.

“Dinleme/izleme Becerisinin Ölçümünde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular”da üç tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenler sınıfların kalabalık olmasının ve sınıfın fizikî imkânlarının dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine engel olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca dinleme/izleme becerisini ölçmemekten ve ölçümünün zaman almasından şikâyet etmektedirler. Okuma becerisinde de olduğu gibi öğrencilerle ilgili sorun bildiren öğretmen sayısı fazladır. Öğrencilerle ilgili en fazla yakınılan durumlar dinleme/izlemede öğrencinin dikkatinin dağılması ve öğrencinin dinlememesidir. Bu becerinin kazandırılma amacı öğrenciyi hayata hazırlamaktır. Öğrencinin uzun bir süre dinleme/izlemesi gereken durumlar olacaktır. Dikkatin dağılması ölçmeme açısından geçerli bir mazeret değildir. Alonso ise (1996) yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin dinleme becerilerinde görülen yetersizliklerinin sebebinin öğrencilerin konuşmacının mesajlarına olan ilgisizliği ve pasifliği, zayıf iletişime yol açan güven eksikliği olduğunu belirlemiştir. Ayrıca öğrencilerde sınıf ortamında gerçekleştirilen pasif dinlemede sıkıntı ve motivasyon eksikliği görülmüştür.

“Dinleme/izleme Becerisinin Ölçme ve Değerlendirmesine Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular”da öğretmenler ağırlıklı olarak metinlerin değişmesini, hikâye edici metinlere yer verilmesini, uygun bir dinleme ortamının sağlanmasını, öğrenci sayısının azaltılmasını istemektedirler. Bu öneriler okuma becerisine yönelik önerilerle örtüşmektedir. İki beceride de en fazla değinilen durum metinlerin değişmesidir. Çelebi (2008) de 6, 7, 8. sınıflarda yaptığı araştırmada öğrencilerin olay yazılarına dayalı dinlediğini anlama düzeylerinin düşünce yazılarını anlama düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik görüşlerine bakıldığında çoğunun dinleme/izleme eğitimi vermedikleri dolayısıyla ölçme ve değerlendirmesini yapmadıkları görülmektedir. Kuşçu (2010) da araştırmasında anlatım (konuşma ve yazılı anlatım) alt boyutlarının anlama (dinleme ve okuma) alt boyutlarına göre öğretmenler tarafından daha kolay uygulanabildiğini, dinleme ve okuma becerileri üzerinde yeterince durulmadığını göstermektedir. Bu durum dinleme/izleme becerisi açısından araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Türkçe eğitimi ve anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmalar 2000’li yıllardan bu yana ivme kazanarak artmaktadır. Ancak yapılan araştırmaların birbiriyle benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Türkçe eğitiminde kullanılacak ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi; öğrencilerin

Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

monotonluktan kurtulması, sınavlardaki aynı tip sorulardan bıkmalarının engellenmesi, öğretim süreci ve çıktılarının daha iyi değerlendirilebilmesi, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecinin içine alınması, süreçle ilgili öğrencilere dönütler verilmesi açısından yarar sağlayacaktır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir: Kitaplarda yayınevlerine göre oluşan farklılaşmalar en aza indirilmelidir. Ölçme araçlarının öğretmenler tarafından belirtilen olumsuz yönlerinin nasıl giderilebileceğine veya ölçme araçları hangi durumlarda kullanıldığında bu sorunların aşılabileceğine yönelik kılavuz kitaplarda açıklamalar yapılmalıdır. Kazanımların birebir ölçümüne yönelik çeşitli ölçme araçları geliştirilmelidir. Kazanımlardan beklenenin ne olduğuna ilişkin kazanım ifadeleri derinleştirilerek ölçümüne ilişkin açıklamalar eklenmelidir. Öğretmenlerden alınan dönütlere göre kitap baskılarında düzeltmeler yapılmalıdır. Dil becerilerinin bütün yönleriyle öğrenci ve öğretmen açısından önem arz etmesi için dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerileri de ölçülmelidir. Öğretmenlere Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin kullanımına ilişkin eğitim verilmelidir. Öğretmenlerle kazanımlar üzerine tek tek konuşularak neler yaptıkları hakkında bilgi alınmalı, neler yapabilecekleri hangi kazanım için hangi ölçme araçlarını kullanabileceklerine dair öğretmenler bilgilendirilmelidir. Öğretmenler ölçme aracı hazırlamaya teşvik edilmeli, öğretmen kılavuz kitaplarında ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenleri yönlendirecek ayrıntılı bilgilere yer verilmelidir.

Kaynaklar

- Acar, Ö. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde proje ve performans görevlerinin işlevselliği ile ilgili bir araştırma (Kars İli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4, 6 ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme-değerlendirme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 15-48). Ankara: Pegem.
- Alonso, L. (1996). *Improving deficient listening skills in the language arts program at the middle grades*. Master Dissertation, Saint Xavier University.
- Applegate, A. J., Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Arslan, A. (2013). Türkçe öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 11-22.
- Atılğan, H., Kan A., Doğan, N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Batur, Z., Gülveren, H., Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: Pegem.
- Benzer, A., Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences*. USA: Pearson Education.

- Beyhan, S. (2012). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri (Düzce İli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., William, D. (2003). *Assessment for learning*. USA: Open University.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University.
- Bullens, D. (2002). *Authentic assessment: Change for the future*. Master Theses, Saint Xavier University.
- Çakmak Akata, A. (2009). *Türkçe Programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma (Tekirdağ İli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelebi, H. M. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin olay ve düşünce yazılarına göre dinleme becerilerinin değerlendirilmesi (Muğla örneği)*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A., Radencich, M. C. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40(3), 185-203.
- Erkuş, A. (2006). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Ekinoks.
- Ertürk, A., İ. (2008). *Yenilenen ilköğretim Türkçe programlarındaki 6. sınıf okuma alanı hedefleri ile ilgili öğretmen görüşleri ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Catts, H. W., Tomblin, J. B. (2005). Dimensions affecting the assessment of reading. S. G. Paris, S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 369-394). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer, A. (2007a). İlköğretim I. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 94, 43-52.
- Göçer, A. (2007b). İlköğretim Türkçe programlarında ölçme ve değerlendirmenin önemli bir boyutu olarak süreç değerlendirme. *Öğretmen Dünyası*, 334, 7-9.
- Göçer, A. (2007c). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-46.
- Göçer, A. (2008a). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 197-210.
- Göçer, A. (2008b). Performans göreviyle ilgili sunum çalışmalarının konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine katkısı. *Dil Dergisi*, 142, 7-17.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Gündoğdu, A. E. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf dinleme metinlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1186-1196.
- Hogan, T. P. (2007). *Educational assessment*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Johnsson-Smaragdia, U., Jönsson, A. (2006). Book reading in leisure time: Long-term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519-540.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "yapılandırmacı öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.

Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

- Karakoç Öztürk, B. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karip, E. (Ed.). (2008). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Kilmen, S. ve Beyhan, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri (Düzce İli örneği). *Ege Eğitim Dergisi*, 12(2), 83-104.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Linn, R. L., Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching*. USA: Prentice Hall.
- Linn, R. L., Miller, M. D. (2005). *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Pearson Education.
- MacKay, I. (1997). *Dinleme Becerisi*. (Çev. A. Bora, O. Cankoçak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Maden, S., Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin algıları. *Millî Eğitim*, 190, 212-233.
- Marshall, C., Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Melanlioğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilgi stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Melanlioğlu, D., Karakuş Tayşi, E. (2013). Türkçe Öğretim Programındaki dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 23-32.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Metin, M., Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. Ed. S. Akbaba Altun, A. Ersoy). Ankara: Pegem.
- Ozuru, Y., Rowe, M., O'Reilly, T., McNamara, D. S. (2008). Where's the difficulty in standardized reading tests: The passage or the question? *Behavior Research Methods*, 40(4), 1001-1015.
- Özçelik, D. A. (2010a). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Özçelik, D. A. (2010b). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Payne, D. A. (2003). *Applied educational assessment*. USA: Thomson Wadsworth.
- Pearson, P. D., Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices-past, present, and future. S. G. Paris, S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 13-70). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Popham, W. J. (2005). *Classroom assessment*. USA: Allyn and Bacon.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş* (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz). Ankara: Siyasal.
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., Willson, V. (2010). *Measurement and assessment in education*. New Jersey: Pearson Education.
- Tabak, G., Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250-272.

- Taylor, S. T., Nolen, S. B. (2005). *Classroom assessment*. New Jersey: Pearson Education.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Valencia, S. W., Pearson, P. D. (1988). Principles for classroom comprehension assessment. *Remedial and Special Education*, 9, 26-35.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23, 7-17.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, F., Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-108.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., Rasinsky, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1859-1891.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yiğit, F., Kırımlı, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 9(3), 1621-1639.
- Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Extended Abstract

Introduction

One of the basic components of education is assessment and evaluation. Assessment and evaluation are used in every stage of education. With the implementation of Turkish Language Arts Curriculum, the amount of research focusing on assessment and evaluation in the field of Turkish language arts teaching has increased. However, there is a paucity of research dealing with the investigation of assessment and evaluation at skill level. In order to help fill this void in the literature, the present study aims to investigate Turkish language arts teachers' opinions about assessment and evaluation of comprehension skills. In this line, the purpose of the study was set to be to investigate the opinions of Turkish language arts teachers about the measurement and evaluation of Turkish language arts teaching, reading skill and listening/monitoring skill.

Method

The current study is a qualitative study. A semi-structured interview protocol was used as a data collection instrument to gather detailed information. In the piloting of the interview protocol, 5 Turkish language arts teachers were involved and then the interview form was administered to 50 Turkish language arts teachers. Maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods, was employed to attain variety in terms of demographic features such as gender, type of the graduated high school, education level, length of service and cities where the teachers have worked. In the interview form, there are totally 23 questions, 5 of which aim to elicit information about the first objective of the study, 9 of which are directed towards the second objective of the study and 9 towards the third objective of the study. With the permissions of the participants, the interviews were tape-recorded and then transcribed. Thus, 234-page raw data were collected. The collected data were analyzed through content analysis, one of the qualitative data analysis methods.

Result and Discussion

The findings related to the assessment and evaluation in the dimension of Turkish language arts teaching revealed that most of the participants do not know the concepts of assessment and evaluation, they mostly use assessment and evaluation at the end of the process, most of them do not make use of the assessment and evaluation tools provided in Turkish Language Arts Curriculum and the textbooks and they do not conduct separate scorings for different learning fields.

The findings related to the assessment and evaluation in the dimension of reading skill revealed that most of the teachers prepare evaluation tools to separately assess reading skill and pay attention to the level of

their students and they use open-ended and short-answer questions in the assessment of reading skill. Their opinions about the assessment and evaluation applications presented in the teacher guidebook for reading skill and about assessment tools exactly corresponding to reading objectives are negative in general. They stated, in relation to teacher competencies, that a teacher should be able to ask questions to evaluate their students' reading comprehension. The problems they face in the assessment of reading skill were stated to be crowded classes and students having reading difficulties. They also stated that the number of students in classes should be reduced and the texts used should be revised.

The findings related to the assessment and evaluation in the dimension of listening/monitoring skill revealed that most of the teachers do not prepare assessment and evaluation tools to assess listening/monitoring skill, those who are preparing such tools take great care to ask questions from the important parts of the text and they prefer open-ended and short-answer questions in the evaluation of listening/monitoring skill. Their opinions about the assessment and evaluation applications presented in the teacher guidebook for listening/monitoring skill and about assessment tools exactly corresponding to listening/monitoring objectives are negative in general and they do not use them. They stated, in relation to teacher competencies, that a teacher should be able to assess whether the student listen or not. The problems they face in the assessment of listening/monitoring were stated to be crowded classes, distracted attention of the student while listening, teachers' not being able to measure listening/monitoring skill and assessment's taking time. They stated that the number of students in classes should be reduced, the texts used should be revised and environment suitable for listening/monitoring should be created. However, in general, the opinions stated by the teachers showed that most of the teachers do not conduct listening/monitoring activities.

In light of the findings of the study, following suggestions can be made; for healthy assessment and evaluation to be conducted in relation to comprehension skills, the number of students in classes should be reduced, assessment tools can be diversified, in-service training can be given to teachers about assessment and evaluation, some criteria can be added to objectives in relation to assessment and evaluation and reading and listening/monitoring texts can be revised.



Incorporating and Combining Technology and Literature into Language Teaching to Enhance Creativity

*Hakan DEMİRÖZ**

Abstract

Using authentic materials in language teaching is a means of providing students with real input which motivates learners better to learn a language. Literature of the language which is taught is the primary authentic material of the language. Although there have been approaches to use literature in teaching language, teachers have some reservations about incorporating literature in their curricula due to scarcity of training in this area and negative perceptions about selecting appropriate literary texts which match the levels and interests of the students. Also, when the research in this field is reviewed, it was found out that there was a scarcity of work which suggested combining the use of literature through technology. In order to fill this gap, this study aimed to present rationale behind incorporating literature into teaching a language and how it could be used creatively through combining it with technology to reduce or to eliminate the reservations. To this end, some suggestions are made such as using infographics, Twitter, blogs, vlogs and dictation tools along with literary texts.

Keywords: Language teaching, literature, technology, creativity

Yaratıcılığı Artırmak için Teknoloji ve Edebiyatın Dil Öğretiminde Birleştirilmesi

Öz

Dil öğretiminde özgün (authentic) materyal kullanımı öğrencileri dil öğrenmeye daha iyi motive eden gerçek girdi sağlama araçlarından biridir. Öğretilen dilin edebiyatı o dilin en temel özgün materyalidir. Edebiyatın dil öğretiminde kullanımı ile ilgili yaklaşımlar olmasına rağmen, öğretmenlerin bu konuda eğitim eksikliği ve öğrencilerin ilgi ve düzeyleri ile eşleşen uygun edebi metinleri seçme ile ilgili olumsuz algılarından dolayı edebiyatı müfredatlarına dâhil etme ile ilgili çekinceleri vardır. Ayrıca, bu alandaki araştırmalar incelendiğinde, edebiyatın teknoloji ile kullanımını birleştiren çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Bu boşluğu doldurmak için, bu çalışma bu çekinceleri azaltmak ya da ortadan kaldırmak için edebiyatın dil eğitiminde kullanılmasının gerekçeleri ve edebiyatın teknoloji ile birleştirilerek nasıl yaratıcı bir şekilde kullanılabileceğini sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, edebi metinlerle birlikte infografikler, Twitter, bloglar, vloglar ve dikte araçlarının kullanımı ile ilgili bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretimi, edebiyat, teknoloji, yaratıcılık

Use of Literature in Language Teaching

Literature is the expression of life with an artistic use of words. Although writers add their imagination to their work, these imaginations stem from life itself. As a reflection of real life and

* Dr., Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Sivas, hdemiroz@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2413-5383

society, literature provides scenes from ordinary life. Since literature is a type of art and literary artists write for the sake of artistic and social considerations, products of literature are deemed as the best samples of the language. The language is used sometimes in its simple form, sometimes in a complex way but genuinely, creatively and authentically.

Using literature in language teaching is not a new phenomenon as the history of using literary texts in language teaching can be traced back to grammar translation method which suggests the translation of literary texts of the target language into and from the mother tongue (Stern, 1983). However, with the advent of audiolingual method and the other methods, using literature in language teaching was not supported any more until the 1980s and 1990s when several studies on using literature in language teaching started to appear (Khatib & Rahimi, 2012). One factor affecting this revival of interest in using literature in language teaching was the advent and flourishing of communicative language teaching which suggests the use of authentic materials (Breen, 1985; Carter, 2007; Hall, 2005). There has been discussion whether to incorporate literature in language teaching. According to Lazar (1993) literature should be incorporated in language teaching because: literature itself is authentic material, it has an educational value, it motivates students, it is present in many syllabi, it paves way for understanding a new culture, it promotes students' language awareness, interpretative abilities and language acquisition, it is enjoyable and funny for the students, it stimulates students' opining and talking about their feelings, literature itself has a high status and valued by the society (pp. 14-5). It is also a means to personal enrichment.

Collie and Slater (1990) suggest that "there are reasons to use literature in language teaching: literature is valuable authentic material, it enhances cultural enrichment, language enrichment and personal involvement (pp. 5-7)." Van (2009) suggested that study of literature enhances cultural awareness. Obediat (1997) suggests that literature is very effective on the students' language skills and linguistic performance by exposing the students to syntax and vocabulary in great variety, but it also exposes the student to language in its best form (p. 36). According to Hişmanoğlu (2005) literature may help teachers create highly motivating, amusing and lively lessons. It develops students' cultural, literary, sociolinguistic and communicative competence. Carter and Long (1991, as cited in Ihejirika, 2014) suggest that literature is a legitimate and valuable resource for language teaching. Literature of a particular language can pave the way for the improvement and spread of that language. Ihejirika (2014) puts that there is a symbiotic relationship between language and literature. They are inseparable. Literature uses the language to create new work and the language is best revealed in literary work.

Literary texts are deemed as authentic materials. Nunan (1988) defines authenticity by suggesting that "authentic materials are usually defined as those which have been produced for

Incorporating and Combining Technology and Literature into Language Teaching to Enhance Creativity

purposes other than to teach” (p. 99). As literature is not created for language teaching purposes, it is authentic. Most of the language teaching scholars have a consensus on using authentic materials and real life situations in language teaching both of which enhance students’ interest and thus, learning (Richards, 2001). According to Gillmore (2007) in order to develop the communicative competence of the learners, authentic materials can be used at different levels and in various ways as they have the potential of being a richer source of input. Literature provides the students with the examples of not only literary language but also everyday spoken language. Therefore, teachers and materials designers should devote enough space for literary texts in their syllabi.

The place of teaching English through literature in English Language Teaching programs

Teaching literature to students is one of the elements in the curriculum of many institutions especially in tertiary education in the world (Lazar, 1993). In Turkey, curricula of teacher education departments are designed by Higher Education Council (HEC) of Turkey which is also the case for English language teaching departments. In the curriculum of 1998, there were Introduction to English Literature I and II, Novel Analysis and Teaching, Drama Analysis and Teaching, Poetry Analysis and Teaching, and Short Story Analysis and Teaching all of which were three-credit courses. In 2006, the curriculum of English Language Teaching departments was reformed by HEC. The curriculum included English Literature I, English Literature II, Language Teaching through Literature I and Language Teaching through Literature II, all of which were three credits courses. In 2007, the names of the last two courses were revised as Literature and Language Teaching I and Literature and Language Teaching II. In the English Literature I and II students are taught the history of English Literature, prominent authors of English and American literatures and their works. In 2018, there have been a curriculum change by the Higher Education Council (HEC) of Turkey. With this change, HEC curriculum designers reduced the total credits from 159 to 148. The credits of English Literature I and II courses were reduced to 2 from 3. The names of Literature and Language Teaching I and II courses were revised as Language and Literature Teaching I and II, and their credits were reduced to 2 as well. With these changes and revisions, HEC continued its emphasis on providing prospective teachers of English with English literature and teaching English through literature courses by including these courses in the curriculum. As these courses are only limited to two credits, only students can be provided with theoretical information and there would not be enough space for micro-teaching and practice as in the previous programs. However, the prospective teachers of English are in need of practical guidance about the use of literature in ELT. Thus, this study is significant because it provides some suggestions about how to incorporate literary texts in their teaching through technology to improve creativity.

Creativity in Language Teaching

Creativity is a crucial aspect in education. Craft (2006) defines creativity as “fostering resourcefulness and encouraging learners to consider and implement alternative possibilities” (p. 19). The National Advisory Committee on Creative and Cultural Education’s [(NACCCE) (1999)] report provides the definition of creative teaching as: “teachers’ using imaginative approaches to make learning more interesting, exciting and effective” (p. 102). The report sees teaching creatively and teaching for creativity as distinct traits. Teaching for creativity which is a demanding process is defined as “forms of teaching that are intended to develop young people’s own creative thinking or behaviour” (p. 103). It states that creativity is likely to be present in all aspects of human activity and not only the young but also the adults have creative capacities. It also maintains that in order to develop these capacities there is a need that teaching skills and understanding, and encouraging innovation freedom and risk taking be balanced. Teaching for creativity requires encouraging, identifying, and fostering. As Copping (2016) states teachers need to be creative and their teaching should be creative and teach for creativity. According to Joubert (2001) creative teaching is an art (p. 21). Dessailly (cited in Copping, 2016) suggests that when children learn in creative and interactive ways, they are likely to remember what they have learned.

As in other courses, creativity in the language classroom is a very crucial element because first of all language itself has a creative aspect (Chomsky, 1957) by providing language users the opportunity to form infinite number of sentences with finite number of words. Thus, the environment in a language classroom is a creative one as the learners and the teachers may form infinite number of sentences. Creativity in the language classroom paves the way for authentic communication and co-operation among learners. This will lead the learners to use the language in its original function to perform creative tasks. Creative activities will lead to trigger the imagination of the students. Creativity is helpful not only to the students by enhancing their self-esteem but also to teachers by giving them the opportunity to tap skills, ideas, thoughts and to have a more varied, enjoyable and vivid lesson (Fehér, 2007). According to Read (2015) there are seven pillars of creativity in the language classroom: building up positive self-esteem, modelling creativity yourself, offering children choice, using questions effectively, making connections, exploring ideas, and encouraging critical reflection (pp. 30-35).

Some Technology-based Creative Techniques to Use Literature in ELT

One way of fostering creativity in the language classroom is literary works of well-known artists and the other one is using information and communication technology (ICT) tools. As creativity in language education can help educators teach creatively and teach for creativity, some suggestions are

Incorporating and Combining Technology and Literature into Language Teaching to Enhance Creativity

made to integrate technology and literature in this part of the study. These suggestions may inspire teachers to prepare creative activities and tasks for their students.

Using Twitter to teach English through literature

Social networking sites such as Facebook, Twitter, Instagram are frequently used by most of the people in the world today. They are also incorporated in education frequently and there are evidences that they help students improve skills and learning. The social media tools provide an authentic environment (Geraldine, 2013) where the learners can communicate without anxiety of making mistakes. Rosell-Aguilar (2018) defines Twitter as a multi-platform social networking site (SNS) which can be used through a range of devices, mobile or not. Taşkıran, Koral-Gümüşoğlu and Aydın (2018) investigated how Turkish learners perceived the use of Twitter in language learning. They found out that the participants of the study had opined positively about using Twitter in education and perceived that tweeting messages helped improve their language learning. Aydın (2014a) reviewed the studies on educational uses of Twitter and suggested that since it had many benefits such as collaboration, critical thinking skills, reflective thinking, and information and knowledge creation, it should be used in education as a teaching tool but considering the probable negative outcomes. He also suggests using it as a communication and interaction environment both of which are inherent in language and the tools and objectives of language teaching. Mompean and Fouz-González (2016) explored Twitter's effects on teaching pronunciation. The results of the study revealed that the instruction had a positive effect on the students' pronunciation of the target words which were the commonly mispronounced words and that it increased the participants' engagement during the study. Twitter is also beneficial to students by providing them with the opportunity to enjoy being a member of a learning community (Hattem and Lomicka, 2016). Likewise, in order to equip the students with the abilities to learn, share and reflect, teachers can also create practice communities (Lord and Lomicka, 2014). Borau et al. (2009) analysed the effects of Twitter on students' communicative and cultural competence and concluded that Twitter was a useful tool to improve communicative and culture competence without time and place limits and without direct interaction.

This sample project requires students' discussion over social networking site, Twitter. The teacher may have her/his students take the role of the characters of a literary work and have them tweet their reasons why they did their most critical acts in a play or a novel and have them discuss these acts with the other characters. For example, teacher gives a student the role of Brutus, Ceasar's friend, another student is Julius Ceasar, a great Roman general, and the other characters are Antony, who is a friend of Ceasar, and Cassius, a general. The students are required to create a profile on Twitter for the role s/he has. Through tweets, for example, Brutus explains why he assassinated Ceasar and the other characters tweet their ideas. Thus, they have a discussion panel. Also, other people on

Twitter may add to these discussions by reflecting their ideas. Another subjects to be discussed can be: What would have been if Brutus had not killed Ceasar?, What would you do if you were in his/her shoes? and How would you end the story if you were the author of the work? After a few days of discussion, one of the students may be asked to report the discussions to the classroom. The other groups may do the same activities about other characters from famous literary works which can be chosen either by the teacher or the students. This activity can be beneficial for the students in some ways as the students are provided a platform where they can write their ideas freely. This will help improve their writing skills. In order to generate new ideas, they have to read and comprehend the literary work in detail which will aid to improve their reading comprehension. They will enhance their interpretative and critical thinking skills.

Using digital storytelling for oral practice

There are some animation and digital storytelling (DST) tools such as Storybird, Animoto, Powtoon, Voki, etc. that can be incorporated in language teaching. Robin (2005) defines DST as “combining the art of telling stories with a variety of digital multimedia, such as images, audio, and video.” (p. 1). The extant literature on the educational uses of DST suggest that this tool has the potential to improve what is called as ‘21st Century Skills’ which are the combination of digital, global, technology, visual and information literacies (Robin, 2008). Gregori-Signes (2008) suggests that DST may also improve comprehending genre and subgenre conventions (e.g., poetry, theatre, novel, persuasive discourse, advertisements, academic papers, etc.). She claims that they can be used “for a more in-depth study (reception and interpretation) of literary works and other types of discourse” (p. 48). She also adds that these multi-purpose tools can help students enjoy learning process. Yang and Wu (2012), in an experimental study, tried to explore whether digital storytelling had effect on EFL senior high school students’ academic achievement, critical thinking, and motivation to learn. The findings of the study revealed that the students who were instructed through the use of DST were significantly better than the comparison group participants who took information technology-integrated instruction with respect to achievement in English, thinking critically, and motivation to learn. Also, the researchers suggested that DST has an important value in education as not only the instructor but also the students reported that DST increased students’ understanding of learning material, their desire to explore, and critical thinking. Sarıca and Usluel (2016) explored the effect of digital storytelling on the students’ capacity of visual memory and writing skills in an experimental study. They found out “a significant improvement in terms of the visual memory capacity and writing skills of students in both experimental and control groups, and the average gain scores were higher in the experimental group” (p. 298). The results of the study also further revealed that there was an improvement in the students’ skills of writing thanks to digital storytelling. Razmi, Pourali, and Nozad

Incorporating and Combining Technology and Literature into Language Teaching to Enhance Creativity

(2014) investigated the effect of DST tools on the improvement of learners' narrative skills and concluded that the students instructed by means of DST techniques improved their oral skills.

As the research on DST tools evidence their positive effects on students' improvement, they can be included in the practice of language teaching. Teachers may have their students animate and tell the plot of the story they read. In order to create their stories, the students need to know the plot of the work. They can add audio to their stories. Although animation of a complete work is a difficult and time-consuming task, the students can be asked to animate and tell the story of a single scene or event or a couple of subsequent scenes. In fact, a well-known scene can be more appealing. For example, suicide scene in *Romeo and Juliet* by Shakespeare. The students can create their digital stories either by their own or in collaboration with peers in small groups (Robin, 2008). This activity can also be assigned as homework. If so, teachers should give feedback on the students' work. In order to motivate the students to this activity, teacher may have the students compete for the best digital story prize.

Using blogs to integrate reading and writing

Blogs are internet sites that can be created and maintained easily (Pinkman, 2005). Blogs are good venues to share ideas by publishing their ideas and posting comments. Thus, they can be very beneficial to discuss their opinions. Aydın (2014b) explains the benefits of using blogs in EFL with regard to constructivist approach as "learners can use their language knowledge in various situations, discuss their opinions with their peers, transfer their knowledge from one basic skill to another, and create a social learning environment that facilitates collaborative learning" (p. 245). The study which reviewed the extant literature on using blogs in EFL listed the effects of blogs as they help the students' gain cultural knowledge and cultural awareness and explore target culture. Through the use of blogs, student to student/s and student/s to teacher interactions in the target language develop. The study also reviewed the research on the effects of blogs on language skills and showed that blogging improves these skills. Pinkman (2005) launched a blog project into an integrated-skills EFL class in a Japanese tertiary context. Findings of the study suggested that participants reported their opinions about using blogs as positive, and that there was an increase in their interest and motivation to use English thanks to interaction with, and feedback they received from classmates and teachers. The analysis showed that the most of the students had opined positively as they reported that blogs could be used to improve language skills especially reading and writing. The results of Hamuddin and Dahler's (2018) study which collected data from 161 students through an online questionnaire delineated that the most of the students perceived that blogs had a positive effect to enhance students' English language skills particularly reading and writing. They also concluded that by the use of blog as a learning journal would increase students' motivation to learn English and publish articles. Arslan (2014)

explored whether blogging and portfolio keeping had effect on writing skill of pre-service teachers. The study concluded that “blogs and portfolios emerge as effective tools to integrate feedback practice into writing process, offering course instructors and students ample time and practice outside ordinary English classes as a foreign language (EFL)” (p. 131). The study also showed that both blogging and portfolio keeping and particularly giving and receiving both written and online feedback help preservice teachers’ writing skills specifically on basic elements of writing skill. Arslan and Şahin-Kızıl (2010) implemented a quasi-experimental study investigating the effects of incorporating blogs into a writing class. The findings of the research showed that the students who were instructed writing through integration of blogs showed much more improvement in writing skill than the students who were instructed merely in the class.

Given the evidence on the effectiveness of blogs in language learning, they can be used in language teaching. Students may be required to create blogs for literary works, literary artists, or well-known characters in the novels or dramas. Also, themes of the well-known literature can be discussed through blogging. For example, love, friendship, jealousy and etc. in the works of several authors can be compared and contrasted. It should be noted that students can be grouped to post comment on their peers’ blogs. Thus, they will have the chance not only to create blogs but also discuss their ideas. Some of the blog creation tools are Blogger, Wordpress, Tumblr, Weebly, etc.

Using infographics to improve comprehension and critical thinking

Another project can be creating infographics about a literary work. Infographics are tools that present information in a visually appealing way. They help listeners, watchers, and readers to understand the information in a short time through visualization of information. They are mostly easy to share. Infographics, as tools for presenting information through graphics visually in a concise way, could help teachers have her/his students understand a complex issue or process better. They can be used not only as classroom materials but also as materials for peripheral learning. Students may learn a lot from them if they are hung on the walls of the classroom. Teachers may assign their students to create their own infographics on a particular subject. While working on the project, they have the chance to practice the content better. This kind of assignments may enhance students’ critical thinking and synthesis skills.

Kos and Sims (2014) carried out an exploratory 5-week project with 8th graders. They reported that students showed a positive affect towards using infographics instead of using traditional 5-paragraph essay. They also suggested that infographics were perceived more convenient by the students instead of the traditional 5-paragraph essay especially in tasks that involve creativity. To explore the effect of infographics on learners’ comprehension and memory retention, Al Hosni (2016)

Incorporating and Combining Technology and Literature into Language Teaching to Enhance Creativity

designed an experimental study. The results of the experimental study showed that integration of infographics in EFL contexts improved students' comprehension and retention of the information learned in class. Naparin and Saad (2017) reviewed 55 articles published between 2004 and 2016 on infographics, infographics in education, and infographics design. They concluded that using and creating infographics would develop students' visual literacy skills, which would help the teachers teach the students to make sense of and evaluate visual information (p. 21). Some of the infographic creation tools are piktochart, infogr.am, canva, visual.ly, visme, Easel.ly, venngage, and so on.

In the case of literature, teachers may ask their students to create an infographic of a novel, drama, poem or a short story. In this assignment, students will prepare infographics of the themes, characters, plot etc. in a particular work. In order to accomplish this assignment, students need to have a sound comprehension of the literary work, a good skill of organization and synthesis of ideas. For example, an infographic of a poem can be an assignment after having analysed a poem. In this assignment, students may be asked to prepare an infographic about the main themes of the poem, the opinions of other artists, and their ideas about these themes in a concise way. They may need to group the opinions according to their similarities and differences. Another activity can be preparing an infographic of a short story. The students are asked to create an infographic of the setting, plot, characters, and themes of a short story similar to the one in Figure 1.



Figure 1. An infographic for *Eveline*, by James Joyce.

Using dictation to improve listening and writing

Although it is a well-known and so-called old-fashioned activity in language teaching, dictation while listening can be useful for language teachers. There are four types of dictation: phonemic item

dictation, phonemic text dictation, orthographic item dictation and orthographic text dictation (Sawyer & Silver, 1961 as cited in Alkire, 2002). Indeed, dictation is a tool that can be helpful in teaching listening and spelling (Alkire, 2002; Lightfoot, 2006; Stansfield, 1985). Technology at this point helps ELT teachers use this activity in a creative way. There are some websites such as “Listen and Write” (<https://www.listen-and-write.com/>) which enables the users to listen to videos or audios and to dictate at the same time in four modes. In addition to the videos and audios on the website, you can upload videos in mp4 format or YouTube videos and audios in mp3 format or audios from Soundcloud. Classic dictation activity can be used creatively by uploading poems or extracts of plays. This kind of activity is more motivating if listeners are provided with the voice of the author of the text as most of the listeners find interesting to listen to a well-known person. Once the audio or the video is uploaded, the website asks the user to upload the transcription of the video or audio or the link of the transcript. After uploading the audio or video and its transcript, one of the four modes that are correction mode, full mode, quick mode and blank mode can be selected. In the correction mode, the user writes full sentence and the system corrects the wrong or missing one/s according to the transcript. In the full mode, the user should write all the letters of a word while listening to the audio. If spelled correctly, the word appears in the box. In the blank mode, the user is provided with a text from the transcript of the audio which have at least 3 blanks and the user tries to fill in the blanks with correct words while listening to the audio. In the quick mode, the user only writes the first letter of the word s/he hears and the tool completes it if the initial letter is correct.

There are evidences that dictation is beneficial to language learners. Takeuchi (1997) in an attempt to explore experimentally the effectiveness of dictation on listening comprehension found out that students are required to make the most of the knowledge available to them to dictate, and they are in need of activating the predicting-and-testing process of listening comprehension which in turn pave way for better understanding of input. Takeuchi (1997) also suggests that dictation, thus, can be an influential educational tool for listening in a foreign language. Sahr (2013) opined that dictation could be used not only as an aid to check students’ progress but also as a filler activity in secondary schools.

Creating or using vlogs to enhance communication

Creating and sharing vlogs on YouTube is very popular nowadays. The term ‘vlog’ is a blend of the words ‘video’ and ‘blog’ (Pihlaja, 2014, p. 2) meaning a blog comprising videos in which a user has the opportunity of expressing freely his/her own opinions and experiences in an online, public area (pp. 2-3). A vlog can be created by using Google Drive and Google Sites. Vlogs are widely used in education these days. They are not only varied, appealing and accessible to students but also means of motivation to oral and written skills (Belcher, 2006, p. 149). Fuglei (2015) claims that vlogs are

Incorporating and Combining Technology and Literature into Language Teaching to Enhance Creativity

perfect for sharing with students because they are under 15 minutes and teachers do not have to cut them short as in podcasts and other videos such as Ted Talks. For her vlogs serve as a platform where educators, writers and entertainers can meet their audience virtually. As she maintains, vlogs have a wide spectrum of subject matter from astrophysics to pop culture. She also asserts that vlogs are engaging, inspirational and can spark enthusiasm for discussion in the students. Through a case study of 'texfrançais' channel, Combe and Codreanu (2016) concluded that vlogs proved to be effective tools for speaking skills, digital literacy skills, intercultural skills, and learning from peers in multilingual contexts. Watkins (2012) states that vlogs can be used in oral communication classrooms. He also claims that vlogs enable the students to practice English speaking skills anywhere, give oral feedback on their peers' vlogs, and they can receive feedback from teacher by means of postings. Another study, Hung (2011) investigated whether vlogs had an effect on students' use of the target language. The results of the study indicated that the students were in favour of vlogs as they perceived that vlogs both contributed to organisation and reflection on their learning products and they gave them the opportunity to store their learning processes as well. Also, the participants of the study reported the advantages of vlogs as representation in visual format, removal of time limits, self-evaluation, professional development, greater audience, learning from peers and technical ability (p. 736).

In order to integrate vlogs in teaching English through literature, teachers of English may create a YouTube account and ask their students to record their own vlogs about novels, plays, short stories or dramas. They may even create vlogs about a single character or characters in a literary work. They may discuss their ideas, thoughts, feelings and comments about the character/s or events in a work. This activity may facilitate both their speaking and pronunciation skills, their self-esteem, autonomy and agency. Not only the students may give feedback on their peers' vlogs but the teacher can also give feedback to the students' vlogs. The teacher may check the vlogs before uploading them on YouTube or other video hosting platforms.

Conclusion and recommendations

Literature is a good means of teaching language in EFL in contexts as it provides authentic input to the learners. To get rid of the hindrances which cause EFL teachers not to use literature in their classes such as lack in training in incorporating literature, well-defined objectives of using it and finding literary texts boring, this study first presented the rationale behind using literature in ELT, combining teaching through literature with technology, creativity in ELT and with reference to the results of the previous studies. In the light of these evidences, some suggestions are made such as using blogs, vlogs, infographics, dictation, and Twitter to appeal to the students of the digital age and foster creativity in the ELT classroom. Thus, both the students and the teachers of English may use literary works more frequently in an appealing way. The results of the studies which investigated the effects of the use of

these tools have been reviewed and it was found that they add to students' achievement in a positive way (Collie and Slater, 1987; Hall, 2005; Lazar, 1993; Van, 2009). However, as this study is a review of literature and suggestions made depending on this review could be further investigated through empirical studies.

References

- Al Hosni, J. (2016). The power of image in English language teaching. *The Journal of Teaching English For Specific and Academic Purposes*, 4(1), 229–235.
- Alkire, S. (2002). Dictation as a Language Learning Device. *The Internet TESL Journal*, 8(3). Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Alkire-Dictation.html>.
- Arslan, R. Ş. (2014). Integrating feedback into prospective English language teachers' writing process via blogs and portfolios. *TOJET*, 13(1), 131-150.
- Arslan, R. Ş., & Şahin-Kızıl, A. (2010). How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners?, *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 183-197. DOI: 10.1080/09588221.2010.486575
- Aydın, S. (2014a). Twitter as an educational environment. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 15(1), 10-21.
- Aydın, S. (2014b). The use of blogs in learning English as a foreign language. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 4(1), 244-259. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545624.pdf> <http://DOI:10.13054/mije.13.79.4.1>
- Belcher, D. D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 133-156.
- Borau K., Ullrich C., Feng J., & Shen R. (2009). Microblogging for Language Learning: Using Twitter to Train Communicative and Cultural Competence. In Spaniol M., Li Q., Klamma R., & Lau R.W.H. (eds) *Advances in Web Based Learning – ICWL 2009. ICWL 2009. Lecture Notes in Computer Science*, vol 5686. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Breen, M. P. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.60>
- Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986–2006: A review. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 3-13.
- Carter, R., & Long, M. (1991). *Teaching literature*. London: Longman.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Combe, C., & Codreanu, T. (2016). Vlogging: a new channel for language learning and intercultural exchanges. In S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley & S. Thouësny (Eds), *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016* (pp. 119-124). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.548>
- Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Copping, A. (2016). *Being creative in primary English*. London: SAGE.
- Craft, A. (2006). Creativity in schools. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds) *Developing creativity in higher education: an imaginative curriculum*. pp. 19-28. Abingdon: Routledge
- Fehér, F. (2007). Creativity in the language classroom. Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creativity-language-classroom>

Incorporating and Combining Technology and Literature into Language Teaching to Enhance Creativity

- Fuglei, M. (2015). Interest in the Doobly Doo: How vlogs increase student engagement. Retrieved from <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/vlogs-increase-student-engagement/>
- Geraldine, D. (2013). The role of social media in foreign language teaching: A case study for French. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 22(2), 141-157. Retrieved from <http://journals.openedition.org/apliut/4234> DOI: 10.4000/apliut.4234
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97–118. doi:10.1017/S0261444807004144
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: digital storytelling in the EFL language classroom. *GRETA*, 16(1), 43-49.
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hamuddin, B., & Dahler. (2018). Blogs as powerful learning tools: The perception from EFL students in Riau Main Island Indonesia. IOP Conference Series. *Earth and Environmental Science*, 156. doi:10.1088/1755-1315/156/1/012060 Retrieved from <http://iopscience.iop.org/article/10.1088/1755-1315/156/1/012060/pdf>
- Hattem, D., & Lomicka, L. (2016). What the tweets say: A critical analysis of Twitter research in language learning from 2009 to 2016. *E-Learning and Digital Media*, 13(1-2), 5-23. DOI:10.1177/2042753016672350
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66.
- Hung, S. T. (2011). Pedagogical applications of vlogs: An investigation into ESP learners' perceptions. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 736–746. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01086.x
- Ihejirika, R. C. (2014). Literature and English language teaching and learning: A symbiotic relationship. *English Language Teaching*, 7(3), 85-90. DOI:10.5539/elt.v7n3p85
- Joubert, M. M. (2001). The art of creative teaching: NACCCE and beyond. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education*. London: Continuum.
- Khatib, M., & Rahimi, A. H. (2012). Literature and language teaching. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(6), 32 - 38.
- Kos, B. A., & Sims, E. (2014). Infographics: The new 5-paragraph essay. Paper presented at the Rocky Mountain Celebration of Women in Computing 2014. Retrieved from <http://scholar.colorado.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=atlasgradpapers>
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lightfoot, A. (2006). Using dictation. Retrieved January 2018, from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-dictation>
- Lord, G. & Lomicka, L. (2014). Twitter as a tool to promote community among language teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22(2), 187-212. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/primary/p/49768/>.
- Mompean, J. A., & Fouz-González, J. (2016). Twitter-based EFL Pronunciation Instruction. *Language Learning & Technology*, 20(1), 166–190. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/february2016/mompeanfouzgonzalez.pdf> <http://dx.doi.org/10.125/44451>
- Naparin, H. & Saad, A. B. (2017). Infographics in education: Review on infographics design. *The International Journal of Multimedia & Its Applications (IJMA)*, 9(4/5/6), 15-24. DOI: 10.5121/ijma.2017.9602
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. London: NACCCE. Retrieved from <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>

- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Obediat, M. M. (1997). Language vs. literature in English departments in the Arab World. *English Teaching Forum*, 24(1), 30-37.
- Pihlaja, S. (2014). *Antagonism on YouTube: Metaphor in online discourse*. London: Bloomsbury.
- Pinkman, K. (2005). Using blogs in the foreign language classroom: Encouraging learner independence. *The JALT CALL Journal*, 1(1), 12–24.
- Razmi, M., Pourali, S., & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541–1544. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.576
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, C. (2015). Seven pillars of creativity in primary ELT. In A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom*. (pp. 29–36). London: British Council.
- Robin, B. R. (2005). The educational uses of digital storytelling. Retrieved from http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/getting_started.html
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st Century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228. DOI: 10.1080/00405840802153916
- Rosell-Aguilar, F. (2018). Twitter as a formal and informal language learning tool: from potential to evidence. In Rosell-Aguilar, F., Beaven, T., & Fuertes-Guiterrez, M. (eds.), *Innovative language teaching and learning at university: Integrating informal learning into formal language education*. Dublin: Researchpublishing.net.
- Sahr, S. (2013). The joys of dictation. Retrieved from <https://www.tesol.org/connect/tesol-resource-center/search-details/activities/2013/10/18/the-joys-of-dictation>
- Sarıca, H. Ç., & Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298-309. doi: 10.1016/j.compedu.2015.11.016
- Sawyer, J. O., & Silver, S. K. (1961). Dictation in language learning. In H. B. Allen & R. N. Campbell. (eds.) *Teaching English as a second language, 2nd ed.* pp. 223-229. San Francisco: McGraw-Hill International Book Company.
- Stansfield, C. (1985). A history of dictation in foreign language teaching and testing. *The Modern Language Journal*, 69, 2, pp. 122-128.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Takeuchi, O. (1997). Dictation: Is it really effective for language teaching? *Audio-Visual Education*, 20, 55-63. Retrieved from <http://www2.ipcku.kansaiu.ac.jp/~takeuchi/papers/av20.html>
- Taşkıran, A., Koral-Gümüšoğlu, E., & Aydın, B. (2018). Fostering foreign language learning with Twitter: Reflections from English learners. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 19(1), 100-116. DOI: 10.17718/tojde.382734
- Van, T. T. M. (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 3, 2-9. Retrieved from https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/09-47-3-b.pdf
- Watkins, J. (2012). Increasing student talk time through vlogging. *Language Education in Asia*, 3(2), 196-203. <http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/12/V3/I2/A08/Watkins>
- Yang, Y.-T. C., & Wu, W.-C. U. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: a year-long experimental study. *Computers & Education*, 59, 339-352. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>.



1980-2008 Yılları Arasında Yazılmış Yerli Çocuk Tiyatrosu Metinlerinin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*

*Erhan ŞEN***

Öz

Çocuklara seslenen yazınsal türlerin incelenmesinde yapılacak öncelikle çalışmalardan biri söz varlığına dönük değerlendirmelerdir. Bu çalışmada da 1980-2008 yılları arasında yazılmış yerli çocuk tiyatrosu metinlerindeki söz varlığı öğeleri (sözcükler, özel adlar, ikilemeler, deyimler, atasözleri) belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemine dayalı bu çalışmada verilerin çözümlenmesi için içerik çözümlemesinden yararlanılmıştır. Çalışmada 100 yerli çocuk tiyatrosu metni incelenerek 100.000 sözcüklük bir havuz oluşturulmuştur. Bu sözcük havuzunda belirlenen farklı sözcük sayısı 7264'tür. Söz varlığı öğelerinden özel adlar en fazla sıklığa sahipken atasözlerinin sıklık düzeylerinin en alt düzeyde olduğu görülmüştür. Ancak bazı araştırmaların bulgularıyla karşılaştırıldığında bu metinlerin atasözü kullanımı yönünden yeterli bir sıklığa sahip olduğu söylenebilir. Geleneksel anlatılardaki karakterleri ve ulusal geçmişle ilgili kimlik, kurum ve mekânları simgeleyen özel adlar bu metinlerde önemli bir sıklık düzeyine sahiptir. İkilemeler yönünden ise bu metinlerde çocuk tiyatrosu çalışmalarının temel amacını yansıtan bir seçimin egemen olduğu söylenebilir. Dayanışmanın önemini vurgulayan ya da birlikte güçlüklerin üstesinden gelme iletilisini içeren ikilemelerin sıklık düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk tiyatrosu, tiyatro metni, söz varlığı, içerik çözümlemesi

An Analysis on the Native Children's Theater Texts Written between 1980 and 2008 in Terms of the Vocabulary

Abstract

One of the studies to be done in order to analysis the literary genres that written to children are the evaluations about vocabulary. In this study, it was tried to determine the vocabulary (words, special names, reiterative, idioms, proverbs) in the native children theatrical texts between 1980 and 2008. In the study based on qualitative research method, content analysis was used to analyze the data. In the study, 100 native children's theater texts were examined and a word pool of 100.000 was composed in this study. The number of different words that determined in this word pool is 7264. It was seen that the frequency levels of the proverbs are at the lowest level, while the private names have the highest frequency. However, when compared with the findings of some researches, it can be said that these texts have a sufficient frequency in terms of the proverbs. The special names in the texts that symbolizing the identities, institutions and places related to the traditional characters and the national past have an important frequency level. It can be said that the level of frequency of the reiterative which emphasize the importance of the cooperation is high. From this point of view, it can be said that the reiterative reflect the basic aim of children theatrical activities.

Keywords: Children's literature, children's theatre, theatrical text, vocabulary, content analysis

*Bu çalışma "1980'den Günümüze Çocuk Edebiyatı Alanında Yazılmış Yerli Çocuk Tiyatrosu Metinlerinin Söz Varlığı Üzerine Bir İnceleme" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Van, erhansen@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7678-812X

Giriş

Söz varlığı öğeleri anadili eğitiminde bir dilin anlatım inceliklerini ya da olanaklarını çocuğa duyumsatma gibi önemli işleve sahiptir (Çetinkaya, 2007; Mert, 2009; Sever, 2013). Çocuğun dilsel gelişiminde, özellikle söz varlığının zenginleşmesinde, çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevsel bir rolü vardır (Aslan, 2006; Demirel, Uludağ, Tozlu, Seven ve Çeçen, 2010; Sever, 2013). Dolayısıyla çocuklara seslenen dilsel metinlere dönük yapılacak ilk çalışmalardan biri söz varlığı incelemeleridir.

Bir dilin temelini sözcükler oluşturur. Sözcük hazinesinin zenginliğiyle bireyin kendini ifade biçimi arasında bir koşutluk vardır. Bireyin kavram dünyası ne denli yoksullaşırsa düşünce tembelliği de o oranda artar (Yaman, 2004, s. 101). Sözcüğün ne olduğuna dönük araştırmacıların/uzmanların kesin bir uzlaşmaya vardıklarını söylemek güçtür. Ancak toparlayıcı bir bakış açısıyla sözcük *“aynı dili konuşan bireylerin belleğinde benzer olgu, durum, olay ya da düşünceye göndermede bulunan; bireyler arasındaki iletişimi sağlayan; nesne ya da varlığı karşılayan; ses ya da ses öbeğinden oluşan; soyut ya da somut anlamlı dilsel birimdir”* (Aksan, 2003, s. 57; Ediskun, 2005, s. 87; Korkmaz, 1992, s. 100; Özdemir, 2000, s. 25; Türkçe Sözlük, 2005, s. 1130; Vardar, 1980, s. 134).

Söz varlığı ise bir dilin bütün sözcükleri, bir kişinin ya da bir topluluğun söz dağarcığında yer alan sözcüklerin toplamıdır (Korkmaz, 1992, s. 100). Söz varlığını dildeki sözcüklerin tümü, terimler, yabancı kökenli sözcükler, atasözleri, deyimler, kalıp sözler ve birtakım özdeyişler oluşturur (Aksan, 2006, s. 13).

Bireylerde söz varlığı etkin ve edilgin olmak üzere iki boyutta görülür. Bireyin yazılı ya da sözlü anlatımlarında rahat ve kolayca kullandığı sözcükler etkin; ara sıra duyulan ve bir metinde karşılaşıldığı zaman anlaşılmasına karşın sözcüde kullanılmayan sözcükler ise edilgin söz varlığını temsil eder (Günay, 2007, s. 30; Karakuş, 2000, s. 128). Dil ve edebiyat öğretiminin ana hedeflerinden biri de çocuğun edilgin söz varlığını devindirmek, etkin söz varlığını zenginleştirmektir.

Türkiye’de söz varlığına dönük birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Öğretilecek sözcüklerin belirlenmesine dönük listeler hazırlanmış (Aksoy, 1936; Pars ve Pars, 1954); farklı yaş grubundaki bireylerin sözcük hazinesi incelenmiş (Çiftçi, 1991; Harit, 1972; Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005); Türkçe ders kitapları (Büyükhellaç, 2014; Yalçın S. K., 2005); çocuk edebiyatı alanında yazılmış olaya dayalı metinler (Baş, 2006) ya da farklı yaş düzeyine seslenen yazarların yapıtları (Aydın, 2016; Mete, 2016; Özbaşı, 2016; Sever ve Karagül, 2014; Uzun, 2010) söz varlığı öğeleri açısından incelenmiştir. Bu çalışmalar dışında Türkiye’de söz varlığı alanında yapılmış küçük ölçekli çalışmalar vardır. Ancak önem ve kapsam alanının genişliğinden ötürü bu çalışmalara değinmenin yeterli olduğu düşünülmektedir.

Dil ve edebiyat öğretimi açısından tiyatro metinleri önemli bir yazınsal türdür. Türkçe Dersi Öğretim Programında da tiyatro metinlerine tüm ders kitaplarında (1-8. sınıflar) yer verilmesi önerilmektedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018, s. 18).

Başlı başına sanatsal bir etkinlik olan çocuk tiyatrosu çocuğun estetik ve karakter gelişimine, sorumluluk bilinci kazanmasına, onda dil kaygısı, güzel ve doğru konuşma gibi yeni becerilerin oluşmasına yardım eder (Nutku, 1998, s. 141-142). Tiyatro etkinliklerinde çocuklar açısından istenen sonucun elde edilmesi için metnin kurgulanmasından başlayıp tüm aşamalarda gereken özen gösterilmelidir. Çocuk oyunlarında diğer öğeler kadar dilsel düzenleme de büyük önem taşır. Çünkü tiyatro çalışmaları için öncelikle bir metne gereksinim vardır (Demirel ve ark., 2010, s. 275; Şimşek, 2005, s. 13).

Oyunların dilsel düzenlemesi kaynağını gündelik yaşamdan almalı, yanlışsız bir yapıya sahip olmalı ve çocukların dillerini tanımalarına yardım etmelidir (Kuyumcu, 2007, s. 31). Örneğin; “düş önüme”, “arkama düş”, “kafanı topla” gibi çift anlamlı sözcüklerle yapılan dilsel oyunlar çocukların bu yönden yetkinleşmelerine hizmet eder (Kuyumcu, 2007, s. 207). Böylece çocuk soyut olan dili tanıma fırsatı bulur, sözcüklerin anlamları üzerinde düşünerek dili doğru ve yanlış kullanmanın ayırımına varır (Kuyumcu, 2000, s. 58).

Sözcükler oyunun gövdesini oluşturur (Craig; Akt. Nutku, 2001, s. 122). Tiyatro metinlerinde iletilerin, olayların, durumların izleyiciye aktaran temel öge sözcüklerdir. Tiyatro metinlerinde konuşma örgüsü sözcüklerin ya da başka deyişle söz varlığının temel taşıyıcısıdır. Konuşma örgüsü “diyalog” kavramıyla açıklanır. Konuşma örgüsü bir yandan sahnedeki devinimi beslerken öte yandan da izleyiciyi gerçekleştirenlere ilişkin bilgilendirir. Bu konuda kitap okuruyla tiyatro izleyicisinin farklı ayrıcalıkları vardır. Tiyatro izleyicisi, bir kitap okuru gibi, oyunu anlamak için tekrar tekrar başa dönüp dilsel düzenlemeyi irdeleme olanağına sahip değildir. Bu nedenle konuşma örgüsü şu özellikleri taşımalıdır (Nutku, 2001, s. 184-187):

- Öncelikle ekonomik, açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Kolay konuşabilecek bir biçimde hazırlanmalı dile zor gelmemelidir.
- Yalın konuşma biçimiyle her tümce oyuna bir gelişim sağlamalıdır.
- Karşılıklı konuşma alışagelmış günlük konuşmadan daha ekonomik olmalı ve günlük yaşamda kullandığımız gereksiz sözcüklere yer verilmemelidir.
- Oyunun türüne uyacak biçimde ve oyunun geçtiği dönemi yansıtan dil örgüsü kullanılmalıdır.

Türk edebiyatının çocuk tiyatrosu açısından zengin olduğu söylenemez. Dolayısıyla çocukların ilgisini çeken, onların yaş düzeylerine uygun, dünyalarını yansıtan ya da oynayabilecekleri bir oyun

seçebilmek öğretmenler için kolay değildir (Kuyumcu, 2007, s. 58; Nas, 2002, s. 362). Ayrıca var olan oyunlar da tüm yönleriyle bilimsel açıdan yeterince incelenmemiştir (Demirel ve ark., 2010, s. 276; Yalçın ve Aytaş, 2005, s. 222). Bu çalışmanın yerli çocuk tiyatrosu metinlerinin söz varlığını ortaya koyma ve bu alanda metinler üretecek farklı öznelere (yazar, eğitimci, uzman...) kılavuzluk etme açısından bir boşluğu doldurabileceği söylenebilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına dayanmaktadır. Bununla birlikte durum çalışması desenlerinden “iç içe geçmiş tek durum deseni” kullanılmış. Tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka ya da birim olabilir. Bu durumda birden fazla analiz birimi söz konusu olacaktır. Buradaki ayırım, bir durum çalışmasının ilgili durumu, bütüncül ve tek bir ünite olarak ele almasına veya bir durum içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelmesine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada incelenen çocuk tiyatrosu metinlerindeki söz varlığı bir durum olarak ele alınırken söz varlığı öğeleri de birer birim olarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Bu çalışmanın araştırma nesnelərini 1980-2008 yılları arasında yazılmış 100 yerli çocuk tiyatrosu metninin başından, ortasından ve sonundan rastlantısal biçimde seçilen 100.000 sözcüklük havuz oluşturmaktadır.

Verilerin Kaynağı ve Toplanması

Verilerin toplanmasının ilk aşamasında çözümlenecek 100 yerli çocuk tiyatrosu metni literatür taraması ve uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Söz konusu metinlere ödünç alma, satın alma ya da fotokopiyle çoğaltma gibi farklı yollarla ulaşılmıştır. Ardından söz varlığını oluşturan başlıklar belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada içerik çözümlemesi türlerinden olan “kategorisel çözümleme tekniği”ne başvurulmuştur. İçerik çözümlemesi bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle belirli kurallara dayalı kodlamalarla özetlenen dizgesel ve tekrarlanabilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Çakmak, 2010, s. 269). “Kategorisel çözümleme tekniği”nde genellikle belli bir ileti önce birimlere bölünür, ardından bu birimler önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılır ve kategorilerin sıklığı (frekansı) hesaplanır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

İçerik çözümlemesinin ilk aşamasında çözümleme birimi olarak ana ile alt kategoriler belirlenir ve tanımlanır. İkinci aşamada ise çözümlemelerin yapılacağı bağlam birimine (tümce, paragraf ya da tüm metin) karar verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada çözümleme birimi olarak “sözcükler, özel adlar, ikilemeler, deyimler ve atasözleri” seçilmiştir. Yerli çocuk tiyatrosu metinlerindeki söz varlığı öğeleri birer birer kodlanmış ve sıklık düzeyleri kaydedilmiştir. Çalışmanın ana kategorisini “söz varlığı”; alt kategorileri ise “sözcükler, özel adlar, ikilemeler, deyimler ve atasözü” oluşturmaktadır.

İşlem Basamakları

1. Toplanan verilerin çözümlenmesi ve sözcük listelerinin oluşturulmasında sözcükleri sıklık derecelerine göre sıralayan ve sıklık istatistiği yapan “Simple Concordance Program 4.09” (www.textworld.com/scp) kullanılmıştır.

2. Yerli çocuk tiyatrosu metinlerindeki konuşma örgülerinden —başından, ortasından, sonundan— eşit olmak koşuluyla 1000’er sözcük alınmıştır. Oluşturulan 100.000’lik sözcük havuzu bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3. Çalışmada kullanılan program sözcükleri tek tek işlediği için metinlerdeki bileşik sözcükler, ikilemeler, deyimler ve atasözlerini oluşturan sözcükler arasına artı (+) işareti konulmuştur. (Örneğin; “bir+türlü”, “güle+güle”, “canı+sıkılmak”, “sakla+samanı+gelir+zamanı”)

4. Sözcük havuzundaki söz varlığı öğeleri üzerinde daha ayrıntılı çözümleme için değişik imler kullanılmıştır. Özel adların başına “*” işareti konulmuştur. (Örneğin; “*Atatürk, *Keloğlan”). Ayrıca metinlerdeki çok basamaklı sayılar birleşik yazılmıştır. [Örneğin; (“bindokuzyüzondokuz”)].

5. Deyimler “-mak, -mek” mastar ekleriyle; “-mı, -mi, -mu, -mü” soru edatları ayrı ayrı değil de bir bütün olarak “mı+mi+mu+mü”; “da, de” bağlacı ise “da+de” biçiminde yazılmıştır.

6. Eylemlerin çekim ekleri atılmış. Bunların yerine “-” işareti konulmuştur. (Örneğin; okuyor/oku-, sattı/sat-). Eylemlerin anlam farklılıklarını belirtmek amacıyla Türk Dil Kurumunun hazırladığı Türkçe Sözlük (2005) kullanılmıştır. Sözcükler arasındaki anlam farklılıkları yay araç içinde verilmiştir. [Örneğin; “çal- (müzik aleti)”; “saz (müziKaleti); saz (kamuş); yüz (çehre); yüz (sayı) koyun (kucak)”]

7. Kalıcı ad yapmayan zarf-fiil, sıfat-fiil ekleri sözcüklerden silinmiştir. Örneğin; “konuşacak, konuşan, konuşarak.” Ancak kalıcı ad durumuna gelen sözcüklerdeki ekler olduğu gibi bırakılmıştır. Örneğin; “geçmiş (mazi), ermiş (kendini Tanrı’ya adanmış kimse) biçiminde ele alınmıştır.

8. Yerli çocuk tiyatrosu metinlerinde yer alan farklı sözcük sıklıkları, özel adlar, deyimler, ikilemeler ve atasözleri listeleri hazırlanmış ve bunların aktarıldığı tablolar oluşturulmuştur. Tablolardan hareketle çözümlemeler yapılmış ve yorumlar gerçekleştirilmiştir.

9. Yerli çocuk tiyatrosu metinlerinde yer alan deyimler ve atasözleri Aksoy'un hazırlamış olduğu Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1-2 (1998) ve Parlatır tarafından hazırlanan Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü I-II (2008) kaynakları temel alınarak belirlenmiştir.

10. "Simple Concordance Program 4.09" adlı programa ilişkin terimlerin Türkçe karşılığı için Baş (2006) tarafından hazırlanan doktora tezinden yararlanılmıştır. "Sözcük Sıklığı", bir sözcüğün metin içindeki sıklığını; "Toplam Farklı sözcük " kullanılan toplam farklı sözcükleri; "Toplam Sözcük", sözcüklerin toplam kullanımını; "Farklı Sözcük Yüzdeliği", farklı sözcüğün toplam farklı sözcük içindeki kullanım oranını, "Toplam Sözcük Yüzdeliği" ise farklı sözcüğün toplam sözcük içindeki oranını göstermektedir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın veri kaynağını oluşturan yerli çocuk tiyatrosu metinlerindeki söz varlığı (sözcükler, özel adlar, ikilemeler, deyimler ve atasözleri) öğeleriyle ilgili bulgular verilmiştir. Söz konusu bulgular tablolar yardımıyla somutlaştırılmıştır.

Tablo 1. Yerli çocuk tiyatrosu metinlerinde yer alan ilk 20 sözcüğün sıklık derecesi

Sıra No	Sözcük Sıklığı	Farklı Sözcük	Toplam Sözcük	Farklı Sözcük Yüzdeliği	Toplam Sözcük Yüzdeliği	Kullanılan Sözcük
1.	2457	1	2457	0,013767	2,457	da, de (bağlaç)
2.	2361	1	2361	0,013767	2,361	ol-
3.	2289	1	2289	0,013767	2,289	bir
4.	2275	1	2275	0,013767	2,275	ben (zamir)
5.	1865	1	1865	0,013767	1,865	ne
6.	1844	1	1844	0,013767	1,844	mi, mi, mu, mü
7.	1706	1	1706	0,013767	1,706	bu
8.	1262	1	1262	0,013767	1,262	sen
9.	1030	1	1030	0,013767	1,03	biz
10.	1026	1	1026	0,013767	1,026	o
11.	974	1	974	0,013767	0,974	de-
12.	921	1	921	0,013767	0,921	çok
13.	877	1	877	0,013767	0,877	gel-
14.	833	1	833	0,013767	0,833	siz
15.	801	1	801	0,013767	0,801	yap-
16.	742	1	742	0,013767	0,742	bak-
17.	717	1	717	0,013767	0,717	ama
18.	673	1	673	0,013767	0,673	iste-
19.	670	1	670	0,013767	0,67	var
20.	601	1	601	0,013767	0,601	şey
Toplam	25924	20	25924	0,27534	25,924	

Çalışma kapsamında oluşturulan 100.000'lik sözcük havuzunda toplam 7264 farklı sözcük belirlenmiştir. Tablo 1'de yerli çocuk tiyatrosu metinlerinde en sık kullanılan ilk 20 sözcüğün toplam sözcük havuzu (100.000) içindeki dağılımı gösterilmektedir. Tabloda sıklık derecesine göre ilk 20 sözcüğün toplam sayısı 25924'tür. Farklı sözcük sayısı ise 20'dir. Farklı sözcük yüzdeliği 0,27534 olup toplam söz varlığı yüzdeliği 25,924'tür. Yerli çocuk tiyatrosu metinlerinde en sık kullanılan sözcük

1980-2008 Yılları Arasında Yazılmış Yerli Çocuk Tiyatrosu Metinlerinin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi

“da, de” bağlacıdır (f: 2457). “Ol-“ eylemi (f:2361) sıklık bakımından ikinci sıradadır. Üçüncü sırayı ise “bir” (f: 2289) sözcüğü almaktadır. İlk üç sözcük için yapılan değerlendirmeler diğer sözcüklerin tümü için aynı biçimde sürdürülebilir.

Tablo 2. Yerli çocuk tiyatrosu metinlerinde yer alan söz varlığı öğelerinin sayısal dağılımı

Söz varlığı Öğeleri	Toplam	Farklı	Yinelenme Oranı
Özel adlar	3099	886	3,49
Deyimler	2289	947	2,41
İkilemeler	566	259	2,18
Atasözleri	16	14	1,14

Tablo 2’de yerli çocuk tiyatrosu metinlerinde yer alan söz varlığı öğelerinin dağılımı gösterilmektedir. Buna göre yerli çocuk tiyatrosu metinlerinde toplam özel ad sayısı 3099, farklı özel ad sayısı 886; toplam deyim sayısı 2289, farklı deyim sayısı 947; toplam ikileme sayısı ise 566, farklı ikileme sayısı 259; toplam atasözü sayısı 16, farklı atasözü sayısı 14’tür. Toplamda ilk sırayı özel adlar (f:3099) alırken farklılık sıklığı yönünden ise deyimler (f:947) ilk sıradadır. Bu yönden deyimlerin diğer öğelerden daha fazla çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Toplam kullanım sıklığı ile toplam farklı kullanım sıklığının oranları alındığında söz konusu söz varlığı öğelerinin yinelenme oranları elde edilebilir. Dolayısıyla özel bir adın yaklaşık olarak (3099/886) 3,49; bir deyim (2289/947) 2,41; bir ikilemenin (566/259) 2,18; bir atasözünün (16/14) ise 1,14 kere yinlendiği söylenebilir.

Tablo 3. Yerli çocuk tiyatrosu metinlerinde belirlenen ilk 50 özel adın sıklık derecesi

Sıra	Özel Adın Sıklığı	Özel Ad	Farklı Özel Ad Yüzdeliği	Toplam Özel Ad Yüzdeliği
1.	119	Keloğlan	13,43115	3,839948
2.	79	Karagöz	8,916479	2,549209
3.	46	Allah	5,191874	1,48435
4.	32	Prenses	3,611738	1,032591
5.	31	Atatürk	3,498871	1,000323
6.	28	Sürmeli	3,160271	0,903517
7.	28	Tanrı	3,160271	0,903517
8.	25	Nazik	2,82167	0,806712
9.	25	Türkiye	2,82167	0,806712
10.	23	Hacıvacav	2,595937	0,742175
11.	23	Hacivat	2,595937	0,742175
12.	23	Hoca	2,595937	0,742175
13.	22	Hatice	2,48307	0,709906
14.	20	Tamburi	2,257336	0,645369
15.	19	Hoca Efendi	2,14447	0,613101
16.	19	Kırıkçatal	2,14447	0,613101
17.	18	Ankara	2,031603	0,580833
18.	18	Aslan	2,031603	0,580833
19.	18	Devol	2,031603	0,580833
20.	18	Memiş	2,031603	0,580833
21.	18	Türk	2,031603	0,580833
22.	18	Ufaklık	2,031603	0,580833
23.	18	Yüce Hakan	2,031603	0,580833
24.	17	Mavi Pullu Balık	1,918736	0,548564
25.	16	Anadolu	1,805869	0,516296

Sıra	Özel Adın Sıklığı	Özel Ad	Farklı Özel Ad Yüzdeliği	Toplam Özel Ad Yüzdeliği
26.	16	Cumhur	1,805869	0,516296
27.	16	Tontiş	1,805869	0,516296
28.	15	Ayşe	1,693002	0,484027
29.	15	Kral	1,693002	0,484027
30.	15	Mavi Bekçi	1,693002	0,484027
31.	15	Murat	1,693002	0,484027
32.	15	Palyaço	1,693002	0,484027
33.	15	Tavşan	1,693002	0,484027
34.	15	Tilki	1,693002	0,484027
35.	14	Afacan	1,580135	0,451759
36.	14	Ariel	1,580135	0,451759
37.	14	Gümüşkepçe	1,580135	0,451759
38.	14	İzmir	1,580135	0,451759
39.	14	Mustafa Kemal Paşa	1,580135	0,451759
40.	13	Ali	1,467269	0,41949
41.	13	Kara Oduncu	1,467269	0,41949
42.	13	Küçük Kardeş	1,467269	0,41949
43.	12	Bayan Missi	1,354402	0,387222
44.	12	Devgücü	1,354402	0,387222
45.	12	Fırıncı Baba	1,354402	0,387222
46.	12	Kocaçam	1,354402	0,387222
47.	12	Vezir	1,354402	0,387222
48.	11	Bay Zengimo	1,241535	0,354953
49.	11	Lale	1,241535	0,354953
50.	11	Maestro	1,241535	0,354953
Toplam	1060		119,638826	34,204587

Tablo 3'te yerli çocuk tiyatrosu metinlerinde yer alan ilk 50 özel ad verilmektedir. Buna göre Keloğlan (f: 119) ilk; Karagöz (f:79) ikinci; Allah (f:46) üçüncü; Prenses (f:32) dördüncü; Atatürk (f:31) beşinci sırada yer almaktadır. Tabloda yer alan diğer özel adlar için de benzer değerlendirmeler yapılabilir.

Tablo 4. Yerli çocuk tiyatrosu metinlerinde yer alan ilk 50 deyim sıklık derecesi

Sıra	Deyimin Sıklığı	Deyimler	Farklı Deyim Yüzdeliği	Toplam Deyim Yüzdeliği
1.	80	Hoş gel-	0.105597	3.494976
2.	50	Özür dilemek	0.105597	2.18436
3.	47	Hoşça kal-	0.105597	2.053298
4.	41	Sağ ol	0.105597	1.791175
5.	35	Merak etmek	0.105597	1.529052
6.	33	Söz vermek	0.105597	1.441678
7.	32	Ne olur	0.105597	1.39799
8.	30	Başına gelmek	0.105597	1.310616
9.	27	Aklına gelmek	0.211193	2.359109
10.	27	İşe yaramak	0.211193	2.359109
11.	25	Kim bilir	0.211193	2.18436
12.	25	Sözünü etmek	0.211193	2.18436
13.	24	İzin vermek	0.105597	1.048493
14.	21	Haber vermek	0.105597	0.917431
15.	20	Canı sıkılmak	0.211193	1.747488
16.	20	Şaka yapmak	0.211193	1.747488
17.	18	Aç kalmak	0.31679	2.359109

1980-2008 Yılları Arasında Yazılmış Yerli Çocuk Tiyatrosu Metinlerinin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi

Sıra	Deyimin Sıklığı	Deyimler	Farklı Deyim Yüzdeliği	Toplam Deyim Yüzdeliği
18.	18	Alay etmek	0.31679	2.359109
19.	18	Yok canım	0.31679	2.359109
20.	17	Dalga geçmek	0.105597	0.742682
21.	15	Balık tutmak	0.105597	0.655308
22.	14	Ceza vermek	0.211193	1.223242
23.	14	Ders çalışmak	0.211193	1.223242
24.	13	Adam olmak	0.31679	1.703801
25.	13	Yolunu bulmak	0.31679	1.703801
26.	13	Zarar vermek	0.31679	1.703801
27.	12	Cevap vermek	0.211193	1.048493
28.	12	Hoşuna gitmek	0.211193	1.048493
29.	11	Boş vermek	0.31679	1.441678
30.	11	Kendine gelmek	0.31679	1.441678
31.	11	Yola çıkmak	0.31679	1.441678
32.	10	Eline geçmek	0.422386	1.747488
33.	10	Fark etmek	0.422386	1.747488
34.	10	Kusura bakmamak	0.422386	1.747488
35.	10	Vay canına	0.422386	1.747488
36.	9	Dayak yemek	0.105597	0.393185
37.	8	Aklı başına gelmek	0.739176	2.446483
38.	8	Allah Allah	0.739176	2.446483
39.	8	El ele vermek	0.739176	2.446483
40.	8	Elinden gelmek	0.739176	2.446483
41.	8	Hoş bulmak	0.739176	2.446483
42.	8	Sahip çıkmak	0.739176	2.446483
43.	8	Zamanı geçmek	0.739176	2.446483
44.	7	Canı istemek	0.95037	2.752294
45.	7	Ele geçirmek	0.95037	2.752294
46.	7	Geri vermek	0.95037	2.752294
47.	7	Ha şöyle	0.95037	2.752294
48.	7	İçi yanmak	0.95037	2.752294
49.	7	Karşı çıkmak	0.95037	2.752294
50.	7	Olan biten	0.95037	2.752294

Tablo 4'te yerli çocuk tiyatrosu metinlerinde bulunan ve sıklık derecesine göre dizilmiş ilk 50 deyim gösterilmektedir. Bu tabloya göre hoş gel- (hoş geldiniz/hoş geldin) (f:80) birinci; "özür dilemek" (f:50) ikinci; "hoşça kal-" (f:40) üçüncü sırada yer almaktadır. Sırasıyla Tablodaki tüm deyimler için de benzer değerlendirmeler yapılabilir. Bununla birlikte "el", "baş", "akıl" sözcükleriyle yapılan deyimlerin ağırlıkta olduğu ve "ders çalışmak" (f:14) deyiminin sıklık açısından yoğun olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Yerli çocuk tiyatrosu metinlerinde yer alan ilk 50 ikilemenin sıklık derecesi

Sıra	İkilemelerin sıklığı	Kullanılan Deyimler	Farklı İkileme Yüzdeliği	Toplam İkileme Yüzdeliği
1.	40	güle güle	0.3861	7.067138
2.	27	el ele	0.3861	4.770318
3.	19	kendi kendine	0.3861	3.35689
4.	11	okuma yazma	0.772201	3.886926
5.	11	pırlıl pırlıl	0.772201	3.886926
6.	9	yavaş yavaş	0.3861	1.590106
7.	8	bir iki	1.930502	7.067138

Sıra	İkilemelerin sıklığı	Kullanılan Deyimler	Farklı İkileme Yüzdeliği	Toplam İkileme Yüzdeliği
8.	8	bol bol	1.930502	7.067138
9.	8	güzel güzel	1.930502	7.067138
10.	8	mışıl mışıl	1.930502	7.067138
11.	8	sabah sabah	1.930502	7.067138
12.	7	tek tek	1.158301	3.710247
13.	7	vah vah	1.158301	3.710247
14.	7	yan yana	1.158301	3.710247
15.	6	doğru dürüst	1.544402	4.240283
16.	6	teker teker	1.544402	4.240283
17.	6	yaz kış	1.544402	4.240283
18.	6	durup durup	1.544402	4.240283
19.	5	gece gündüz	0.772201	1.766784
20.	5	zaman zaman	0.772201	1.766784
21.	4	ara sıra	3.474903	6.360424
22.	4	bir bir	3.474903	6.360424
23.	4	çeşit çeşit	3.474903	6.360424
24.	4	sabah akşam	3.474903	6.360424
25.	4	sağa sola	3.474903	6.360424
26.	4	sık sık	3.474903	6.360424
27.	4	terli terli	3.474903	6.360424
28.	4	uzun uzun	3.474903	6.360424
29.	4	yalan dolan	3.474903	6.360424
30.	3	acı tatlı	6.949807	9.540636
31.	3	alev alev	6.949807	9.540636
32.	3	baştan başa	6.949807	9.540636
33.	3	biz bize	6.949807	9.540636
34.	3	çok çok	6.949807	9.540636
35.	3	gürül gürül	6.949807	9.540636
36.	3	iş güç	6.949807	9.540636
37.	3	kara kara	6.949807	9.540636
38.	3	kent kent	6.949807	9.540636
39.	3	kol kola	6.949807	9.540636
40.	3	köy köy	6.949807	9.540636
41.	3	mavi mavi	6.949807	9.540636
42.	3	omuz omuza	6.949807	9.540636
43.	3	renk renk	6.949807	9.540636
44.	3	sokak sokak	6.949807	9.540636
45.	3	şapur şapur	6.949807	9.540636
46.	3	şip şak	6.949807	9.540636
47.	3	topu topu	6.949807	9.540636
48.	2	ağır ağır	20.07722	18.37456
49.	2	baş başa	20.07722	18.37456
50.	2	boş boş	20.07722	18.37456
Toplam	308		240.5405	375.6184

Tablo 5'te sıklık derecesine göre ilk 50 ikileme görülmektedir. İkilemelerin (f: 308) toplam farklı ikileme içindeki yüzdeliği 240.5405; toplam ikileme içindeki yüzdeliği ise 375.6184'tür. Tablo değerlendirildiğinde "güle güle" (f: 40) birinci; "el ele" (f:27) ikinci; "kendi kendine" (f: 19) üçüncü sırada yer almaktadır. Bu değerlendirmeler tablodaki diğer ikilemeler için de yapılabilir.

Tablo 6. Yerli çocuk tiyatrosu metinlerinde kullanılan atasözlerinin sıklık derecesi

Sıra	Atasözü Sıklığı	Atasözleri
1.	2	Kaz gelen yerden tavuk esirgenmez
2.	2	Yalancının mumu yatsıya kadar yanar
3.	1	Atın ölümü arpadan olsun
4.	1	Bekleyen derviş muradına ermiş
5.	1	Bilmemek ayıp değil öğrenmemek ayıp
6.	1	Büyük balık küçük balığı yutar
7.	1	Çekirge bir sıçrar iki sıçrar üçüncüsünde yakayı ele verir
8.	1	Damdan düşen damdan düşenin halini bilir
9.	1	Kaynayan kazan kapak tutmaz
10.	1	Korkunun ecele faydası yok
11.	1	Sakla samanı gelir zamanı
12.	1	Söz gümüşse sükût altındır
13.	1	Tilki erişemediği üzüm koruk der
14.	1	Yumuşak atın tekmesi sert olur
Toplam	16	

Tablo 6’da çocuk tiyatrosu metinlerinde yer alan atasözleri gösterilmektedir. Buna göre “Kaz gelen yerden tavuk esirgenmez” (f:2) ve “Yalancının mumu yatsıya kadar yanar” (f:2) atasözleri ilk sıralarda yer almaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

1980-2008 yılları arasında yazılmış yerli çocuk tiyatrosu metinlerinin söz varlığını belirlemeyi hedefleyen bu çalışmanın 100.000 sözcükten oluşan havuzda toplam 7264 farklı sözcük belirlenmiştir. Söz varlığı öğelerinin toplamı açısından özel adlar en fazla sıklığa (3099) sahipken atasözleri (16) en az sıklıktadır. Farklılık sıklığı açısından ise deyimler (947), özel adlardan (886) daha fazla çeşitlilik göstermektedir.

Yerli çocuk tiyatrosu metinlerinde “Karagöz, Keloğlan, Hacivat” gibi özel adların yoğun sıklıkta kullanıldığı görülmektedir. Bu metinlere geleneksel oyun ve masal karakterlerinin yansıtıldığı söylenebilir. Değerlendirilmesi gereken diğer bir nokta ise “Atatürk”, “Türkiye”, “Ankara”, “Anadolu”, “Mustafa Kemal Paşa” gibi özel adların sıklık düzeyidir. Bu özel adlar yerli çocuk tiyatrosu metinlerinin çocuğa bir şeyler öğretme yönüne göndermede bulunduğu söylenebilir.

“Hoş gel-“ ve “hoşça kal-“ gibi deyimlerin sıklık derecelerinin yüksek olması ise gündelik dilin tiyatro diline yansması olarak yorumlanabilir. Ayrıca “el”, “baş”, “akıl” sözcükleriyle yapılan deyimlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Ders çalışmak (f:14) sözcük öbeği ise sıklık açısından dikkat çeken farklı bir deyimdir. Oyunların seslendiği yaş düzeyi göz önünde bulundurulduğunda (ilk ve ortaokul öğrencileri) bu deyim bir ileti işlevi gördüğü söylenebilir.

Tiyatronun en önemli işlevlerinden biri de çocuklara dayanışmanın önemini sezdirmesidir. Tiyatro etkinliklerine katılan çocuklar birlikte bir iş başarmanın yanında dayanışmanın ve birbirlerine destek olmanın da önemini kavrayabilirler (Demirel ve ark., 2010, s. 276). Çocuklara sevme ve sevilme

duygularını sezinleten, yaşama sevinci ve dayanışma isteği veren oyunlar onlar açısından en yararlı olanıdır (Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007) Bu belirlemelere koşut olarak yerli çocuk tiyatrosu metinlerindeki “el ele, omuz omuza, baş başa” gibi ikilemeler dikkat çekmektedir. Bu ikilemeler yerli çocuk tiyatrosu metninin içeriğine ilişkin bir bilgi sunabilir. Dayanışmanın değerine gönderme yapan bu ikilemeler aracılığıyla “başarıya birlikte ulaşma” gibi iletiler çocuğa aktarılmak istenmektedir.

Baş (2006) tarafından yapılan çalışmada en fazla atasözünün öykülerde yer aldığı bulgulanmıştır. Bu yazınsal türde 9 toplam, 9 farklı atasözü bulunmuştur. Toplam atasözü kullanımı açısından ikinci sırada yer alan destan ve efsane türlerinde ise 8'er atasözü kullanılmıştır. Farklı atasözü açısından efsaneler 7, destanlar 6 atasözüne sahipken masallarda toplam 4, farklı 4 atasözü vardır. Çocuk romanlarında ise hiçbir atasözü belirlenmemiştir. Söz konusu çalışmanın verileri ışığında yerli çocuk tiyatrosu metinlerindeki atasözlerinin sıklığı değerlendirildiğinde kullanılan atasözü sayısının az olmadığı söylenebilir. Tahkiyeli metinlerin (masal, destan, efsane, roman, hikâye) sözcük hazinesiyle çocuk tiyatrosu metinlerinde kullanılan kelime hazinesinin örtüşme düzeyi ise %86,77656 olarak tespit edilmiştir. Çocuk tiyatrosu metinlerindeki farklı sözcük sayısının (f: 7264) yalnızca masal türünün sahip olduğu sözcük hazinesinden (f: 6735) daha fazla olduğu söylenebilir. Roman (f: 8488), hikâye (8522), destan (f:7553) , efsane (f: 7468) türlerinde ise farklı sözcük sayısı daha fazla olduğu görülmektedir.

Söz varlığı üzerine gerçekleştirilecek çalışmaların amacına ulaşması için yapılacak diğer çalışmalardan biri de elde edilen verilerin çocukların sözcük hazineleriyle örtüşme düzeyini belirlemektir. Bu amaçla çocuk tiyatrosu metinlerindeki sözcük hazinesiyle I. kademe (Karadağ, 2005) ve II. Kademe (Kurudayıoğlu, 2005) öğrencilerinin sözcük hazineleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesinin çocuk tiyatrosu metinlerindeki kelime hazinesiyle örtüşme düzeyi %86,09788; II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesinin çocuk tiyatrosu metinlerindeki kelime hazinesiyle örtüşme düzeyi ise %87,85882 olarak görülmüştür. Dolayısıyla II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesinin, çocuk tiyatrosu metinleriyle örtüşme düzeyi daha yüksektir. Bu örtüşme düzeyi çalışma kapsamında incelenen çocuk tiyatrosu metninin seslendiği yaş düzeyiyle ilişkilendirilebilir. Çünkü çocuk 12 yaşından itibaren metinli oyunlar sahnelemeye başlamaktadır (Şimşek, 2007, s. 178).

Çocuk edebiyatı ürünlerinin içerik, izlek, biçem ve söz varlığı açısından incelenmesi çocuk edebiyatının daha etkili olmasını ve amacına daha kolay ulaşmasına hizmet edebilir. Bu nedenle ileride gerçekleştirilecek çalışmalarda çocuk tiyatrosu metinleri kurguyu yapılandıran diğer öğeler (konu, karakter, dil ve anlatım, izlek ve ileti gibi) ve Türkçe öğretiminin amaçları kapsamında

1980-2008 Yılları Arasında Yazılmış Yerli Çocuk Tiyatrosu Metinlerinin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi

incelenebilir. Bununla birlikte çocuk tiyatrosu metinleri türlerine göre (gerçekçi, masalsı, fantastik) farklı açılardan değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim) (Cilt III)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2006). *Ana dilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1936). *Bir dili öğrenmek için en lüzumlu kelimeler ve bu kelimelerin belirtme usulü*. Gaziantep: Gaziantep Dil Edebiyat Tarih Şubesi Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1998). *Atasözleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aksoy, Ö. A. (1998). *Deyimler sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aslan, C. (2006). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişimler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 189-200). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Aydın, T. (2016). Türk çocuk edebiyatı üzerine bir söz varlığı çalışması: atasözleri. *Milli Eğitim*(210), 425-445.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir inceleme*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Büyükhellaç, S. (2014). *Ortaokul türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının incelenmesi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Çakmak, E. K. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, Z. (2007). *Masalların türkçe öğretimindeki yeri ve önemi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Çiftçi, M. (1991). *Bir grup yükseköğretim öğrencisi üzerinde kelime hazinesi araştırması*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demirel, Ş., Uludağ, M. E., Tozlu, N., Seven, S., & Çeçen, M. A. (2010). Edebi metinlerle çocuk edebiyatında türler. Ş. Demirel (Ed.), *Edebi metinlerle çocuk edebiyatı* (ss. 147-366). Ankara: Pegem Akademi.
- Ediskun, H. (2005). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Günay, D. V. (2007). *Sözcükbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gürel, Z., Temizyürek, F., & Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Harit, Ö. (1972). *Samsun ve Ankara illerinin 6-7 yaş çocuklarında kelime hazinesi araştırması*. Ankara: MEB Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2005). *I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kuyumcu, N. (2000). *Çocuk tiyatrosu*. İstanbul: Mitos-Boyut Tiyatro Yayınları.
- Kuyumcu, N. (2007). *Çocuk tiyatrosu mu dediniz?* İstanbul: Mitos-Boyut Tiyatro Yayınları.

- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Mart 10, 2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Web Sitesi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202018.pdf> adresinden alındı
- Mert, E. L. (2009). Anadili eğitimi ve öğretimi sürecinde sözcük varlığı belirleme çalışmalarının önemi ve "deyim" kazandırmaya yönelik etkinlik önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(2), 83-93.
- Mete, Ö. Ö. (2016). *Sevim Ak'ın çocuk edebiyatı romanlarının sözcük varlığı açısından çözümlenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Nas, R. (2002). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Nutku, Ö. (1998). *Oyun çocuk tiyatrosu*. İstanbul : Özgür Yayınları.
- Nutku, Ö. (2001). *Dram sanatı (Tiyatroya giriş)*. İstanbul: Kocabalçık Yayınevi.
- Özbaşı, S. (2016). *Zeynep Cemali'nin çocuk edebiyatı yapıtlarının sözcük varlığı öğeleri açısından incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özdemir, E. (2000). *Sözlü-yazılı anlatım sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Parlatır, İ. (2008). *Atasözleri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Parlatır, İ. (2008). *Deyimler*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Pars, V. B., & Pars, C. B. (1954). *Okuma psikolojisi ve ilköğretim*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir : tudem Yayıncılık.
- Sever, S., & Karagül, S. (2014). Oğuz Tansel'in derleyip yazdığı masal kitaplarında yer alan sözcük varlığı öğelerinin incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 20(77), 173-188.
- Şimşek, T. (2005). *Teoriden uygulamaya okul tiyatrosu*. Konya: Suna Yayınları.
- Şimşek, T. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Gümüşhane : Suna Yayınları.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizine uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu . (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uzun, D. S. (2010). *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın "Saatleri Ayarlama Enstitüsü" adlı eserinin sözcük varlığı ve eserin sözcükbilim açısından incelenmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, S. K. (2005). *İlköğretim 1. ve 5. sınıf türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının eğitsel açıdan incelenmesi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yaman, E. (2004). *Doğru ve etkili konuşma sanatı*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

The main material of Turkish language education is linguistic texts. The appropriateness of the texts to the child's meaning universe can help them to be more functional in language and literature teaching. Herewith, one of the first studies to be carried out is to evaluate vocabulary of such texts.

The children's theater, which in itself is an artistic activity, helps the child to become more competent in aesthetic pleasure, character development and responsibility awareness. The child's language awareness mediates the acquisition of new skills, such as fluent and correct speech.

Linguistic regulation in children's plays is as important as other components. First of all, a text is required for theater play. Therefore, care must be taken in all stages starting from the construction of the text in order to obtain the desired outcome in terms of children in theater activities. Linguistically, the plays must be simple, vivid and appropriate to the stage and student level. Nevertheless, it should be in an easy style to pronounce, more economical than daily conversation, provide a development to each phase of the play.

Method

In this study, it was tried to determine the characteristics of the native children's theatrical text between 1980 and 2008 in terms of vocabulary. The population of this study is 100 native children's theater text written between 1980 and 2008. The sample of the study is a pool of 100,000 words randomly selected from the beginning, the middle and the end of these texts.

In this study based on qualitative research method, "categorical analysis technique" which is one of the types of content analysis is applied to analyze the data. "Words, special names, reiterative, idioms and proverbs" were chosen as the unit of analysis in the study. The main category of study is "vocabulary"; items such as "words, special names, reiterative, idioms and proverbs" compose subcategories. The vocabulary in the native children's theater texts was coded one by one and the frequencies were determined.

Result and Discussion

A total of 7264 different words were identified in the 100,000 word pool of this study which aims to determine the vocabulary of native children's theater texts written between 1980 and 2008. The special names have the highest frequency (f=3099) and the proverbs (f=16) are the least frequency in terms of the sum of the vocabulary. In terms of frequency of difference, the idioms (f=947) are more varied than the special names (f=886).

It is seen that special names such as "Karagöz, Keloğlan, Hacivat, Vezir" are used intensively in the native children's theater texts. In these texts, it can be said that traditional play and fairy tale characters have an important place. Another point that should be considered is the special names such as "Atatürk", "Turkey", "Ankara", "Anatolia", "Mustafa Kemal Pasha" have high frequency. This level of frequency can be interpreted as an expression of the didactic orientation of the native children's theater texts.

The high frequency of idioms as "welcome" and "good-bye" can be interpreted as a reflection of the daily language to the theater language. It is also seen that the idioms formed by the words "hand", "head", "mind" have dominant frequency. Studying (lesson) is another different idiom that attracts attention in terms of frequency (f: 14). Looking at the age level (primary and secondary school students) of the plays, it can be said that this idiom has a message function for children.

One of the most important functions of the children's theater is to grasp children the importance of cooperation. Children participating in theater activities are able to understand the importance of cooperation and supporting each other besides achieving a job. The plays that give children the feeling of love or being loved, the pleasure of life and the desire for cooperation are the most beneficial for them. Parallel to this, the reiterative such as "hand in hand, shoulder to shoulder, head to head" in the texts of native children's theater draw attention. Through these reiterative, which refer to the value of the cooperation, it is desired to convey to the child such messages as "coming together from a strong superior, reaching success together".

Proverbs are other component of vocabulary that should be discussed in terms of frequency in native children's theater texts. In other words, it can be said that the frequency of proverbs that used in the texts of the native children's theater are not insufficient when compared with the findings of different studies.



Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Düzeyinde Yazım Yanlışlarının İncelenmesi

*Özgür BABAYİĞİT**

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük düzeyinde yazım yanlışlarının incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme kapsamında Yozgat ili Merkez ilçedeki bir devlet ortaokulunda altıncı sınıfta öğrenim gören 163 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin 85'i erkek, 78'i kızdır. Veriler 2018 yılı mayıs ayında toplanmıştır. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine Türkçe derslerinde bir ders saati boyunca "aile sevgisi" konulu kompozisyon yazdırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan araştırma neticesinde, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük yazım yanlışları konusunda yedi adet sonuca ulaşılmıştır. Öğrencilerin sözcüğe fazladan harf ekleme, sözcükte harf eksikliği, sözcükteki harfi değiştirme, sözcükte hece eksikliği, sözcükte büyük ve küçük harfin bir arada kullanımı, ayrı yazılması gereken sözcüğü veya eki birleştirme, sözcükteki noktalı harflerin yazımında yanlışlık yaptıkları belirlenmiştir. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin konuşmadaki yanlışları yazıya aktardıkları belirlenmiştir. Sözcük yazım hatalarının azaltılmasına yönelik olarak, dikte çalışmalarının artırılması önerilmektedir. Bağlaç ve eklerin yazımındaki sıkıntılara yönelik olarak, yazım ve düzeltme çalışmalarının artırılması önerilmektedir. Öğrencilerin yazma çalışmaları sonrasında Türkçe öğretmeninin yazılı metinler üzerinde düzeltmeleri belirtmesi ve bu düzeltmelerin öğrencilere gösterilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, sözcük, yazım yanlış.

Examining the Sixth Grade Students' Word-Level Spelling Mistakes

Abstract

The aim of this study is to examine the word-level spelling mistakes of the sixth grade students in the secondary school. The research was carried out with the method of document analysis, one of the qualitative research methods. In the scope of convenience sampling, 163 students from the sixth grade were studied in a state secondary school in Yozgat. 85 of the students are male and 78 are female. Data were collected in May 2018. In the Turkish language lessons, the sixth grade students wrote a composition about family love. Content analysis technique was used in the analysis of the obtained data. As a result of the research, seven spelling mistakes on a word level were found which are; adding extra letters to the word, missing letters in a word, changing the letter in a word, lack of syllable in a word, use of the combination of upper and lower case in a word, merge of the word or the affix to be written separately, using incorrect dotted letters in a word. It was determined that the sixth grade students of the secondary school transferred the spoken language mistakes to writing. It is recommended to increase dictation studies in order to reduce word level writing mistakes. Additionally, it is recommended to increase feedback and correcting practices for the problems encountered in students' writings in using conjunctions and affixes. After the writing activities of the students, Turkish teachers should make corrections on the written texts and these corrections should be shown to the students.

Keywords: Secondary school, word, spelling mistake.

*Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Yozgat, ozgur.babayigit@bozok.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6123-0609

Giriş

İlkokul birinci sınıftan itibaren bireylerin yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yazma becerisinin gelişimi ile birlikte yazım yanlışlarının azalması öngörülmektedir. Araştırmanın giriş bölümünde sözcük ve yazım yanlış konuları açıklanmıştır. Araştırmanın daha iyi anlaşılması bakımından öncelikle sözcük kavramının tanımlanmasında fayda bulunmaktadır. Sözcük, belirli bir anlamla birlikte kullanılan tek bir harf grubu anlamına gelmektedir (Mayor, 2009, s. 2019). Sözcük, anlamlı ses kombinasyonları ve anlam birimleri olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Johnson, 2005, s. 699). Sözcük, ifade etmek istediğimiz düşüncelerin, fikirlerin etiketidir (Akyol, 2006, s. 198). Sözcük, bir nesnenin anlamını işaret eden adıdır (Alperen, 2001, s. 39). TDK Güncel Türkçe Sözlüğe göre sözcük kavramı; anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Sözcük, ifade etmek istediğimiz düşüncelerin, tavırların göstergesidir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, s. 32). Sözcük, anlamı veya görevi bulunan, çekim ekleri ile işlenmeye hazır tabandır (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005, s. 305). Sözcük tanımları incelendiğinde, harf ve anlam konularının özellikle vurgulandığı görülmektedir.

Sözcük; ses açısından, vurgusu ve sözcük aralarını gösteren sinyallerle, yazımda aralarına konan boşluklarla birbirinden ayrılan ses birlikleridir. Biçim bilgisi açısından sözcük, kök veya gövde biçiminde çekim kalıplarının temelini oluşturmaktadır. Sözcük, anlamsal-sözlüksel açıdan sözlüklerde kodlanmış anlamın bağımsız en küçük taşıyıcısıdır. Söz dizimi açısından ise sözcük, cümlede yeri kaydırılabilen veya başkalarınınca değiştirilebilen parçadır (Bussmann, 2002, s. 750). Dil bünyesinde bulunan sözcükler, herhangi bir nesnenin veya nesnelere bütünü anlamını somut veya soyut olarak karşılamaktadır. Sözcükler, kavramların kimi zaman önemli bir parçası bazen de kendisi olmaktadır (Karatay, 2007, s. 142). Sözcük, seslerin ağızdan bir bütünleri olan heceler ile hecelerden oluşarak anlam yüklenen ses toplulukları olan sözcükler, dilin sistematliğini gösteren temel göstergelerdir (Göçer, 2015, s. 49). Sözcükler, düşüncedeki veya simgedeki varlık ve kavramların ses ve yazı olarak karşılıklarıdır. İnsan varlık ve kavramları hafızasına alırken bunların karşılığı olan simgeleri kullanmaktadır. Simgeler öncelikle ideogramları, yazının icadından sonra ise sözlü ve yazılı dilde sesleri, heceleri ve sözcükleri oluşturmuştur (Karatay, 2007, s. 142).

Sözcük kavramının ardından yazım yanlış konusuna değinilmiştir. Yazım yanlış, yazım kuralları ile ilgilidir. Yazım kuralları, bir dildeki sözcüklerin yazılış biçimlerini belirleyen kurallardır (TDK, 2018). Yazım kurallarını düzenleyen kitaplar yazım/ımla kılavuzlarıdır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2015, s. 18). Akyol (2013, s. 119) çok sayıda sözcüğün yanlış yazılması, sıklıkla dilbilgisi ve imla hatalarının yapılmasını, yazım sorunları içerisinde yer alan hafıza sorunları kavramı altında belirtmektedir. Öğrencinin yazım yanlış yapmasının farklı sebepleri bulunmaktadır. Öğrenci sözcüğün doğru yazılışını daha önce hiç görmemiş olabilir. Sözcüğü yanlış öğrenmiş olabilir. Sözcüğün doğru

Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Düzeyinde Yazım Yanlışlarının İncelenmesi

yazımı unutulmuş olabilir. Bu durumun ana nedeni ise yazma ve okuma eksikliğidir (Aktaş ve Gündüz, 2002, s. 115). Yazım yanlışları ile dolu bir yazı, yazarının eğitimsizliğini ele vermekte, daha da önemlisi ana diline gereken saygıyı göstermediği anlamına gelmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2002, s. 115). Temple ve Gillet (1989, s. 416) yazım yanlışları yapılan sözcüklerin doğru olarak öğrenilmesi için şunları önermektedir:

1. Sözcüğün içindeki harflerin doğru sırasını çalışın, yazımı tekrarlayın.
2. Gözlerinizi kapatın ve yazımı kendiniz tekrarladığınız için aklınızdaki sözcüğü resimleyin.
3. Gözlerinizi açın ve tekrar sözcüğe bakın, harflerin sırasını tekrarlayın.
4. Hem yanlış yazılan sözcüğü hem de düzeltmeyi örtün ve sözcüğü hafızadan yazın.
5. Son olarak, sözcüğü doğru yazıp yazmadığınızı kontrol edin. Değilse, bu beş adımı tekrarlayın.

Konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, Kurtlu ve Korucu (2015) tarafından yapılan çalışma dikkat çekmektedir. Araştırma sonucunda, noktalama işaretlerini kullanma ve imla kurallarını uygulama bakımından bitişik eğik yazı ve düz dik temel yazı arasında kesin bir çizgi çizmenin ve bir yargıya varmanın doğru olmayacağı söylenebilmektedir. Noktalama işaretleri ve imla kurallarıyla ilgili bitişik eğik yazıda daha az hata yapıldığı, düz dik temel yazıda daha fazla sözcük kullanıldığı, her iki yazı türünde de yapılan hataların birbirine benzediği, bitişik eğik yazıda sözcüklerin, dik düz yazıda ise harflerin yanlış yazıldığı belirlenmiştir. Calp (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğrencinin başlangıçta 27 olan yazma hata sayısı 9'a inmiştir. Öğrencinin yazısı okunabilirlik açısından kabul edilebilir düzeye gelmiştir. Akkaya (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin sınavlarda simgeleri, kısaltmaları, düzeltme işaretini, yabancı özel adları kullanmadığı; ek fiilin yazılışı ve fiil çekimiyle ilgili yanlış yapmadıkları; ünlü daralması ve ünlü türemesi ses olaylarının olduğu sözcükleri doğru yazdıkları görülmüştür. Altıncı sınıf öğrencilerinin en fazla büyük harflerin yazılışında yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte sessiz harflerin yazılışı, sesli harflerin yazılışı, ses yutumu, bağlaç olan da, de'nin yazılışı ise en fazla tekrarlanan diğer yazım yanlışlarıdır. Türkçe öğretmenleri, altıncı sınıf öğrencilerinin yazım yanlışlarının nedenlerinin ilgi ve dikkat eksikliğinden, temel dil becerilerini edinemediklerinden, okul dışında Türkçe'nin doğru, güzel ve etkili kullanılmamasından, sınav türlerinden ya da öğretmenlerin sınav değerlendirmelerinden ve öğretmenlerin ya da öğrencilerin yazım kurallarının kaynaklarından etkili bir şekilde yararlanmadıklarından kaynaklandığını ifade etmiştir. Hamzadayı ve Çetinkaya (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğrencilerin bilgi düzeyindeki yazım ve noktalama işaretleri ile ilgili davranışlarını uygulama düzeyine çıkarabilmelerinde dikte yönteminin etkili olup olmadığını sorgulamaktır. Araştırma, Gaziantep ili Vali Lütfullah Bilgin İlköğretim Okulu'nda öğrenim görmekte

olan beşinci sınıf düzeyindeki 23 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, öğrencilerin yazım kurallarını uygulama sürecinde yapmış oldukları yanlışlar açısından ön-uygulama ve son uygulamaları arasında son uygulama lehine toplamda % 64,3'lük bir düzelme gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. İlanbey ve Can (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda internet dili kullanımı, argo kullanımı, az çaba kuralı, konuştuğu gibi yazma, ağız kullanımı yazım yanlışlıkları belirlenmiştir.

Yapılan bu araştırmanın amacı, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük yazım yanlışlarının incelenmesidir. Araştırma, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazım yanlışlarının belirlenmesi, nedenlerinin ortaya koyulması açısından önemlidir. Araştırmanın öncelikle Türkçe öğretmenlerine, genelde Türkçe öğretimi alanında özelde ise yazma eğitimi alanında çalışan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, yazılı veya görsel malzemenin toplanıp incelenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011, s. 83). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 187). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük yazım yanlışlarını incelemek amacıyla öğrenci yazıları incelendiğinden, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Patton, 2014, s. 242; Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 113;). Öncelikle Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme kapsamında Yozgat ili Merkez ilçedeki bir devlet ortaokulunda altıncı sınıfta öğrenim gören 163 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin tamamı normal zekâ seviyesine sahip olup, özel eğitim kurslarına devam eden öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencilerin 85'i erkek, 78'i kızdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın planlanması aşamasında, Türkçe öğretimi alanında uzman bir doktor öğretim üyesiyle görüş alışverişinde bulunulmuştur. Uzman öğretim üyesiyle ortak fikir sonucunda, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine kompozisyon yazdırılmasına karar verilmiştir. Kompozisyon yazdırılmasına karar verilmesinin ardından, Türkçe öğretmenliği alanında doktora öğrenimi gören ve aynı zamanda

Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Düzeyinde Yazım Yanlılarının İncelenmesi

Türkçe öğretmeni olarak ortaokulda görev yapan alan uzmanı ile araştırma paylaşılmıştır. Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşme sonrasında kompozisyon konusunun “aile sevgisi” olmasına karar verilmiştir. Kompozisyon konusu belirlenirken, öğrencilerin kolaylıkla yazabilecekleri bir kompozisyon konusu belirlenmek istenmiştir. Bilimsel bilgi ve kavramların fazlaca yer almadığı bir konu tespiti amaçlanmıştır. Bu nedenle öğrencilerin yakın çevresinden, gündelik yaşamlarından bir konunun olmasına karar verilmiştir. Daha sonra aile konusu belirlenmiştir. Aile konusunun çok geniş ve kapsamlı olması nedeniyle konunun daraltılması gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle “aile sevgisi” konusuna karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler 07-11 Mayıs 2018 tarihleri arasında, beş günlük bir sürede toplanmıştır. Araştırmacı, Türkçe öğretmeni ile birlikte veri toplama aşamasında bulunmuştur. Türkçe derslerinin başlangıcında, Türkçe öğretmeni araştırmacıyı öğrencilere tanıtmıştır. Araştırma hakkında öğrencilere kısaca bilgi verilmiştir. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine Türkçe derslerinde bir ders saati boyunca “aile sevgisi” konulu kompozisyon yazdırılmıştır. Öğrencilere kompozisyon yazdırma görevi Türkçe öğretmeninde olmuştur. Araştırmacı kâğıtların dağıtılması ve toplanması işlerini yürütmüştür. Bu araştırma aile konusundaki sözcüklerin yazımı ile sınırlıdır. Altı şubede öğrenim gören toplam 163 öğrenci ile çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler kodlandıktan sonra, veriler içinde tema ve örüntüler aramak için analitik tekniklere başvurulmaktadır (Glesne, 2012, s. 255). Öğrencilerin sözcük yazım yanıışları incelendikten sonra, belirli kodlar, kategoriler ve temalar altında gruplandırılmıştır (Creswell, 2012, s. 243).

Yapılan bu nitel araştırmada geçerliliği sağlamak için kod ve temaların uzman tarafından incelemesi yöntemi işe koşulmuştur. Uzman kişi, Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretim üyesidir. Araştırmanın güvenilirliği boyutunda, araştırmacı tarafından planlananlar ile gerçekleştirilenler, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında doktora yapmış bir öğretim üyesi ile sürecin planlanmasından sonuna kadar paylaşılmıştır. Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliği boyutu büyük ölçüde araştırmacının etik ilkelere bağlılığıyla yakından ilişkilidir (Merriam, 2013, s. 220). Bu nedenle araştırmada Creswell (2013, s. 92-101) tarafından belirtilen etik kurallar araştırmacı tarafından yerine getirilmiştir.

Verilerin içerik analizi sürecinde, araştırmacı tarafından ve Türkçe öğretimi alanında uzman öğretim üyesi tarafından ikinci kodlamacı olarak kodlamalar yapılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerden elde edilen yazılarda kodlama birimi olarak sözcük seçilmiştir. Araştırma amacının

sözcük seviyesinde yazım yanlışları olması nedeniyle sadece sözcük boyutunda inceleme yapılmıştır. Veri analizinde Çelik ve Ekşi (2015, s. 47) tarafından belirtildiği üzere, öncelikle açık kodlama, ikinci olarak eksen kodlama, üçüncü ve son olarak seçici kodlama gerçekleştirilmiştir. Yapılan içerik analizi sürecinde ulaşılan kodlar, kategoriler ve temalar Tablo 1’de sunulmaktadır.

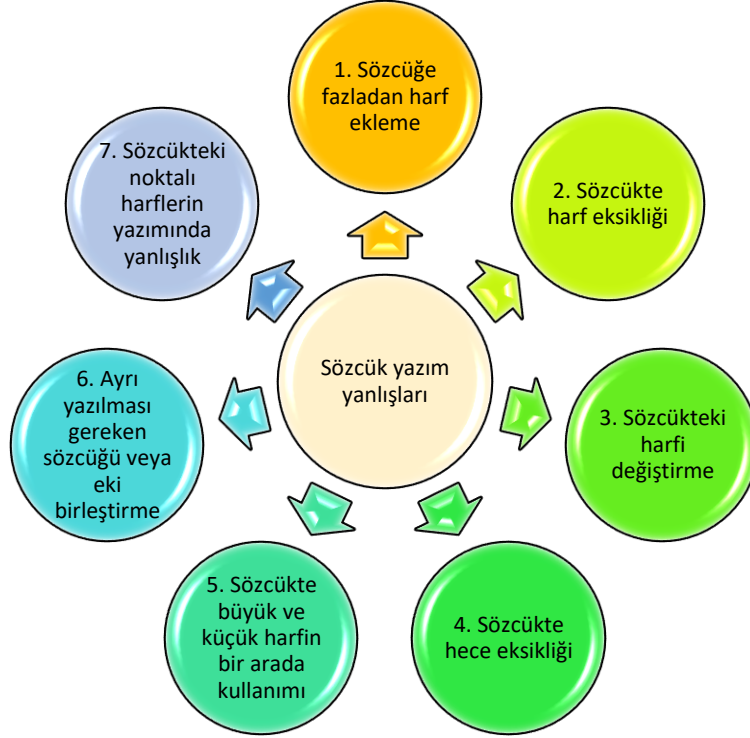
Tablo 1. İçerik analizi sonucu ulaşılan kodlar, kategoriler ve temalar

Ulaşılan kodlar	Kodlardan ulaşılan kategoriler	Kategorilerden ulaşılan temalar
<ul style="list-style-type: none"> •Harf •Ekleme •Fazlalık •Fazla harf 	<ul style="list-style-type: none"> •Harf ekleme •Fazla harf 	<ul style="list-style-type: none"> •Sözcüğe fazladan harf ekleme
<ul style="list-style-type: none"> •Eksiklik •Harf •Sesli •Sessiz 	<ul style="list-style-type: none"> •Harf unutmama •Harf eksikliği 	<ul style="list-style-type: none"> •Sözcükte harf eksikliği
<ul style="list-style-type: none"> •Harf •Değiştirme •Yumuşama •Sertleşme 	<ul style="list-style-type: none"> •Harf değiştirme •Ünsüz uyumu 	<ul style="list-style-type: none"> •Sözcükteki harfi değiştirme
<ul style="list-style-type: none"> •Hece •Eksiklik •Hece atlama 	<ul style="list-style-type: none"> •Hece unutmama •Hece atlama 	<ul style="list-style-type: none"> •Sözcükte hece eksikliği
<ul style="list-style-type: none"> •Büyük harf •Küçük harf •Küçük harf yerine büyük harf •Büyük harf yerine küçük harf 	<ul style="list-style-type: none"> •Büyük ve küçük harfi karıştırma 	<ul style="list-style-type: none"> •Sözcükte büyük ve küçük harfin bir arada kullanımı
<ul style="list-style-type: none"> •Birleşik sözcük •Ayrı sözcükler •Ek •Bağlaç 	<ul style="list-style-type: none"> •Ayrı sözcüklerin yazımı •Bağlaçlar •Ekler 	<ul style="list-style-type: none"> •Ayrı yazılması gereken sözcüğü veya eki birleştirme
<ul style="list-style-type: none"> •Sesli harfler •Ğ harfi •Harf noktası 	<ul style="list-style-type: none"> •Noktalı harfler •Şapkalı harfler 	<ul style="list-style-type: none"> •Sözcükteki noktalı harflerin yazımında yanlışlık

Verilerinin analizinin güvenilirliği için Miles ve Huberman (2015, s. 64) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği sayısı}}{(\text{Toplam görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı sayısı})}$] temel alınmıştır. Bu analize göre, güvenilirlik katsayısı=.91 olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre kodlamaların güvenilir olduğu söylenebilir. Veriler, ilgili temalara göre okuyucunun kolayca anlayabileceği bir yapıda bulgular bölümünde verilmiştir.

Bulgular

Yapılan içerik analizi sonucunda yedi adet temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar Şekil 1’de görülmektedir.

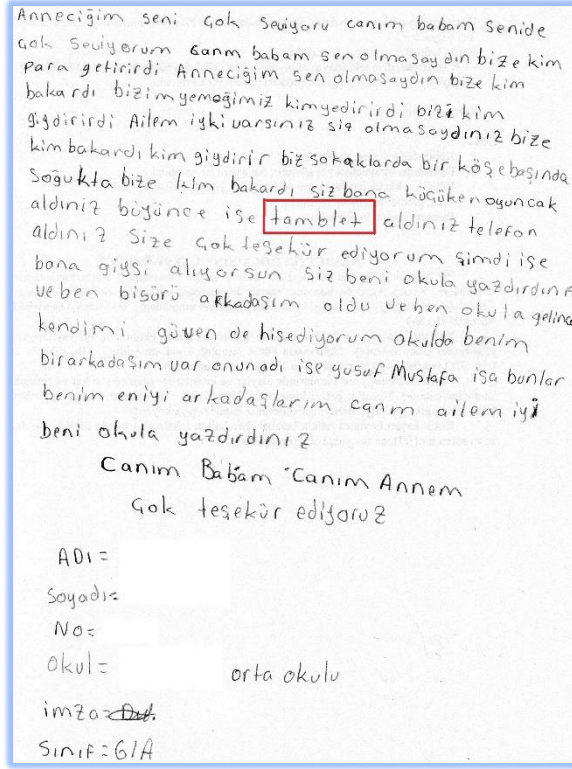


Şekil 1. Sözcük yazım yanlışları

Şekil 1 incelendiğinde ulaşılan sözcük yazım yanlışlığı temaları görülmektedir. Bulgular Şekil 1’de belirtilen temalar altında sunulmaktadır.

Tema 1. Sözcüğe Fazladan Harf Ekleme

Ulaşılan ilk tema sözcüğe fazladan harf ekleme temasıdır. Bu tema kapsamına ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcüklere fazladan harf eklediği tespit edilmiştir. Konu ile ilgili olarak örnek bir öğrenci kompozisyonu Resim 1’de görülmektedir.



Resim 1. Öğrenci kompozisyonu

Resim 1'deki öğrenci kompozisyonunda, kırmızı dikdörtgen içinde kalan bölümde "tablet" yazıldığı görülmektedir. Tema kapsamında ulaşılan sözcük yazım yanlışları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Sözcüğe fazladan harf ekleme

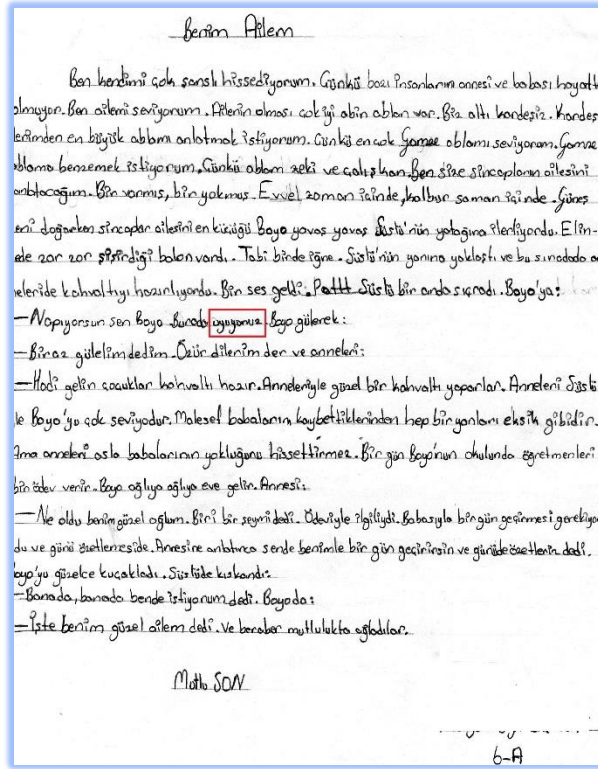
Sözcük yanlış yazımı	Sözcük doğru yazımı
tamlet	tablet
anlaşmayı	anlaşmayı
amma	ama
teşşekür	teşekkür

Tablo 2'de sözcüğe fazladan harf ekleme yanlışları görülmektedir. Bu sözcük yazım yanlışları incelendiğinde sözcük yazımlarında fazladan bir harf eklendiği görülmektedir.

Tema 2. Sözcükte Harf Eksikliği

Ulaşılan ikinci tema sözcükte harf eksikliği temasıdır. Bu tema kapsamına ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcükte bir harfi eksik yazdığı tespit edilmiştir. Konu ile ilgili olarak örnek bir öğrenci kompozisyonu Resim 2'de görülmektedir.

Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Düzeyinde Yazım Yanlışlarının İncelenmesi



Resim 2. Öğrenci kompozisyonu

Resim 2’de yer alan örnek öğrenci kompozisyonunda, kırmızı dikdörtgen ile işaretlenen yerde, “uyuyunuz” şeklinde yazıldığı görülmektedir. Tema kapsamında ulaşılan sözcük yazım yanlışları Tablo 3’te sunulmaktadır.

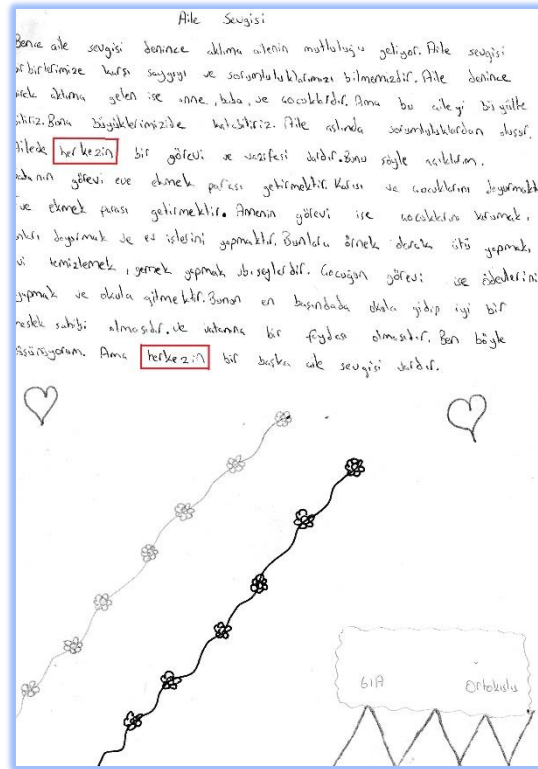
Tablo 3. Sözcükte harf eksikliği

Sözcük yanlış yazımı	Sözcük doğru yazımı
ale	aile
olu	oğlu
dakka	dakika
semez	sevmez
semedin	sevmedin
sağlalar	sağlarlar
bide	birde
anemin	annemin
bi	bir
seviyoru	seviyorum
canm	canım
kodu	koydu
heycanla	heyecanla
küçükken	küçükken
göstedin	gösterdin
kızıyo	kızıyor
teşekür	teşekkür
seviyolar	seviyorlar
kahkaa	kahkaha
getiriyolar	getiriyorlar
hisediyorum	hissediyorum
teşşekür	teşekkür

Tablo 3'te sözcükte harf eksikliği yanlışları görülmektedir. Bu sözcük yazım yanlışları incelendiğinde sözcük yazımlarında bir harfin eksik olarak yazıldığı görülmektedir. Öğrenci yazıları incelendiğinde şöyle bir durum tespit edilmiştir. Aynı öğrenci bir cümlede “canm” olarak yanlış yazdığı bir sözcüğü, farklı bir cümlesinde “canım” olarak doğru bir şekilde yazmaktadır. Bu yazım yanlışları incelendiğinde, konuşma sırasında sözcüklerde eksik harf söyleme durumu akla gelmektedir. Örneğin konuşmada kullanılan “dakka” sözcüğünün yazıya aynen geçirildiği düşünülmektedir.

Tema 3. Sözcükteki Harfi Değiştirme

Ulaşılan üçüncü tema sözcükteki harfi değiştirme temasıdır. Bu tema kapsamına ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcükte yer alan bir harfi, başka bir harfle yazdığı tespit edilmiştir. Konu ile ilgili olarak örnek bir öğrenci kompozisyonu Resim 3'te görülmektedir.



Resim 3. Öğrenci kompozisyonu

Resim 3'te yer alan öğrenci kompozisyonu incelendiğinde, kırmızı dikdörtgenlerle işaretlenmiş olan bölümlerde “herkesin” yazdığı görülmektedir. Tema kapsamında ulaşılan sözcük yazım yanlışları Tablo 4'te sunulmaktadır.

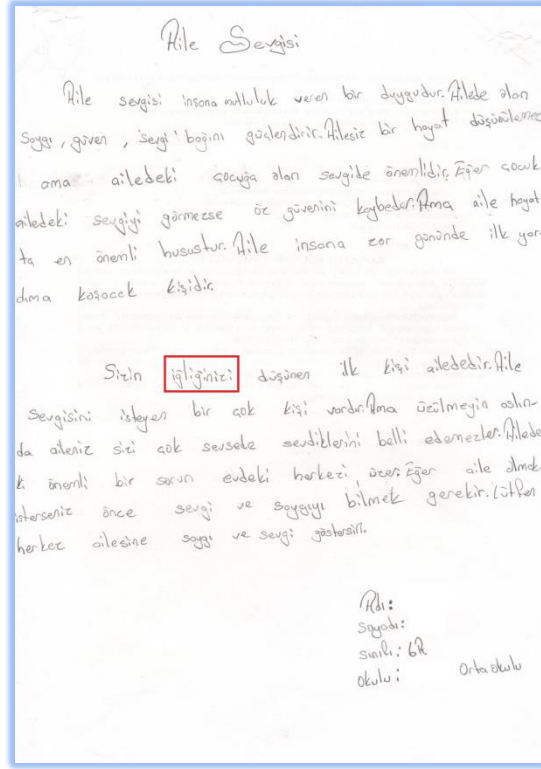
Tablo 4. Sözcükteki harfi değiştirme

Sözcük yanlış yazımı	Sözcük doğru yazımı
ayle	aile
herkez	herkes
ekmeyini	ekmeğini
otladırılmış	otlatılmış
olmasza	olmazsa
çünki	çünkü
sahipdir	sahiptir
yeyip	yiyip
mesala	mesela
psikoloşimiz	psikolojimiz
bulamıyacağız	bulamayacağız
deyer	değer
deyil	değil
eyer	eğer
nevret	nefret
iğliğinizi	iyiliğinizi
varlıklarımdım	varlıklarımdır
hayatda	hayatta
gidemiyecektim	gidemeyecektim

Tablo 4'te sözcükteki harfi değiştirme yanlışları görülmektedir. Bu sözcük yazım yanlışları incelendiğinde sözcük yazımlarında bir harfin yerine başka bir harfin yazıldığı görülmektedir. "ayle" olarak yazım yanlışı 26 defa belirlenmiştir ve en sık görülen sözcük yazım yanlışıdır. "herkez" yazım yanlışı 13 defa tespit edilmiştir. Bunun ardından "mesala" yazım yanlışı gelmektedir. Bu yazım yanlışı ise 5 defa görülmüştür. Sözcükteki harfi değiştirme yazım yanlışı incelendiğinde, s harfinin yerine z harfinin kullanıldığı, ğ harfinin yerine y harfinin kullanıldığı görülmektedir. Öğrenci yazıları incelendiğinde şöyle bir durum tespit edilmiştir. Aynı öğrenci bir cümlede "aile" olarak yanlış yazdığı bir sözcüğü, farklı bir cümlesinde "aile" olarak doğru bir biçimde yazmaktadır. Ayrıca konuşma sırasındaki sözcük telaffuz kusurlarının yazıya aktarıldığı düşünülmektedir.

Tema 4. Sözcükte Hece Eksikliği

Ulaşılan dördüncü tema sözcükte hece eksikliği temasıdır. Bu tema kapsamına ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcükte yer alan bir heceyi eksik yazdığı tespit edilmiştir. Konu ile ilgili olarak örnek bir öğrenci kompozisyonu Resim 4'te görülmektedir.



Resim 4. Öğrenci kompozisyonu

Resim 4'te yer alan öğrenci kompozisyonu incelendiğinde, kırmızı dikdörtgen ili belirtilen bölümde, öğrencinin "iğliğinizi" yazdığı görülmektedir. Tema kapsamında ulaşılan sözcük yazım yanlışları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Sözcükte hece eksikliği

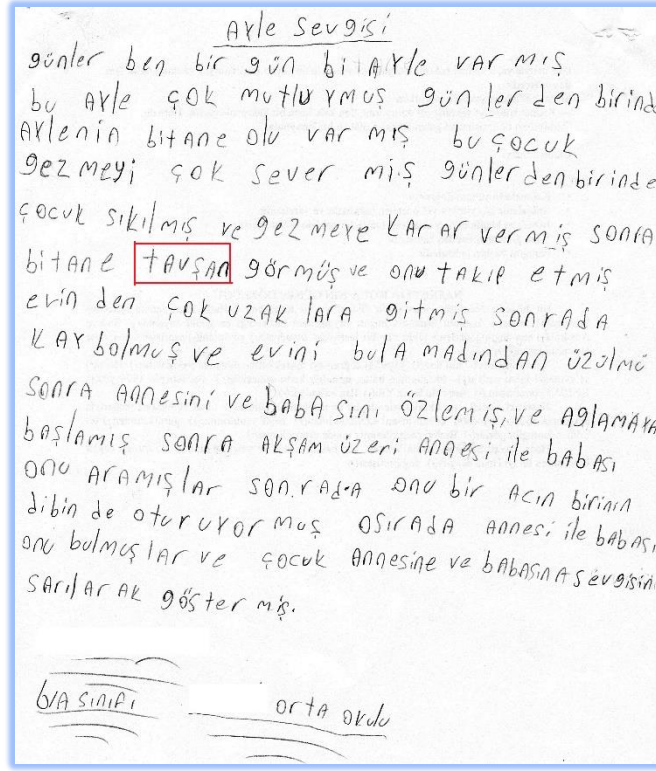
Sözcük yanlış yazımı	Sözcük doğru yazımı
istedimi	istediğimi
oldunu	olduğunu
dedimi	dediğimi
acın	ağacın
bulamadından	bulamadığından
büyünce	büyükünce
nere	nereye
sevdim	sevdiğim
ailerimizi	ailelerimizi
basının	babasının

Tablo 5'te sözcükte hece eksikliği yanlışları görülmektedir. Bu sözcük yazım yanlışları incelendiğinde sözcük yazımlarında bir hecenin eksik yazıldığı görülmektedir. Sözcük içerisinde hangi hecenin sıklıkla eksik yazıldığı incelendiğinde ğ harfi dikkat çekmektedir. Bu yazım yanlışının özellikle ğ harfi olan hecelerde yapıldığı görülmektedir.

Tema 5. Sözcükte Büyük ve Küçük Harfin Bir Arada Kullanımı

Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Düzeyinde Yazım Yanlışlarının İncelenmesi

Ulaşılan beşinci tema, sözcükte büyük ve küçük harfin bir arada kullanımı temasıdır. Bu tema kapsamına ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcükte yer alan bir veya birkaç harfi büyük harfle yazdığı tespit edilmiştir. Örnek öğrenci kompozisyon kâğıdı Resim 5’te sunulmaktadır.



Resim 5. Öğrenci kompozisyonu

Resim 5’te yer alan öğrenci kompozisyonu incelendiğinde, altıncı satır ikinci sıradaki tavşan sözcüğünü görmek mümkündür. Öğrencinin bu sözcüğü “tAvşAn” şeklinde yazdığı görülmektedir. Tema kapsamında ulaşılan sözcük yazım yanlışları Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Sözcükte büyük ve küçük harfin bir arada kullanımı

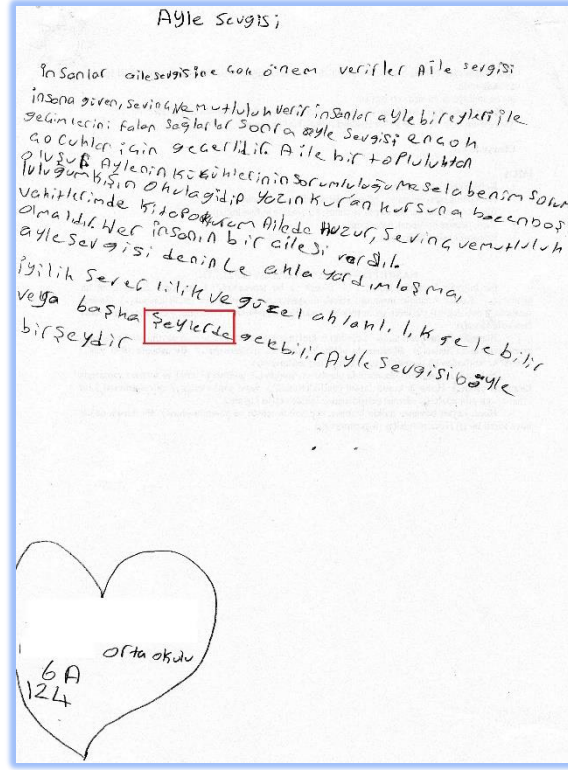
Sözcük yanlış yazımı	Sözcük doğru yazımı
güçlenDirir	güçlendirir
eDerler	ederler
YılMAZcan	Yılmazcan
tAvşAn	tavşan
olurlAr	olurlar
babAMız	babamız
CAnım	canım
çiğErlerim	ciğerlerim

Tablo 6’da sözcükte büyük ve küçük harfin bir arada kullanımı yanlışları görülmektedir. Bu sözcük yazım yanlışları incelendiğinde sözcük yazımlarında bir veya daha fazla harfin büyük harflerle yazıldığı görülmektedir. Öğrencilerin yazıları incelendiğinde, bir öğrencinin yazısında tüm küçük a

harflerini A olarak yazdığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bir diğer öğrenci yazısındaki tüm küçük d harflerini D olarak yazmıştır.

Tema 6. Ayrı Yazılması Gereken Sözcüğü veya Eki Birleştirme

Ulaşılan altıncı tema, ayrı yazılması gereken sözcüğü veya eki birleştirme temasıdır. Bu tema kapsamına ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin ayrı yazılması gereken sözcükleri veya bir eki birleşik olarak yazdığı tespit edilmiştir. Örnek öğrenci kompozisyon kâğıdı Resim 6'da sunulmaktadır.



Resim 6. Öğrenci kompozisyonu

Resim 6'da yer alan öğrenci kompozisyonu incelendiğinde, kırmızı dikdörtgen ile belirtilen bölümde öğrencinin "şeylerde" yazdığı görülmektedir. Oysaki sözcükteki "de" bağlaçtır. Bu nedenle ayrı yazılmalıdır. Tema kapsamında ulaşılan sözcük yazım yanlışları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Ayrı yazılması gereken sözcüğü veya eki birleştirme

Sözcük yanlış yazımı	Sözcük doğru yazımı
bisürü	bir sürü
ençok	en çok
napardım	ne yapardım
okadar	o kadar
herşeyimiz	her şeyimiz
bişey	bir şey
senide	seni de
başındada	başında da
tabiki	tabi ki
heleki	hele ki

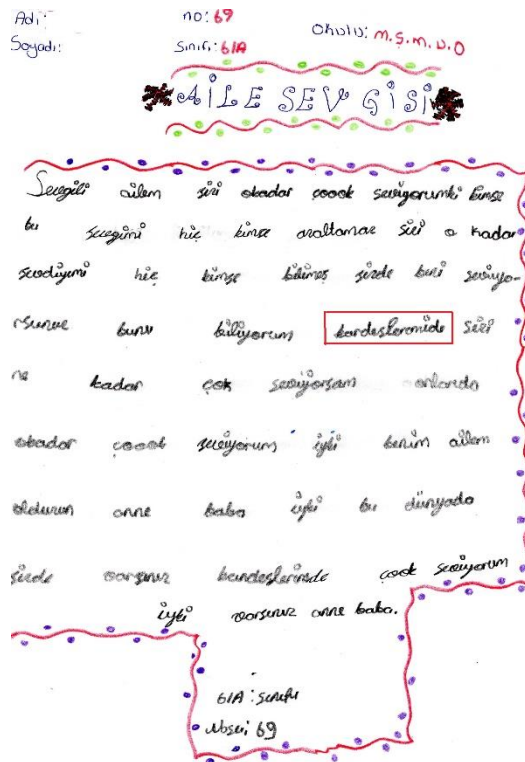
Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Düzeyinde Yazım Yanlışlarının İncelenmesi

iyki	İyi ki
anladıki	anladı ki
demekki	demek ki
üzdümmü	üzdüm mü
yaptımmı	yaptım mı
seviyormusunuz	seviyor musunuz
biçilirmi	biçilir mi
sorabilirmiyim	sorabilir miyim

Tablo 7’de ayrı yazılması gereken sözcüğü veya eki birleştirme yanlışları görülmektedir. Bu sözcük yazım yanlışları incelendiğinde, ayrı yazılması gereken iki sözcüğün birleşik yazıldığı veya ayrı yazılması gereken ekin birleşik yazıldığı görülmektedir. Bu yazım yanlışının sıklığı incelendiğinde, “napardım” yazım yanlışının ve “okadar” yazım yanlışının dörder defa yapıldığı tespit edilmiştir. Ardından “iyki” şeklinde yapılan yanlışın 3 defa yapıldığı belirlenmiştir. Bu yazım yanlışının alt boyutları incelendiğinde, sözcüklerin birlikte yazıldığı, bağlaç olan “de” ve “ki”nin, soru edatı “mi”nin sözcükle birlikte yazıldığı anlaşılmaktadır.

Tema 7. Sözcükteki Noktalı Harflerin Yazımında Yanlışlık

Ulaşılan yedinci ve son tema, sözcükteki noktalı harflerin yazımında yanlışlık temasıdır. Bu tema kapsamına ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin ç, ğ, i, ö, ş, ü gibi noktalı harflerin yazımında yanlışlık yaptıkları tespit edilmiştir. Örnek öğrenci kompozisyon kâğıdı Resim 7’de sunulmaktadır.



Resim 7. Öğrenci kompozisyonu

Resim 7’de yer alan öğrenci kompozisyonu incelendiğinde, kırmızı dikdörtgen ile belirtilen bölümde öğrencinin “kardeslerimide” yazdığı görülmektedir. Tema kapsamında ulaşılan sözcük yazım yanlışları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. *Sözcükteki noktalı harflerin yazımında yanlışlık*

Sözcük yanlış yazımı	Sözcük doğru yazımı
aglamaya	ağlamaya
cünkü	çünkü
sevdiğini	sevdiğini
gunden	günden
digeri	diğeri
degildir	değildir
cigerim	ciğerim
eger	eğer
sevdiğim	sevdiğim
yardim	yardım
üştümde	üstümde

Tablo 8’de sözcükteki noktalı harflerin yazımında yanlışlar görülmektedir. Bu sözcük yazım yanlışları incelendiğinde, sözcükte yer alan noktalı harflerin noktasının yazılmadığı anlaşılmaktadır. Örneğin ü harfindeki üstteki iki noktanın yazılmayarak, u şeklinde yazılması gibi. Bunun yanı sıra ğ harfinde üstte yer alan eğik çizginin yer almadığı örnekler yer almaktadır. Tabloda yer alan son iki sözcük incelendiği zaman farklı bir durumla karşılaşılmaktadır. “yardim” sözcüğünde yer alan ı harfinin üzerine fazladan nokta konularak i harfi olarak yazıldığı görülmektedir. Ayrıca “üştümde” yazımında s harfinin altına nokta konularak ş harfi olarak yazıldığı dikkat çekmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma neticesinde, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük yazım yanlışları konusunda yedi adet sonuca ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar şunlardır:

1. Sözcüğe fazladan harf ekleme.
2. Sözcükte harf eksikliği.
3. Sözcükteki harfi değiştirme.
4. Sözcükte hece eksikliği.
5. Sözcükte büyük ve küçük harfin bir arada kullanımı.
6. Ayrı yazılması gereken sözcüğü veya eki birleştirme.
7. Sözcükteki noktalı harflerin yazımında yanlışlık.

Araştırma sonucunda ulaşılan ilk sonuç, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük yazımında sözcüğe fazladan harf ekleme yapmalarıdır. Öğrencilerin sözcük yazımında fazladan harf ekleme durumu çok düşük seviyededir. Araştırma sonucuyla benzerlik gösterecek şekilde Calp (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda, ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin sözcük yazımlarında, sözcük içinde harf ekleme yaptığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra Akkaya (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük yazımında ses eklemeleri yaptığı vurgulanmıştır. İlgili araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığı zaman, ilköğretim seviyesinde öğrencilerin sözcüklere harf ekleme yapabildikleri anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda ulaşılan ikinci sonuç, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük yazımında sözcükte harf eksikliği yapmalarıdır. Bu sonuç kapsamına ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcükte bir harfi eksik yazdığı tespit edilmiştir. Bu yazım yanlışları incelendiğinde, konuşma sırasında sözcüklerde eksik harf söyleme durumu akla gelmektedir. Örneğin konuşmada kullanılan “dakka” sözcüğünün yazıya aynen geçirildiği düşünülmektedir. Araştırma sonucuyla benzerlik gösterecek şekilde Kurtlu ve Korucu (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda, altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük yazımlarında harf eksikliği yaptığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra Calp (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin sözcük yazımında, sözcük içindeki bazı harfleri atladığı tespit edilmiştir. Ayrıca İlanbey ve Can (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin yazılarında olum (oğlum), Saol (sağ ol) şeklinde yazım yanlışları yaptıkları vurgulanmıştır. İlgili araştırma sonuçları ile birlikte durum değerlendirildiğinde, konuşma sırasında yapılan, sözcüğün eksik sesle söylenme durumunun yazıya olduğu gibi yansıdığı anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda ulaşılan üçüncü sonuç, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük yazımında sözcükteki harfi değiştirmesidir. Bu sonuç kapsamına ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcükte yer alan bir harfi, başka bir harfle değiştirerek yazdığı tespit edilmiştir. “ayle”, “herkez”, “mesala” en sık görülen sözcük yazım yanlışlarıdır. Sözcükteki harfi değiştirme yazım yanlışı incelendiğinde, s harfinin yerine z harfinin kullanıldığı, ğ harfinin yerine y harfinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca konuşma sırasındaki sözcük telaffuz kusurlarının yazıya aktarıldığı düşünülmektedir. Araştırma sonucuyla benzerlik gösterecek şekilde Kurtlu ve Korucu (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda, altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük yazımlarında harfi yanlış yazdıkları belirtilmiştir. Bunun yanı sıra Calp (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin sözcük yazımında, “b” ile “d” harflerini, “s” ile “z” harflerini karıştırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca Hamzadayı ve Çetinkaya (2013) tarafından yapılan araştırmada ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin ses olayları (yumuşama ve sertleşme) konularında yanlışlıklar yaptıkları belirtilmiştir. Ayrıca İlanbey ve Can (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin

yazılarında aktarıyım (aktarayım), dayanamıyarak (dayanamayarak) şeklinde yazım yanlışları yaptıkları tespit edilmiştir. Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu (2015, s. 19) bu yazım yanlışını, konuşma dilindeki sözcük söylemlerinin yazıya geçirilmesindeki yanlışlık olarak dile getirmektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan dördüncü sonuç, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük yazımında hece eksikliği yapmalarıdır. Bu tema kapsamına ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcükte yer alan bir heceyi eksik yazdığı tespit edilmiştir. Sözcük içerisinde hangi hecenin sıklıkla eksik yazıldığı incelendiğinde ğ harfi dikkat çekmektedir. Bu yazım yanlışının özellikle ğ harfi olan hecelerde yapıldığı görülmektedir. Sözcükteki hece eksikliğinin yapılma nedeni olarak, konuşma sırasında sözcüğün eksik seslerle söylenmesinin neden olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonucuyla benzerlik gösterecek şekilde İlanbey ve Can (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin yazılarında içecen (içeceksin) şeklinde yazım yanlışları yaptıkları tespit edilmiştir. İlanbey ve Can (2016) bu durumu ağız kullanımı ile ilişkilendirmektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan beşinci sonuç, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük yazımında sözcükte büyük ve küçük harfi bir arada kullanmalarıdır. Bu sonuç kapsamına ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcükte yer alan bir veya birkaç harfi büyük harfle yazdığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuyla benzerlik gösterecek şekilde Kurtlu ve Korucu (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda, altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük yazımlarında büyük harf kullanımı konusunda yanlışlar yaptığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra Calp (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin sözcük yazımında, sözcük içinde bazen büyük, bazen küçük harf kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca Hamzadayı ve Çetinkaya (2013) tarafından yapılan araştırmada ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin büyük/küçük harf yazım yanlışları yaptıkları belirtilmiştir. Altıncı sınıf seviyesindeki bir öğrencinin küçük harflerle yazılması gereken bir sözcüğün içerisinde büyük harfler kullanması önemli bir sorundur. Bu durum öğrencinin harflerin büyük ve küçük şekillerini zihninde yerleştiremediğini göstermektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan altıncı sonuç, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük yazımında ayrı yazılması gereken sözcüğü veya eki birleştirmeleridir. “napardım”, “okadar”, “iyki” en sık rastlanan sözcük yazım yanlışları olmuştur. Ayrı yazılması gereken sözcüklerin bir arada yazılması yazım hatasında akla ilk olarak konuşmada yapılan hatalar gelmektedir. Bağlaçların ve soru ekinin yazımında ise, öğrencinin bu bilgiyi unuttuğu veya uygulama eksikliği akla gelmektedir. Araştırma sonucuyla benzerlik gösterecek şekilde Kurtlu ve Korucu (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda, altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük yazımlarında bağlaç olan de, bağlaç olan ki, soru eki mi, sözcüklerin birleşik yazılması konularında sıkıntılar yaşadıkları vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra Akkaya (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin bağlaç olan “da, de”nin yazılışında, bağlaç olan “ki”nin yazılışında ve soru eki “mı, mi, mu, mü”nün yazılışında

Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Düzeyinde Yazım Yanlışlarının İncelenmesi

yanlışlıklar yaptığı vurgulanmıştır. Ayrıca Hamzadayı ve Çetinkaya (2013) tarafından yapılan araştırmada ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin soru eki (mı, mi, mu, mü) yazım yanlışları; da, de bağlacı ile da, de ekini karıştırma ki bağlacı ile ki ekini karıştırma gibi yazım yanlışları yaptıkları belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan yedinci ve son sonuç, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük yazımında sözcükteki noktalı harflerin yazımında yanlışlık yapmalarıdır. Bu tema kapsamında ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin ç, ğ, i, ö, ş, ü gibi noktalı harflerin yazımında yanlışlık yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrenci “ı” harfi yazması gereken yerde nokta koyarak “i” harfi şeklinde yazabilmektedir. Bunun yanı sıra “ş” harfi ile yazması gereken yerde “s” şeklinde yazabilmektedir. Harfin noktası eksik olduğu zaman öğrenci unutmuş olabilir. Ancak nokta olmaması gereken “ı” harfi bu duruma uymamaktadır. Öğrenci “ı” harfine fazladan nokta koyup “i” şeklinde yazabilmektedir. Araştırma sonucuyla benzerlik gösterecek şekilde Calp (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda, ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin sözcük yazımlarında, sözcükteki harflerin nokta ve kuşaklarını sözcüğü yazdıktan sonra koymadığı belirtilmiştir.

Yapılan araştırma sonuçları ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde, mevcut ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin geçmişteki yazım yanlışları ile aynı yazım yanlışlarını gösterdikleri anlaşılmaktadır. Sözcük yazım yanlışlarının ana nedeni olarak öncelikle, konuşmadaki sözcük söylem hatalarının yazıya yansıdığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra ayrı yazılan eklerin ve bağlaçların yazımında sıkıntılar olduğu görülmektedir. Bu durumun ana nedeni olarak, bilgi ve uygulama eksikliğinin olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları kapsamında şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin konuşmadaki yanlışları yazıya aktardıkları belirlenmiştir. Bu nedenle, öncelikle Türkçe öğretmenlerinin daha sonra diğer branş öğretmenlerinin, ailelerin öğrencilerin konuşmadaki yanlışları düzeltmeleri gerekmektedir.

2. Sözcük yazım yanlışları incelendiğinde “herkes”, “mesela”, “aile” gibi sözcüklerin öğrenciler tarafından tam olarak öğrenilemediği anlaşılmaktadır. Bu gibi kelimelerin yazımına yönelik fazladan çalışmalar yapılması önerilmektedir.

3. Sözcük yazım hatalarının azaltılmasına yönelik olarak, dikte çalışmalarının artırılması önerilmektedir.

4. Bağlaç ve eklerin yazımındaki sıkıntılara yönelik olarak, yazım ve düzeltme çalışmalarının artırılması önerilmektedir.

5. Öğrencilerin yazma çalışmaları sonrasında Türkçe öğretmenin yazılı metinler üzerinde düzeltmeleri belirtmesi ve bu düzeltmelerin öğrencilere gösterilmesi gerekmektedir. Yazım yanlışları konusu bağlamında bu uygulamanın sıklaştırılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akkaya, A. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8 (4), 33-52.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım* (3. Baskı). Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitimi rehberi* (7. Baskı). Ankara: Alperen Yayınları.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bussmann, H. (2002). *Lexikon der sprachwissenschaft, dritte, aktualisierte und erweiterte auflage*, Stuttgart: Kröner.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (bir eylem araştırması). *E-International Journal of Educational Research*, 4 (1), 1-28.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*, (Çev. Ed: S. B. Demir). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Çelik, H. ve Ekşi, H. (2015). *Nitel desenler: gömülü teori*. İstanbul: EDAM Yayınları.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 48-63.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 133-143.
- İlanbey, Ö. ve Can, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında konuşma dili unsurlarının incelenmesi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken / Journal Of World Of Turks*, 8 (2), 241-256.
- Johnson, D. ve Johnson, B. (2005). Vocabulary Development. S. J. Farenga ve D. Ness (Ed.), *Encyclopedia of education and human development*. New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 141-153.
- Kurtlu, Y. ve Korucu, S. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerin dik temel ve bitişik eğik yazılarının yazım yanlışları ve noktalama işaretleri bakımından karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 167-190.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 293-307.
- Mayor, M. (2009). *Longman dictionary of contemporary English*. Essex: Pearson Education Limited.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, B. ve Huberman, M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* (Çev. Ed.: Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Düzeyinde Yazım Yanlışlarının İncelenmesi

- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 30-45.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). (Çev. Ed.: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temple, C. ve Gillet, J. W. (1989). *Language arts: learning processes and teaching practices* (2nd ed.) London: Scott, Foresman and Company.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Spelling mistakes can be seen in all educational levels. Writing skills are aimed to be developed starting from the first grade in the primary school. As the writing skills improve, word spelling mistakes will decrease. In the introduction part of this research, the concept of word then the word spelling mistake are explained. The aim of this study is to examine the word spelling mistakes of the sixth grade students in the secondary school. The research is important in determining the spelling mistakes of the sixth grade students on a word level. It is thought that the research will primarily contribute to Turkish teachers, Turkish education and writing skills education in specific. This research is limited to words related to family topic.

Method

The research was carried out document analysis which is a qualitative research method. Document analysis method was used because the students' writings were examined in order to examine the spelling mistakes of the sixth grade students in the secondary school. In the determination of the study group, convenience sampling was used from purposeful sampling methods. Within the scope of convenience sampling, 163 students studying in the sixth grade in a state secondary school in Yozgat were studied. All of the students have average intelligence level and there are no students who attend special education courses. 85 of the students are male and 78 are female. With the help of an opinion of faculty member, it was decided that the participants would be asked to write a composition. Upon the consultation to the Turkish teacher, the subject of composition was decided to be family love. Data were collected in May 2018. In the Turkish language lessons, the sixth grade students wrote a composition about family love. The researcher was present with the Turkish teacher at the data collection stage. The task of instructing on writing the composition and the title to the students was the Turkish teacher's responsibility. The researcher handed out and collected the papers. Content analysis technique was used in the analysis of the data.

Result and Discussion

As a result of the research, seven word spelling mistakes of the sixth grade students were found. These results are as follow:

1. Add extra letters to the word.
2. Lack of letters in the word.
3. Change the letter in the word.
4. Lack of syllables in the word.
5. Using of upper and lower case.
6. Merge the word or affix which needs to be written separately.
7. Mistake in the spelling of dotted letters in the word.

As the main reason of the word spelling mistakes, it is thought that the mistakes in the speech are reflected in the writing. The main reason for this situation is the lack of knowledge and application.



Türkçe Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisinin Meta-Analiz İle İncelenmesi

*Nurullah ŞAHİN**

Öz

Öğrencilerin bilişsel gelişimleri için önemli etkinliklerden biri olarak görülen yaratıcı yazma uygulamaları, doğası itibarıyla da öğrenci merkezli çağdaş eğitim anlayışlarına uygun bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı yazma ile ilgili alanyazında gerçekleştirilmiş birçok çalışma olmasına rağmen tüm bu çalışmaların sonuçlarını birleştirerek üst düzey analizlerle daha kesin sonuçlara ve genellemelere ulaşmaya çalışan meta-analiz araştırmalarına rastlanılamamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı; Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini meta-analiz ile belirlemek olarak ifade edilmiştir. Araştırma sürecinde gerekli olan tüm analizlerde Comprehensive Meta Analysis (CMA), yazılımı kullanılmıştır. Sabit etkiler modeline göre %95 güven aralığında gerçekleştirilen analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü 0,669 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, Cohen *vd.* (2011)'e göre yorumlandığında, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarını artırma açısından orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı yazma, tutum, Türkçe dersi, Türkçe eğitimi, meta-analiz

A Meta-Analysis of the Effect of Creative Writing Practices Carried Out Within the Scope of Turkish Language Arts Course on Students' Attitudes

Abstract

Creative writing practices that are listed among the important activities for the cognitive development of students, also come to the forefront as a method that is suitable for the contemporary student-centered education. Although there are many studies in literature on this topic, there is no meta-analysis which intends to reach more specific results and generalizations by combining the results of all these studies. For this reason, the aim of the present research was to examine effect of creative writing practices carried out within the scope of Turkish language arts course on students' attitudes, using meta-analysis. The Comprehensive Meta-Analysis (CMA) software was used in all the analyses required throughout the research. At the end of the analysis which was carried out within 95% reliability range according to the fixed effects model, the average effect size was calculated as 0.669. When this finding is interpreted according to Cohen *et al.*, (2011), it is seen that creative writing activities have a moderate effect on the improvement of students' attitudes.

Keywords: Creative writing, attitude, Turkish lesson, Turkish education, meta-analysis

* Dr. Öğr. Üyesi; Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Türkiye, nsahin.86@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3462-0369

Giriş

Yaratıcı Yazma

Bireyin / öğrencinin bir konudaki görüşlerini hayal gücünü de işe koşarak kâğıda dökmesi olarak tanımlanabilen yaratıcı yazma, doğrudan yaratıcılıkla ilgili bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Oral, 2008). Torrance ise yaratıcılığı, “Sorunlara, bozukluklara, eksik bilgilere, kaybolmuş unsurlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma; zorluğu tanıma, çözümler arama, tahminler yapma ya da yeni varsayımlar kurma, bunları değiştirme veya yeniden deneme ve sonuçlarını inceleme” (Haensly ve Reynolds, 1989, s. 56) olarak tanımlamaktadır. Yaratıcılık sadece bazı özel ve şanslı kişilere has bir özellikmiş gibi algılansa da aslında her bireyde var olan ve geliştirilmeyi bekleyen duygusal ve fikrinsel bir beceridir. Yaratıcılık her bireyde var olduğu düşünülen ve dönem dönem yükseliş ve düşüşler gösteren, bireyin günlük yaşamından eğitim öğretim yaşamına kadar geniş bir zaman ve alan diliminde kendini gösteren bir özelliktir. Gelişen dünyada yaratıcılık, eğitim programlarında yer almaya başlayarak özellikle Türkçe öğretiminde geliştirilmesi gereken beceri alanlarına girmiş vazgeçilmez bir uygulama biçimidir (Maltepe, 2006).

Yazdıklarını tartışmak için bir grup yazar tarafından akademik bir girişim olarak düzenlenen yaratıcı yazı yazma, metin çalışmaları ve uygulama teknikleri ile çalışma ve düşünme disiplinlerini birleştirme olarak yazım çalışmalarının düzenlenmesine verilmiş olan bir isimdir. 1880 – 1940 yılları arasındaki 60 yıllık gibi bir süreçte metin çalışmaları ve uygulama teknikleri ile çalışma ve düşünme disiplinlerini birleştirme olarak yazma çalışmalarının dizayn edilmesi olarak ortaya çıkan yaratıcı yazmanın ilk örneklerini Harvard Üniversitesi’ndeki kompozisyon çalışmaları oluşturmaktadır (Myers, 1993 ve Bishop, 1994).

Özgünlük ve hayal gücü tarafından karakterize edilen yaratıcı yazma; çocukların düşüncelerini, hislerini, hayallerini, deneyimlerini ve sahip oldukları ilişkileri paylaşmalarına olanak sağlamakla ve insanları özgün şeyler üretmeye teşvik etmekle beraber; yazma sürecini içselleştirme, yazma sürecinin her bir aşamasında alıştırma olanağı sağlama, bütün alanlarda kullanılabilir olma, bütüncül öğrenmeyi sağlama, iş birlikli çalışmayı kolaylaştırma, bütün öğrencilere farklı öğrenme olanakları sunma ve edebî türlerde yazmaya geçiş sağlama amaçlarını gerçekleştirmek için kullanılmaktadır (Grainger, Gooch, Lambirth, 2005; Maltepe, 2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi için öncelikle öğrencinin yazmadan zevk alması gerekmektedir. Yazı yazma çocuklar tarafından genellikle sevilen bir etkinlik olmamasına rağmen yaratıcı yazma uygulamalarının en önemli amacı; öğrencilerin özgün, ilgi çekici, akıcı, eğlenceli ve etkili bir şekilde kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerini sağlamaktır. Yaratıcı yazma etkinlikleri ile eğlenceli hâle getirilen yazma çalışmaları, öğrencilere yaşam boyu yazı yazma alışkanlığı kazandırma

Türkçe Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisinin Meta-Analiz İle İncelenmesi

bağlamında da önemli rol oynayacaktır. Bu nedenle, öğretmenin bu süreçteki görevi göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir.

“Yaratıcı yazma çalışmalarında öğretmenin rolü daha çok öğrencilere rehberlik etmekle ilgilidir. Çalışmayı yürütecek, yeni düşünceler keşfedecek, birbiriyle ilgisiz gibi görünen unsurlar arasında yeni, daha önce kurulmamış, ilginç ilişkiler kuracak olan öğrencinin kendisidir. Bu süreçte öğretmen öğrencilere rehberlik etmek ve onları desteklemekle görevlidir” (Başkök, 2012, s. 19). Ayrıca yaratıcı yazma uygulamalarında, öğretmenlerin de yazı etkinliklerine katılmaları çok önemli ve gerekli görülmektedir.

Meta-Analiz

“Meta-analitik etki analizi, kısaca meta-analiz, daha önceden yapılmış bağımsız çalışmaların sonuçlarının istatistiksel olarak bütünleştirilmesi için kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklerdir. Çok sayıda farklı çalışmanın sonuçlarını özetlemede kullanılan analitik bir teknik olarak bakılsa da bir araştırma yapma yöntemi olarak da düşünülmektedir” (Bakioğlu ve Özcan, 2016, s. iii). Meta-analizi daha anlaşılır kılmak adına aşağıda bazı önemli tanımlara yer verilmiştir:

“Meta-analiz, bireysel çalışmalardan elde edilen deneysel bulguların birleştirilmesi, sentezlenmesi ve yorumlanması amacıyla kullanılan istatistiksel prosedürler uygulamasıdır” (Wolf, 1986’den akt. Bakioğlu ve Özcan, 2016, s. 5).

“Birçok küçük bireysel çalışma sonuçlarının bir ya da birden daha fazla istatistiksel yöntem kullanılarak birleştiren ve daha fazla bilgi veren bir analiz tekniğidir” (Olkin, 1999’den akt. Bakioğlu ve Özcan, 2016, s. 5).

Sözcük anlamı olarak üst analiz ya da analizlerin toplanması gibi anlamlara gelen meta-analiz, ilk olarak sağlık bilimlerinde kullanılmış olsa da zamanla yaygınlaşarak diğer bilim dallarında da kullanılmaya başlanmıştır. Fakat meta-analizin hâlen daha ülkemizde yeteri kadar yaygınlaşmamasının sebebi olarak ise, meta-analiz hakkında gerekli kaynakların olmayışı ve bu analiz yöntemine ilişkin yapılan bazı yanlış yorumlar gösterilebilir (Dinçer, 2014; Lipsey ve Wilson, 2001; Schulze, 2007).

Ulusal düzeydeki önemi her ne kadar yeterince anlaşılammış olsa da uluslararası alanda uzun yıllardan beri kullanılan bir analiz yöntemi olan meta-analiz, günümüzde özellikle tıp alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Son zamanlarda sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında da önemli yer edinmeye başlayan meta-analiz ile ilgili dergiler ve kitaplar literatürdeki yerini almaya başlamıştır (Dinçer, 2014 ve Bakioğlu & Özcan, 2016).

Araştırmanın Amacı

Yaratıcı yazma, son dönemlerde eğitim programlarında merkeze konulan yapılandırmacı eğitimin felsefesine uygun bir teknik oluşuyla ve öğrencileri merkeze alan eğitim anlayışıyla üzerinde çokça çalışılmış bir konu alanıdır. İlgili alanyazın tarandığında yaratıcı yazma ile ilgili hem kuramsal hem de deneysel birçok çalışma görmek mümkündür. Bu bağlamda özellikle deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiş araştırmaların tamamına yakını yaratıcı yazma yaklaşımının geleneksel öğretim yaklaşımına göre etkinliğini ve işe yararlığını vurgulamaktadır. İlgili araştırmaların önemle üzerinde durduğu noktalardan biri de; yaratıcı yazma etkinliklerine eğitim öğretim faaliyetlerinde daha sık yer verilmesi gerekliliğidir. Literatürde yaratıcı yazmanın tutum üzerindeki etkisini konu edinen bu tür deneysel araştırmalar azımsanmayacak kadar yer bulmasına rağmen bu çalışmaların oluşturduğu bilgi birikimini yorumlayarak yeni araştırmalara yol açacak, kapsayıcı ve güvenilir üst çalışmaların eksikliği kendini hissettirmektedir. Bu sebeple, Türkçe dersi kapsamında uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisi konusunda daha kesin ve genellenebilir sonuçlara varabilmek için bu meta-analiz çalışmasının yapılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı; Türkçe dersi kapsamında uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir, şeklinde ifade edilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; Türkçe dersi kapsamında uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkiye’de öğrenimlerini devam ettiren öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini araştıran bağımsız ön test-son test kontrol gruplu deneysel çalışmaların sonuçlarının sentezlenmesi amacıyla meta-analiz yönteminden faydalanılmıştır. Meta-analiz, belirli bir konuyla ilgili olarak belirli ölçütler dâhilinde çalışılmış araştırmalara ait nicel sonuçların bir araya getirilmesi ve bu sonuçların istatistiki yöntemlerle birleştirilmesi, etki büyüklüklerinin hesaplanması olarak tanımlanabilir (Cohen *vd.*, 2011; Hedges, 2007; Durlak & Lipsey, 1991; Dinçer, 2014; Salkind, 2007).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmaya ait veriler 2018 yılının Eylül ayında toplanmıştır. Meta-analiz kapsamına dâhil edilecek çalışmaları tespit edebilmek için ULAKBİM TR Dizin, ERIC, EBSCOhost, Google Akademik ve YÖK Tez veri tabanlarında; “yaratıcı yazma, Türkçe dersi, akademik tutum, creative writing, Turkish lesson, attitude” anahtar kelimeleri kullanılarak taramalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda Türkçe dersi kapsamında uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkiye’de öğrenim görmekte olan öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini araştıran 10 adet çalışmaya ulaşılmıştır.

Türkçe Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisinin Meta-Analiz İle İncelenmesi

Meta-analiz kapsamına alınacak çalışmalara karar verilirken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- 1) Araştırmaların gerçekleştirilme yılı, 2000 – 2018 yılları arasında olmalıdır.
- 2) Araştırmalar, Türkçe ya da İngilizce kaleme alınmış olmalıdır.
- 3) Araştırmalar, yüksek lisans tezi, doktora tezi veya hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış makale olmalıdır.
- 4) Araştırmalar, Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilmiş olmalıdır.
- 5) Araştırmalar, Türkiye’de öğrenim görmekte olan okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise veya üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olmalıdır.
- 6) Araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenirlik bilgilerini gösteren sayısal verilere yer verilmiş olmalıdır.
- 7) Araştırmalardaki deney gruplarında yer alan öğrencilere yaratıcı yazma tekniği, kontrol gruplarında yer alan öğrencilere ise geleneksel öğretim etkinlikleri uygulanmış olmalıdır.
- 8) Her bir çalışmaya ait etki büyüklüklerini hesaplayabilmek için gerekli olan aritmetik ortalama, standart sapma, örneklem büyüklüğü ve ön test – son test korelasyon bilgileri verilmiş olmalıdır.

İlk tarama neticesinde ulaşılan çalışmalar, yukarıdaki kriterler dâhilinde yeniden değerlendirilmiş ve 29 adet çalışma bu kriterlere uymadığı için meta-analiz kapsamına alınmamıştır. Bu elemeler sonrasında, yukarıda verilen ölçütlere uygun olduğu tespit edilen toplam 10 farklı araştırma meta-analiz kapsamına dâhil edilmiştir.

Verilerin Kodlanması

Meta-analiz öncesinde yaratıcı yazma konusunda gerçekleştirilen çalışmaları ana hatlarıyla görebilmek için bir kodlama formu oluşturulmuştur. Bu formda aşağıdaki bilgilere yer verilmiştir:

- Çalışmanın adı, yazarı, yayınlanma yılı ve yayın türü
- Çalışılan ders alanı
- Çalışılan tema
- Çalışmanın deseni, yöntemi, tekniği
- Çalışmanın uygulama süresi
- Çalışmanın örneklem büyüklüğü
- Çalışmanın örneklem grubunun öğrenim düzeyi ve sınıf seviyesi
- Kullanılan ölçme araçlarına ilişkin güvenirliği ve geçerliği gösteren bilgilerin var olup olmadığı

- Deney ve kontrol gruplarının ön test – son test sonuçlarına ilişkin ağırlıklı ortalama ve standart sapma bilgileri

Çalışmanın bu bölümünde veri girişinden kaynaklı hataların önüne geçebilmek için ve yapılan kodlamanın güvenilirliğini sağlamak adına, ilgili araştırmaların kodlamaları Türkçe eğitimi alanında doktor unvanına sahip iki akademisyen tarafından ayrı ayrı yapılmış ve kodlama sonunda fikir ayrılıklarının olduğu yerlerde ise bir araya gelinerek problemleri görülen kısımlarla ilgili gerekli görüş birliği sağlanmıştır. Kodlamaların güvenilirliği Miles ve Huberman (1994)'nin güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve sonuç %96 bulunmuştur. Bu sonuç yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada meta-analizle ilgili tüm hesaplamalar ve analizler, Comprehensive Meta Analysis (CMA) yazılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle meta-analiz işleminin hangi modelde (sabit etkiler / rastgele etkiler) gerçekleşmesi gerektiğini tespit etmek için heterojenlik testi yapılmıştır. Bu bağlamda meta-analize dâhil edilen araştırmaların homojen dağılıp dağılmadığı Q değeri ve I² istatistiği ile incelenmiştir. Çalışmada, etki büyüklüklerini hesaplamak için CMA programında, deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının, standart sapma değerlerinin, p değerlerinin ve örneklem büyüklüklerinin girilebileceği format seçilmiştir. Etki büyüklükleri hesaplanırken Hedges's g katsayısı kullanılmış ve etki büyüklüklerine ilişkin tüm hesaplamalarda güven aralığı %95 olarak kabul edilmiştir. İlgili hesaplamalar sonucunda elde edilen etki büyüklüklerinin önemi yorumlanırken Cohen vd. (2011)'nin ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu ölçütler, Cohen's d için verilmiş olmasına rağmen Hedges's g değerleri için de kullanılabilir (Dinçer, 2014).

$0 \leq \text{Etki büyüklüğü değeri} \leq 0,20$ (Zayıf Etki),

$0,21 \leq \text{Etki büyüklüğü değeri} \leq 0,50$ (Küçük Etki),

$0,51 \leq \text{Etki büyüklüğü değeri} \leq 1,00$ (Orta Etki),

$1,00 > \text{Etki büyüklüğü değeri}$ (Güçlü Etki)

Çalışmanın yayın yanlılığı ise; huni grafiği, Rosenthal'ın güvenli N istatistiği ve Mullen, Muellerleile ve Bryant'ın yayın yanlılığı direnç formülü ile ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Bulgular

Türkçe dersleri kapsamında uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin, Türkiye'de öğrenim görmekte olan öğrencilerin tutumlarına olan etkisini araştıran bu çalışmada, toplam 10 adet araştırma (makale-tez) meta-analiz kapsamında incelenmiştir. İlgili çalışmalara yönelik betimsel veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Türkçe Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisinin Meta-Analiz İle İncelenmesi

Tablo 1. Türkçe Dersi Kapsamında Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisini İnceleyen Araştırmalara İlişkin Betimsel Veriler

		Frekans	Yüzde
Çalışma Türü	Makale	4	%40
	Tez	6	%60
Çalışmanın Yapıldığı Yıl	2016	2	%20
	2015	1	%10
	2014	1	%10
	2012	1	%10
	2011	2	%20
	2010	1	%10
	2009	1	%10
	2008	1	%10
Örneklem Grubunun Öğrenim Düzeyi	4. Sınıf	1	%10
	5. Sınıf	5	%50
	6. Sınıf	2	%20
	7. Sınıf	1	%10
	8. Sınıf	1	%10
Örneklem Büyüklüğü	$30 \leq N \leq 50$	2	%20
	$51 \leq N \leq 70$	6	%60
	$71 \leq N$	2	%20
Uygulama Süresi	$1 \leq S \leq 10$	3	%30
	$11 \leq S \leq 20$	7	%70
	Toplam	10	%100

Tablo 1 incelendiğinde 6'sı lisansüstü öğrenim tezi (%60) ve 4'ü makale (%40) olmak üzere toplam 10 araştırmanın meta-analize dâhil edildiği görülmektedir. Bu araştırmaların gerçekleştirildikleri yıllara baktığımızda; 2016 yılında 2 (%20) ve 2011 yılında 2 (%20) çalışma yapıldığını görmekteyiz. 2015, 2014, 2012, 2010, 2009 ve 2008 yıllarında ise, Türkçe dersi kapsamında uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini konu edinen 1'er (%10) çalışma yapılmıştır. Araştırmaların örneklem gruplarının öğrenim düzeyleri incelendiğinde; 10 adet çalışmanın 5'inin örneklem grubundaki öğrencilerin, 5. sınıf düzeyinde öğrenim gördükleri anlaşılmaktadır. Bu sayı, meta-analize dâhil edilen tüm çalışmaların yarısına eşittir. Geriye kalan 5 çalışmanın 2'sinin (%20) örneklem grubunda yer alan öğrenciler 6. sınıf seviyesinde öğrenim görürlerken 1'inin örneklem grubundaki öğrenciler (%10) 4. sınıf, 1'ininki (%10) 7. sınıf ve 1'ininki de (%10) 8. sınıf seviyesinde öğrenim görmektedirler. Meta-analiz kapsamında incelenen araştırmaların örneklem büyüklüklerine bakıldığında; 10 adet çalışmanın 6'sının (%60) örneklem grubundaki öğrenci sayısının, $51 \leq N \leq 70$ aralığında yer aldığı görülmektedir. Geriye kalan 4 çalışmanın 2'sinin (%20) örneklem grubundaki öğrenci sayısı, $30 \leq N \leq 50$ aralığında iken 2'sininki (%20) $71 \leq N$ bandında yer almaktadır. Son olarak 10 adet çalışmanın uygulama sürelerini incelediğimizde, toplam 7 adet (%70) çalışmanın uygulama süresinin 11 – 20 hafta arasında bir zaman dilimini kapsadığını görmekteyiz. 3 adet (%30) araştırmanın uygulama süresi ise, 1 – 10 hafta arasında bir zaman dilimini kapsamaktadır.

Türkçe Dersi Kapsamında Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Meta-analize dâhil edilen 10 adet çalışmanın kendi içerisindeki analiz sonuçları farklı türlerde (ağırlık ortalamalar ve standart sapmalar; t değeri; p değeri gibi istatistiksel bilgiler ile deney – kontrol gruplarının örneklem büyüklükleri) olmasına rağmen bu farklı veri türleri Comprehensive Meta Analysis (CMA) yazılımında birleştirilerek bu araştırmaların meta-analizdeki etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Meta-analiz kapsamına alınan araştırmalar vasıtasıyla ulaşılan örneklem büyüklüğü aşağıdaki tabloda dikkatlere sunulmuştur.

Tablo 2. *Meta-analiz Kapsamına Alınan Çalışmalar Aracılığıyla Ulaşılan Deney ve Kontrol Gruplarındaki Toplam Öğrenci Sayısı*

Meta-Analize Alınan Çalışmalar Aracılığıyla Ulaşılan Örneklem Büyüklüğü	
N (DENEY)	N (KONTROL)
390	374

Tablo 2 incelendiğinde meta-analiz kapsamına alınan 10 adet çalışma aracılığıyla 390'ı deney grubunda 374'ü kontrol grubunda olmak üzere toplamda 764 öğrenciye ulaşılmıştır.

Meta-analiz kapsamına alınan araştırmaların homojen mi yoksa heterojen mi olduğunu tespit etmek, meta-analizde kullanılacak modeli belirlemek adına büyük önem arz etmektedir. Meta-analiz için iki farklı modelden bahsedilir. Bunlar sabit etkiler modeli ve rastgele etkiler modelidir. Sabit etkiler ve rastgele etkiler modeli diye iki ayrı modele dayanan meta-analiz çalışmalarında, analize dâhil edilen çalışmalar homojen ise sabit etkiler modeli, heterojen ise rastgele etkiler modeli kullanılır. Bu doğrultuda ilgili araştırmaların homojenliğini / heterojenliğini tespit etmek amacıyla heterojenlik testi yapılmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. *Sabit Etkiler Modeline Göre Ortalama Etki Büyüklükleri ve Güven Aralığı Alt-Üst Değerleri*

Model	Ortalama Etki Büyüklüğü Değeri (ES)	Etki Büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı		Standart Hata (SE)	Homojenlik Değeri (Q)	df (Q)	p	I ²
		Alt Sınır	Üst Sınır					
Sabit Etkiler Modeli	0.669	0.528	0.809	0.072	13.849	9	0.128	35.013

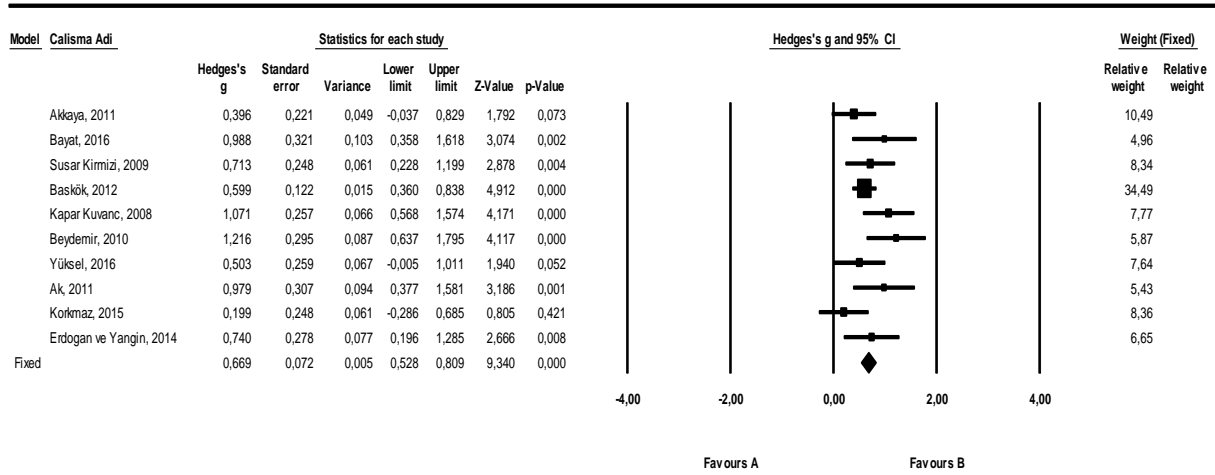
Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya dâhil edilen araştırmaların heterojenlik değerlerinin sabit etkiler modeline göre hesaplanması sonucu Q değeri 13.849 olarak tespit edilmiştir. χ^2 tablosuna göre; %95 anlamlılık düzeyinde 9 serbestlik derecesinin kritik değeri 23.589'dur. Bu bulgular ışığında Q değerinin (13.849) 9 serbestlik derecesinin ki-kare dağılımının kritik değerinden ($df=9$ için $\chi^2 = 23.589$) küçük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre meta-analize alınan çalışmaların homojen bir yapıda olduğu söylenebilir. Ayrıca I² değerinin hesaplanması sonucunda elde edilen %35.013 değeri de meta

Türkçe Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisinin Meta-Analiz İle İncelenmesi

analiz kapsamına alınan çalışmaların benzer yapıda olduğunu, yani homojen bir şekilde dağıldığını göstermektedir. Ek olarak Tablo 3'e baktığımızda p değerinin 0.128 olduğunu görmekteyiz. p değerini 0.05'ten büyük olması, meta-analize dâhil edilen çalışmaların arasında anlamlı bir fark olmadığına işaret etmektedir. Böylelikle çalışmanın homojenliği, p değeri aracılığıyla da dikkatlere sunulmuştur.

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların homojen yapıda olması sebebiyle, araştırma sabit etkiler modeline göre hazırlanıp yorumlanmıştır. Tablo 3'e dönüldüğünde sabit etkiler modeline göre gerçekleştirilen analiz sonucunda ortalama etki büyüklüğü değeri (ES), 0.072 hata (SE) ile 0.669 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün %95 güven aralığında alt sınırı 0.528, üst sınırı 0.809'dur. Bu sonuçlar, Cohen ve diğerlerine (2011) göre yorumlandığında, Türkçe dersi kapsamında uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarını artırma açısından orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ortalama etki büyüklüğü değerinin pozitif olması (+0.669), işlemin deney grubu lehine olduğuna işaret etmektedir. Meta-analize dâhil edilen çalışmalara ait etki büyüklüklerinin sabit etkiler modeline göre oluşturulmuş dağılımını gösteren orman grafiği (forest plot) Şekil 1'de dikkatlere sunulmuştur.

Meta-Analiz



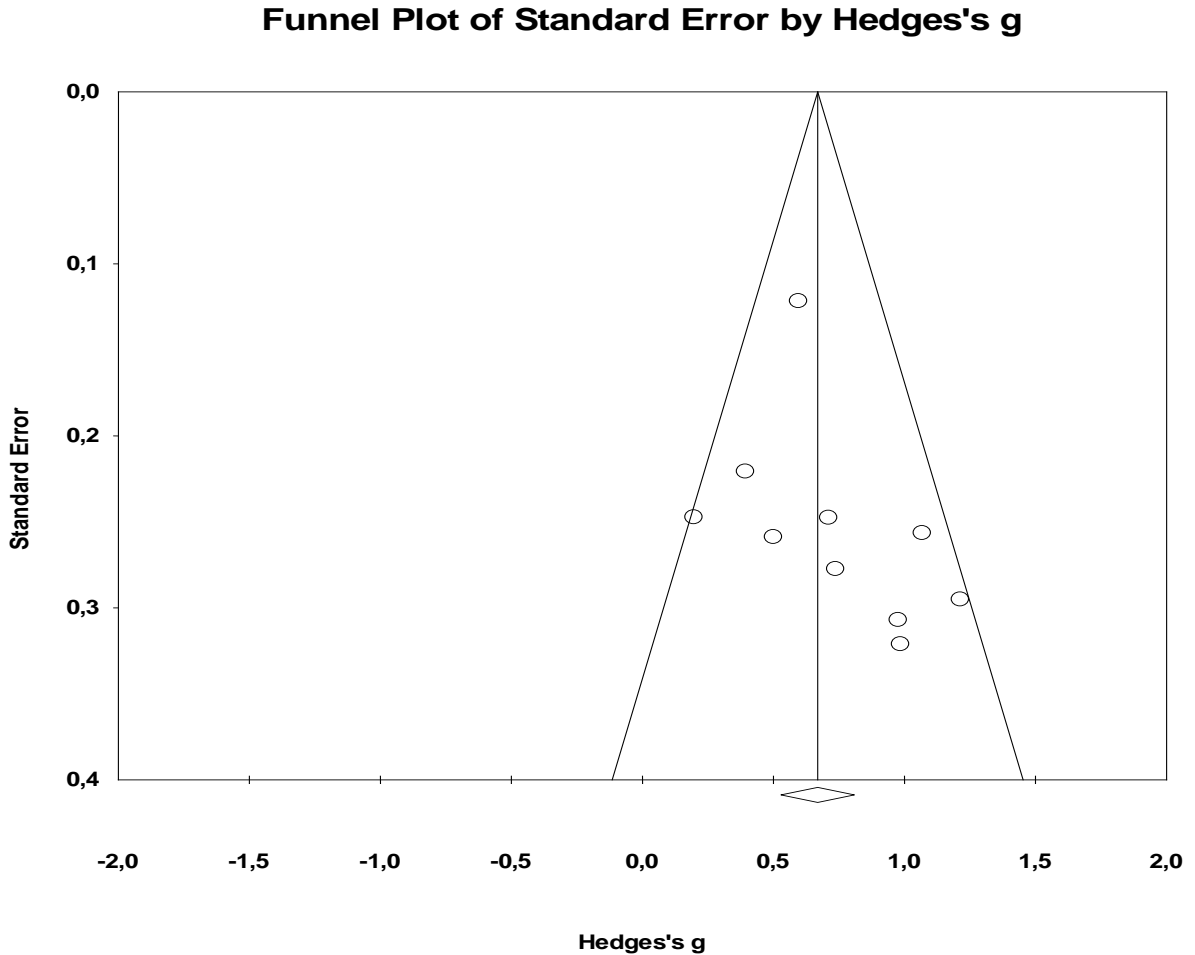
Şekil 1. Sabit Etkiler Modeline Göre Araştırmaların Etki Büyüklüklerini Gösteren Orman Grafiği (Forest Plot)

Şekil 1'de yer alan siyah kareler bireysel çalışmalara ait etki büyüklüklerini, karelerin yanında bulunan çizgiler ise etki büyüklüklerinin %95 güven aralığındaki alt ve üst limitlerini göstermektedir. Grafiğin sağ tarafındaki ağırlık yüzdeleri her bir araştırmanın meta-analiz sonucu üzerindeki etki oranını sayısal olarak ifade etmektedir. Şekil 1 incelendiğinde güven aralığı en geniş olan çalışmanın Bayat (2016), en dar güven aralığına sahip çalışmanın ise Başkök (2012) olduğu görülmektedir. Çalışmaların meta-analiz sonucu üzerindeki ağırlıklarına ilişkin analizlerin sonucunda da en büyük ağırlığa sahip çalışmanın %34.49 oran ile Başkök (2012), en küçük ağırlığa sahip çalışmanın ise %4.96 oran ile Bayat

(2016) olduğu görülmektedir. Diğer çalışmalar ise, meta-analiz sonucu üzerinde birbirlerine yakın oranlarda ağırlık yüzdesine sahiptir.

Meta-analiz kapsamına dâhil edilen araştırmaların etki büyüklüklerine ilişkin veriler incelendiğinde en küçük etki büyüklüğü değerine sahip çalışmanın 0.396 ile Akkaya (2011), en büyük etki büyüklüğü değerine sahip çalışmanın ise, 1.216 ile Beydemir (2010) olduğu anlaşılmaktadır. Etki büyüklüklerinin istatistiksel sonuçlarının geneline bakıldığında ise, meta-analiz kapsamına alınan çalışmaların tamamının pozitif etkiye sahip olduğu görülmektedir. Çalışmaların tamamının pozitif etkiye sahip olması, Türkçe dersleri kapsamında uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grupları lehine bir etkiye sahip olduklarına işaret etmektedir.

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayın yanlılıklarını tespit etmek için huni grafiği (funnel plot) kullanılmıştır. Bu çalışmadaki yayın yanlılığını gösteren huni grafiği Şekil 2’de dikkatlere sunulmuştur.



Şekil 2. Yayın Yanlılığına İlişkin Huni Grafiği (Funnel Plot)

Şekil 2 incelendiğinde meta-analiz kapsamına dâhil edilen çalışmaların tamamının huni grafiğinin içinde toplandığı görülmüştür ki; bu durum analize alınan araştırmaların meta-analizin

Türkçe Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisinin Meta-Analiz İle İncelenmesi

sonucu üzerindeki etkilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Huninin uç kısmına doğru biriken çalışmalar örneklem grubu büyük olan çalışmaları simgelerken alt tarafta toplanan çalışmalar ise, örneklem grubu küçük olan çalışmaları temsil etmektedir. Huninin ortasındaki çizgi genel etkiyi ifade etmektedir ve meta-analiz kapsamına alınan araştırmaların bu çizgi etrafında toplanması beklenmektedir. Şekil 2 incelendiğinde, meta-analize dâhil edilen çalışmaların çizgi etrafında ve huni içerisinde toplandığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaların birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin sağ ve sol taraflarına neredeyse simetrik yapıda dağıldığı da Şekil 2’de görülmektedir. Bu analiz sonuçları, meta-analize dâhil edilen araştırmaların yayın yanlılığına sahip olmadığını göstermektedir. Fakat araştırmanın yayın yanlılığına sahip olmadığını daha kesin bir şekilde ifade edebilmek için Rosenthal’ın güvenli N istatistiği kullanılmıştır. İlgili analiz neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Türkçe Dersi Kapsamında Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisini İnceleyen Meta-Analiz İçin Gerçekleştirilen Rosenthal FSN Hesaplaması

Yanlılık Durumu	
Gözlenen Çalışmalar İçin Z Değeri	9.34184
Gözlenen Çalışmalar İçin P Değeri	0.000
Alfa	0.05
Yön	2
Alfa İçin Z Değeri	1.95996
Gözlenen Çalışma Sayısı	10
FSN	218

Tablo 4 incelendiğinde güvenli N sayısının 218 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer, meta-analize sıfır etki düzeyine sahip 218 adet çalışma daha eklenirse, 0.669 olarak hesaplanan ortak etki büyüklüğünün istatistiksel açıdan anlamsız olacağını ifade etmektedir. Bu sonuç, meta-analiz neticesinde elde edilen ortak etki büyüklüğünün yayın yanlılığına karşı dirençli olduğuna işaret etmektedir. Son olarak, çalışmanın yayın yanlılığına sahip olup olmadığı Mullen, Muellerleile ve Bryant (2001)’in, formülü kullanılarak sınanmıştır. Bu formüle göre; meta-analiz sonuçlarının yayın yanlılığına karşı dirençli olabilmesi için $N/(5k+10)$ formülü sonucunda elde edilecek değer 1’den büyük olması gerekmektedir. İlgili hesaplamalar yapıldığında $[218/(5*10+10)=3.633]$ elde edilen sonucun 1’den büyük olduğu görülmüştür. Tüm bu sonuçlar gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasının yayın yanlılığına karşı dirençli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Türkçe dersleri kapsamında uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin, eğitim hayatlarını Türkiye’de sürdürmekte olan öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini araştıran bu çalışmada, 10 adet araştırma meta-analiz kapsamında incelenerek etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Meta-analiz

kapsamında incelenen 10 adet çalışmanın tamamının etki büyüklüklerinin pozitif olduğu görülmüştür. Bu durum, yaratıcı yazma etkinliklerinin deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu sonuç; yaratıcı yazma etkinlikleri ile işlenen Türkçe derslerindeki öğrencilerin tutumları, geleneksel öğretim yöntemine göre işlenen Türkçe derslerindeki öğrencilerin tutumlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum ise, Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının geleneksel öğretim yaklaşımına göre çok daha pozitif bir öğrenme ortamı sağladığını göstermektedir.

Araştırma kapsamına alınan çalışmalar sabit etkiler modeline göre analiz edilmiş ve 10 adet araştırmaya ait ortalama etki büyüklüğü değeri 0.669 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, Cohen *vd.*'ne (2011) göre yorumlandığında orta düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Bu sonuçtan hareketle Türkçe dersleri kapsamında uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin tutumları üzerinde orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Doğası gereği çağdaş eğitim anlayışına uygun olan yaratıcı yazmanın, öğrencilerin tutumları üzerinde orta düzeyde fakat pozitif bir etkiye sahip olması, bu yöntemin Türkçe derslerinde uygulanabilir özellikte olduğunu göstermektedir. Diğer yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş yaratıcı yazma uygulamalarının, öğrencilerin tutumları üzerinde daha etkili sonuçlar vereceğini tahmin etmek zor değildir. Nitekim ilgili literatür incelendiğinde; Erdoğan ve Yangın (2014), Bayat (2016), Akkaya (2011) gibi araştırmalarda Türkçe dersi kapsamında uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin tutumları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Alanyazın incelendiğinde Türkçe dersi kapsamında uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin tutumları üzerindeki genel etkisinin araştırıldığı meta-analiz çalışmalarına rastlanılmamıştır. Alanyazındaki bu eksikliği bir noktaya kadar giderebilecek bu çalışma gibi başka çalışmalar yapılarak yaratıcı yazmanın eğitim öğretim faaliyetlerinin farklı değişkenleri üzerindeki farklı etkileri tespit edilebilir.

Yaratıcı yazma etkinlikleri her ne kadar sadece Türkçe derslerinde uygulanabilir gözükse de diğer derslerin öğretiminde de etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Tok ve Kandemir (2015), Demirbaş (2005), Küçükali (2011), Açıkgoz Karakaş (2011) gibi bazı araştırmalar; farklı ders alanlarındaki yaratıcı yazma uygulamalarının ortaya çıkardığı pozitif sonuçlara işaret etmektedir. Yaratıcı yazmanın diğer derslerin öğretiminde kullanılmasının öğrenciler üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar alanyazında yer almasına rağmen bu tür çalışmalar daha fazla yapılmalı ve bunların meta-analiz neticesinde hesaplanan ortak etki büyüklüğü değerinden yola çıkılarak sonuçlarının genellenebilmesine katkı sağlayacak yorumlar ve bulgular ortaya konmalıdır.

Türkçe Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisinin Meta-Analiz İle İncelenmesi

Kaynaklar

- Açıkgöz Karakaş, Ö. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin İngilizce yazma becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 311-319.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, Ş. (2016). *Meta-analiz*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Başkök, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Bayat, S. (2016). The effectiveness of the creative writing instruction program based on speaking activities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 617-628.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bishop, W. (1994). *Crossing the Lines: on creative composition and composing creative writing. colors of a diferent horse: rethinking creative writing theory and pedagogy*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Cohen, L.; Manion, L. ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education (7. bs.)*. New York: Routledge.
- Demirbaş, A. (2005). *Biyoloji öğretiminde yaratıcı yazma uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durlak, J. A. ve Lipsey, M. W. (1991). A practitioner's guide to meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, 19(3), 291-332.
- Erdoğan, Ö. ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1), 438-459.
- Grainger, T.; Gooch, K. and Lambirth, A. (2005). *Creativity and writing: developing voice and verve in the classroom*. New York: Routledge Falmer Publisher.
- Haensly, A. Patrica and Cecil R. Reynolds (1989). *Creativity and Intelligence*. New York and London: Handbook of Creativity. Plenum Press.
- Hedges, L. V. (2007). Meta-analysis. C. R. Rao ve S. Sinharay (Ed.), *Handbook of statistics 26: Psychometrics* içinde (s. 919-953). Oxford: Elsevier
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Küçükali, S. (2011). *Creative writing and foreign language development*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lipsey, M. W. and Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. USA: Sage Publications.

- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Maltepe, S. (2007). Yaratıcı yazı yaklaşımı açısından Türkçe derslerinde oluşturulan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 143-1549.
- Mullen, B.; Muellerleile, P. ve Bryant, B. (2001). Cumulative meta-analysis: a consideration of indicators of sufficiency and stability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(11), 1450-1462.
- Myers, D. G. (1993). The rise of creative writing. *Journal of Ideas*, 54(2), 277-297.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Salkind, N. J. (2007). *Encyclopedia of measurement and statistics*. California: SAGE Publications.
- Schulze, R. (2007). The State and the art of meta-analysis. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 215(2), 87-89.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 4(7), 51-67.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 919-940.
- Tok, Ş. ve Kandemir, A. (2015). Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1635-1642.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5.sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Extended Abstract

Introduction

Creative writing practices that are listed among the important activities for the cognitive development of students, also come to the forefront as a method that is suitable for the contemporary student-centered education. In this respect, creative writing has become a popular topic in educational research. Indeed, relevant literature review would reveal out tens of scientific studies about the positive effects of creative writing activities on different skills of students. One of the common points of these researches which were prepared in different methods, is the positive effect of creative writing practices on various skills, emotions and perceptions of the students in educational activities. Although there are many studies in literature on this topic, there is no meta-analysis which intends to reach more specific results and generalizations by combining the results of all these studies. For this reason, the aim of this research was to examine effect of creative writing practices carried out within the scope of Turkish language arts course on students' attitudes.

Method

Meta-analysis method was used in this study in order to synthesize the pretest-posttest control group research investigating the effect of the creative writing practices carried out within the scope of Turkish language arts course on the attitudes of the students in Turkey. Meta-analysis can be defined as the gathering of the quantitative results of the researches carried out within the scope of certain criteria, combining of these results through statistical methods and calculating the size of their effect (Cohen et. al.,2011; Hedges, 2007; Durlak & Lipsey, 1991; Dincer, 2014; Salkind, 2007).

In this respect, literature review was made in scientific databases in order to access the studies to be covered in the meta-analysis. At the end of the review which was made in September, 2018, 10 researches meeting the pre-defined criteria, which studied the effect of the creative writing activities carried out within the scope of Turkish language arts course on the attitudes of the students in Turkey, were included in the meta-

Türkçe Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisinin Meta-Analiz İle İncelenmesi

analysis. The Comprehensive Meta-Analysis (CMA) software was used in all the analyses required throughout the research.

Conclusion and Recommendations

In this research which studied the effect of creative writing activities carried out within the scope of Turkish language arts course on the attitude of the students in Turkey, 10 researches were studied within the scope of meta-analysis and the size of their effect was calculated. All the 10 researches studied within the scope of meta-analysis were found to have positive effect size. Which meant, creative writing activities produced a significant difference in favor of the experimental group. This finding suggests that, attitudes of the students are higher in Turkish language art courses involving creative writing activities, compared to Turkish language art courses taught with the conventional teaching method. This shows that creative writing practices carried out within the scope of Turkish language arts courses create a more positive learning context compared to the conventional teaching method.

The analyses made with CMA showed that creative writing activities had a positive effect on the attitudes of students compared to the conventional teaching methods. At the end of the analysis which was carried out within 95% reliability range according to the fixed effects model, the average effect size was calculated as 0.669. When this finding is interpreted according to Cohen et al., (2011), it is seen that creative writing activities have a moderate effect on the improvement of students' attitudes.

Creative writing, which is suitable for the contemporary education by nature, has a moderate positive effect on students' attitudes. This indicates that the method can be used in Turkish language arts course. It wouldn't be hard to estimate that creative writing practices enriched with other methods and techniques would have a greater effect on students' attitudes.

Literature review revealed out no meta-analysis studying the general effect of the creative writing practices carried out within the scope of Turkish on students' attitudes. Other similar researches can be carried out to eliminate this deficiency in literature to some extent by determining the different effects of creative writing on different variables of educational activities.

Though creative writing activities seem to be applicable in language arts course only, they can be effectively used in other courses, as well. While there are researches in literature studying the use of creative writing in other courses with respect to its effect on students, the number of such researches should increase; interpretations and findings that could contribute to the generalization of the findings based on the effect size to be calculated in meta-analysis, should be produced.



Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Yaptıkları Sözdizimi Hatalarının İncelenmesi

*Zeynep Zeliha BAYAZIT**

Öz

Alan yazında özellikle de yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen ve anadili İngilizce olan bireylerin iki dil arasında daha çok karşılaştırma yaptıkları, dahası çoğu zaman da kendi anadillerinde düşünerek sözdizimsel hatalar yaptıkları belirtilmektedir. Bu anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sorun odaklı yaklaşımlara yönelik araştırmalar oldukça önem kazanmaktadır. Sorun odaklı yaklaşımlardan biri olan hata analizi yöntemi, ikinci dil öğrenme sürecinin incelenmesi açısından oldukça önemli ipuçları vermektedir. Bu nedenle bu çalışmada, anadili İngilizce olan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin en çok yaptıkları sözdizimsel hataları, hata analizi ve karşılaştırmalı analiz bulgularından yararlanarak belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, Indiana Üniversitesi Turkish Flagship Programında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve anadili İngilizce olan A2 düzeyindeki 30 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrenci hatalarını saptamak için öğrencilere “Sorulara Cevap Verme”, “Boşluk Doldurma” ve “Tümceyi Yeniden Yazma” bölümlerinden oluşan bir test uygulanmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin daha çok biçimbilimsel ve dilbilgisel yanlışlardan kaynaklı sözdizimi hataları yaptıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, yabancı dil olarak Türkçe, sözdizimi, dilbilgisi, hata analizi

The Investigation of Syntax Errors by Learners of Turkish as a Foreign Language

Abstract

In the literature, especially it is stated that individuals who learn Turkish as a foreign language and native speakers of English make more comparisons between two languages, and they make more often syntactic errors by thinking in their mother tongue. In this sense, studies on problem-oriented approaches in teaching Turkish as a foreign language become important. The error analysis method, which is one of the problem-oriented approaches, provides an important clues for the second language learning process. Therefore, in this study, it is aimed to determine the most common syntactic errors by English native speaker learners of Turkish as a foreign language by using error analysis and comparative analysis findings. This study was conducted on 30 native speakers of English who are A2 level students at Indiana University Program of Turkish Flagship. In order to determine student errors, the test consisting of “Answering to Questions”, “Gap-Filling” and “Re-writing the Sentences”, was implemented. At the result, it was seen that students mostly made syntax errors which kind of morphological and grammatical.

Keywords: Turkish, Turkish as a foreign language, syntax, grammer, error analysis

* Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, e-posta: zeliha.bayazit@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5307-1791

Giriş

Düşüncelerin aktarılmasında en önemli araç olan dildeki birimler rastgele bir araya getirilmemektedir. Nasıl ki iletişimi sağlamanın belli koşulları varsa, bu iletişimde kullanılacak tümceleri oluşturan sözcükleri bir araya getirmenin de belli koşulları bulunmaktadır. İşte bu koşullar sözdizimi adı verilen dilbilim dalı tarafından belirlenmekte ve incelenmektedir.

Türkçe ve diğer pek çok dilde tümcenin anlamının belirlenmesinde sözcüklerin o dilin kurallarına göre düzenlenmesi çok önemli bir faktördür. Nitekim bir dilin çözümlenmesi bütünüyle olmasa bile büyük ölçüde sözdizimi sorunlarının açıklığa kavuşturulmasına bağlıdır. Bu nedenle sözdizimi çalışmaları günümüzde de güncelliğini korumaktadır (Atabay, Özel ve Çam, 1981).

Anadil konuşucuları, dilin sözdizim kurallarını bilinçaltı yoluyla, kuralların varlığından habersiz olarak edinmektedirler; ancak söz konusu ikinci dil öğrencileri olduğunda, durum değişmektedir. Çünkü ikinci dil öğrencileri, sözcükleri bir arada tutan bu kuralların farkında olarak ve hatta bu kurallara özel bir çaba göstererek ikinci bir dili öğrenmeye çalışmaktadırlar (Brooks 1964).

Türkçe sözdiziminin en göze çarpan özelliği, yüklemün tümce sonunda yer almasıdır. Bu özellik, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların en önemli nedenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Özkan ve Bağdagül, 2004). Alanyazında özellikle de yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen ve anadili İngilizce olan bireylerin iki dil arasında daha çok karşılaştırma yaptıkları, dahası kendi anadillerinde düşündükleri için yüksek oranda sözdizimsel hatalar yaptıkları belirtilmektedir (Özyürek 2009). Bu anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde sorun odaklı yaklaşımlara yönelik yapılan araştırmalar oldukça önem kazanmaktadır.

Sorun odaklı yaklaşımlardan biri olan hata analizi yöntemi, ikinci dil öğrenme sürecinin incelenmesi açısından oldukça önemli ipuçları vermektedir. Temelde, öğrenci hatalarının ikinci dil ediniminin altında yatan sürecin anlaşılmasına yardımcı olduğu savı üzerine kurulan bu yöntemin, dil öğretimine farklı açılardan rehberlik ettiği ifade edilmektedir (Richard, 2015). Nitekim alanyazında hata analizi yönteminin öğretmenlere öğrencinin ikinci dildeki ilerleme düzeyi hakkında bilgi verdiği ve analiz yapma olanağı tanıdığı; dil araştırmacılarına dilin nasıl öğrenildiği konusunda fikir verdiği, yine öğrenenlere ise bireylerin öğrendikleri dilin doğasını tanımada kolaylık sağladığı belirtilmektedir (Khodabandeh, 2007).

Keshavars (2012), hata analizini teorik ve uygulamalı olmak üzere iki açıdan ele almaktadır. Hataların teorik analizi, dil öğrenimindeki süreç ve stratejiler ile hedef dilin ana dille benzerliklerini incelemekte, aynı zamanda da aşırı genelleme, basitleştirme gibi öğrencilerin kullandıkları stratejileri ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Uygulamalı hata analizi ise iyileştirici kurslar düzenleyerek teorik hata

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Yaptıkları Sözdizimi Hatalarının İncelenmesi

analizinin bulgularına dayalı uygun materyal ve öğrenme stratejileri geliştirmeyi hedeflemektedir (Keshavarz, 2012).

Dil öğretimini en iyi biçimde anlayabilmek ve bunun sonucunda da öğretimi verimli hâle getirebilmek için öğrencinin zihnindeki süreci anlamak gereklidir. Öğretim sürecinin verimli olup olmadığı ise öğrencilerin üretimi olan hatalar aracılığı ile anlaşılabilir. Diğer bir ifadeyle soyut bir süreç olan dil öğreniminin somutlaştırılması ancak öğrenci hatalarının tespiti ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, anadili İngilizce olan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin en çok yaptıkları sözdizimsel hataları, hata analizi ve karşılaştırmalı analiz bulgularından yararlanarak belirlemek, bu hataların nedenlerini saptamak ve buna uygun olarak, genelde yabancı dil özelde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerine dil öğretim sürecini daha verimli hâle getirebilecek çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel modelde desenlenmiş bir özaktarım araştırmasıdır. Özaktarım araştırmalarının verileri, örnekleme yer alan bireylerin kendilerinden bilgi alınarak toplanır. Bu türden çalışmalarda katılımcılardan, anketler aracılığıyla yazılı olarak bilgi alınabileceği gibi, görüşmeler yoluyla sözlü olarak da bilgi toplanabilir (Özdamar, 1999).

Araştırma grubu

Çalışma, Indiana Üniversitesi Turkish Flagship Programında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve anadili İngilizce olan A2 seviyesindeki 30 Turkish Flagship öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama için Indiana Üniversitesi Etik Kurul onayı alınmıştır (Protokol No:1712586128). Uygulama öncesinde katılımcılar veri toplama aracı, uygulama ve uygulama süresi olmak üzere çalışmanın bütün aşamaları hakkında yazılı ve sözlü olarak bilgilendirilmiştir. Tüm katılımcılar, aydınlatılmış gönüllü formunu okuyup imzaladıktan sonra araştırmaya geçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrenci hatalarını saptamak için öğrencilere “Sorulara Cevap Verme”, “Boşluk Doldurma” ve “Tümceyi Yeniden Yazma” bölümlerinden oluşan bir test uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve A2 seviyesinde bulunan bireyler için bir test oluşturulmuştur. Uygulama testi hazırlanırken öncelikle bu düzey öğrencileri için kullanılan Indiana Üniversitesi Turkish Flagship programında okutulan Türkçe ders kitapları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan incelemelerle her

ünitede anlatılan dilbilgisi konuları ve öğretilmesi planlanan söz dizim kalıpları belirlenmiş ve bu konuları kapsayacak şekilde veri toplama aracına son hali verilmiştir. Hazırlanan uygulama testi, her biri 15 sorudan oluşmak üzere “sorulara cevap verme”, “boşluk doldurma” ve “tümceyi yeniden yazma” türlerinden oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin yaptığı hatalar öncelikle sıklık ve yüzde cinsinden ifade edilmiş, ardından hatalara ilişkin örnekler verilmiştir. Sözdizimsel hatalar incelenirken, dil içi hatalar ve dil aktarım hataları olmak üzere bir sınıflandırma yapılmıştır. Çalışmanın asıl konusu dil aktarım hataları olduğu için, dil içi hatalar ayrıntıya girilmeden genel olarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Çalışmamızda ilk olarak “sorulara cevap verme” kategorisi ele alınmıştır. Bu kategoride yabancı dil olarak Türkçe Öğrenen bireylerden sorulan sorulara cevap yazmaları istenmiştir. Öğrencilerinin sorulara cevap verme türüne ilişkin yaptıkları hataların genellikle isim hal ekleri, zaman ekleri ve olumsuzluk ekinin yanlış kullanımından kaynaklandığı görülmüştür (Tablo 1).

Tablo 1. “Sorulara Cevap Verme” Türünde Öğrenci Hataları

Öğrenci cevapları	Doğru	Yanlış	n	%
Soru 1	11	19	30	36,7
Soru 2	10	20	30	33,3
Soru 3	8	22	30	26,7
Soru 4	2	28	30	6,7
Soru 5	15	15	30	50
Soru 6	13	17	30	43,3
Soru 7	8	21	30	26,7
Soru 8	15	15	30	50
Soru 9	9	21	30	30
Soru 10	10	20	30	33,3
Soru 11	6	24	30	20
Soru 12	3	27	30	10
Soru 13	11	19	30	36,7
Soru 14	12	18	30	40
Soru 15	14	16	30	46,7

(Soru 4: Hiç bisiklete bindiniz mi?)

Öğrenci yanıtları

Ö3: Evet ben önceden **bisiklet binermezdim**

Ö7: Evet **bisiklet binişdim**

Ö16: Hayır ben hiç **bisiklet binmek yok.**

(Soru 11: Günlük hayatınızda Türkçe şarkı dinliyor musunuz?)

Öğrenci yanıtları

Ö9: Evet ben Türkçe şarkı **dinleyoruz.**

Ö14: Evet Türkçe şarkılar **dinleyiorum.**

Ö28: Ben hayatımda Türkçe konuşmak istiyorum.

(Soru 12: Herman B Welss kütüphanesinin nerede olduğunu tarif eder misiniz?)

Öğrenci yanıtları

Ö1: Kütüphane **campusun on tarafısında.**

Ö9: Kütüphane **bus stop karşı ustusunda.**

Ö23: Kütüphane **campus merkezisinin yanısında.**

Bunun dışında bazı öğrencilerin dilbilgisel açıdan doğru tümceler üretmelerine rağmen, verdikleri cevapların sorulan soruya yönelik olmamasından kaynaklı hatalar yaptıkları görülmüştür (Soru 7, Ö28 yanıtında olduğu gibi). Burada yapılan hata, gizli hatalara örnek olarak değerlendirilmektedir.

Çalışmamızda ikinci olarak öğrencilerden kendilerine verilen paragraftaki boşlukları parantez içindeki sözcüklere, uygun ekleri getirerek doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin boşluk doldurma türüne ilişkin cevapları incelendiğinde en çok karşılaşılan hataların, zaman ve kişi eklerinin yanlış kullanımından kaynaklanan hatalar olduğu görülmüştür (Tablo 2).

Tablo 2. "Boşluk Doldurma" Türünde Öğrenci Hataları

Öğrenci cevapları	Doğru	Yanlış	n	%
Cümle 1	4	26	30	13,3
Cümle 2	12	18	30	40
Cümle 3	11	19	30	36,7
Cümle 4	6	24	30	20
Cümle 5	10	20	30	33,3
Cümle 6	7	23	30	23,3
Cümle 7	13	17	30	43,3
Cümle 8	14	16	30	46,7
Cümle 9	9	21	30	30
Cümle 10	10	20	30	33,3
Cümle 11	6	24	30	20
Cümle 12	13	17	30	43,3
Cümle 13	11	19	30	36,7
Cümle 14	14	16	30	46,7
Cümle 15	12	18	30	40

(Cümle 1. Sevgili Helin, Evvelki gün bahçemizde benim doğum..... (gün) kutladık)

Öğrenci yanıtları

Ö6: Sevgili Helin, Evvelki gün bahçemizde benim doğum...**günümüzü**.. kutladık.

Ö12: Sevgili Helin, Evvelki gün bahçemizde benim doğum...**günüsü**.. kutladık.

Ö13: Sevgili Helin, Evvelki gün bahçemizde benim doğum...**günümüleri**.. kutladık.

Ö17: Sevgili Helin, Evvelki gün bahçemizde benim doğum...**günü**.. kutladık.

(Cümle 4. Emel ile Barış küçük bir dans gösterisi bile.....(yapmak). Harikaydı!)

Öğrenci yanıtları

Ö2: Emel ile Barış küçük bir dans gösterisi bile...**yapıyorlar**..Harikaydı!

Ö19: Emel ile Barış küçük bir dans gösterisi bile...**yapmışdılar**..Harikaydı!

Ö22: Emel ile Barış küçük bir dans gösterisi bile...**yaparlar**..Harikaydı!

Ö25: Emel ile Barış küçük bir dans gösterisi bile...**yapayordular**..Harikaydı!

(Cümle 6: Ne yazık ki sen yoktun. Zaten herkes..... (sen) sordu.)

Öğrenci yanıtları

Ö4: Ne yazık ki sen yoktun. Zaten herkes...**senden**.....sordu.

Ö17: Ne yazık ki sen yoktun. Zaten herkes...**sene**.....sordu.

Ö21: Ne yazık ki sen yoktun. Zaten herkes...**senin**.....sordu.

Ö22: Ne yazık ki sen yoktun. Zaten herkes...**sena**.....sordu.

(Cümle 11: Hediye paketini açınca öyle sevindim ki.....! (anlatmak))

Öğrenci yanıtları

Ö1: Hediye paketini açınca öyle sevindim ki...**anlatmaz**...!

Ö16: Hediye paketini açınca öyle sevindim ki...**anlatamıyor ben**..!

Ö23: Hediye paketini açınca öyle sevindim ki...**anlatmadım**...!

Ö30: Hediye paketini açınca öyle sevindim ki...**anlarmatım**..!

Çalışmamızda son olarak öğrencilerden, kendilerine verilen bilgilere göre tümceleri yeniden yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin genellikle zamanların Türkçe söz dizilişine ilişkin hatalar yaptıkları görülmüştür (Tablo 3).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Yaptıkları Sözdizimi Hatalarının İncelenmesi

Tablo 3. "Tümceleri Yeniden Yazma" Türünde Öğrenci Hataları

Öğrenci cevapları	Doğru	Yanlış	n	%
Soru 1	13	17	30	43,3
Soru 2	9	21	30	30
Soru 3	15	15	30	50
Soru 4	12	18	30	40
Soru 5	15	15	30	50
Soru 6	14	16	30	46,7
Soru 7	8	22	30	26,7
Soru 8	12	18	30	40
Soru 9	9	21	30	30
Soru 10	10	20	30	33,3
Soru 11	11	19	30	36,7
Soru 12	13	17	30	43,3
Soru 13	5	25	30	16,7
Soru 14	9	21	30	30
Soru 15	2	28	30	6,7

(Soru 7: tercih etmek / Ayşe / genellikle / kahve / içmek)

Öğrenci yanıtları:

Ö11: Ayşe genellikle **tercih eder kahve içmesi**

Ö17: Ayşe **tercih ediyor genellikle kahve içmesini**

Ö21: Ayşe **tercih etdi genellikle kahve içmeyi**

(Soru 13: Anne / oğul / okul / geçen hafta / götürmek)

Öğrenci yanıtları:

Ö10: Geçen hafta annesi **oğlusunu okula götürürdi.**

Ö27: Annesi **oğuluna geçen hafta okulda götürdiler.**

Ö29: Oğulunu **annesini geçen hafta okulda götürürmüş.**

(Soru 15: Gelecek ay / Ali / Ankara / taşınmak / apartman / yeni)

Öğrenci yanıtları:

Ö3: Ali Ankarada **yeni apartmaninde taşınacaktı gelecek ay.**

Ö17: Gelecek ay **Ali yeni apartmane taşınacak Ankaraya.**

Ö21: **Ankarayı Ali taşınacak gelecek ay yeni apartmanısına**

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmamızda ilk olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerden kendilerine yazılı olarak yöneltilen soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde, yapılan hataların genellikle dilbilgisinin yanlış kullanımından kaynaklı olduğu görülmüştür. Bulgularımızla örtüşür şekilde Nurlu ve Kutlu (2015) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki Afganlı öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada da öğrencilerin sıklıkla dilbilgisel hatalar yaptıkları belirtilmiştir (Nurlu vd. 2015). Yine Bölükbaş ve Yargın (2012) da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Kırgız öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmış ve öğrencilerin sıklıkla zaman eklerinin yanlış kullanımından kaynaklanan dilbilgisel hatalar yaptıklarını ifade etmişlerdir (Bölükbaş vd. 2012). Benzer şekilde Büyükkiz ve Hasırcı (2013) tarafından yapılan çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımları incelenmiş ve öğrencilerin %31,2 (400) oranında dilbilgisi hatası yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yazarlar yapılan dilbilgisi hatalarının, tüm hatalar içerisinde ikinci sırada yer aldığını belirterek bu durumu dilbilgisi kurallarının öğrenciler tarafından yeterince içselleştirilmemesinin ve sınıf içi yazma uygulamalarında öğrencilere bu konuyla ilgili geri dönüt verilmemesinin bir sonucu olabileceği şeklinde yorumlamışlardır (Büyükkiz ve Hasırcı, 2010). Yabancı dilin eksik ya da yanlış öğrenilmesinden kaynaklandığı düşünülen bu hataların yanı sıra çalışmamızda, az da olsa dilbilgisel olarak doğru ancak iletişimin içeriğine uygun olmayan gizli hataların da yapıldığı gözlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin yeterince tecrübe kazanmadan hedef dile ilişkin genellemeler yapmaları sonucu ortaya çıkan dil içi aktarımlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun dışında çalışmamızda bazı öğrencilerin dilbilgisel açıdan doğru tümceler üretmelerine rağmen, verdikleri cevapların sorulan soruya yönelik olmamasından kaynaklanan hatalar da yaptıkları görülmüştür. Bu durum yabancı dil öğretimi sürecinde sıklıkla gözlenmektedir. Nitekim Cığerci (2009) de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmasında bu süreçte öğrencilerin sorulan soruya yönelik cevaplar veremediklerini belirtmiştir (Cığerci 2009).

Çalışmamızda ikinci olarak öğrencilerden kendilerine verilen paragraftaki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin boşluk doldurma türüne ilişkin cevapları incelendiğinde en çok karşılaşılan hataların, zaman ve kişi eklerinin yanlış kullanımından kaynaklanan hatalar olduğu görülmüştür. Kozan (2017) da yaptığı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Rus öğrencilerin çoğunlukla isim hâl eklerini yanlış kullandıklarını belirtmiştir (Kozan 2017). Yine Şahin (2013) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen farklı ülke öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da yapılan hataların ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Şahin 2013). Çerçi ve arkadaşları (2016) ise Gaziantep TÖMER’de eğitim gören ve A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyesindeki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin sözcük seçiminden kaynaklanan hatalar yaptıklarını ve yapılan hata oranının da kur seviyelerine göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir (Çerçi, Derman ve Bardakçı, 2013).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Yaptıkları Sözdizimi Hatalarının İncelenmesi

Çalışmamızda son olarak öğrencilerden, kendilerine verilen bilgilere göre tümceleri yeniden yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin genellikle Türkçe söz dizilişine ilişkin hatalar yaptıkları görülmüştür. Bu durumun, Türkçe ve İngilizcenin farklı sözdizimi yapısına ait olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim bu düşünceyi destekler şekilde Huang (2001) da anadili Çince olan ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin tümce üretirken genellikle Çince sözdiziminin etkisinden kurtulamadıkları ve bu nedenle de dil aktarım hataları yaptıklarını belirtmiştir (Huang 2001). Benzer şekilde Benzer şekilde Adalar-Subaşı (2010) tarafından TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarının incelendiği çalışmada da, öğrencilerin “yüklem”in yanlış kullanılmasından kaynaklı söz dizimi hataları yaptıkları belirtilmiş ve bu durum Arapça cümle yapısının etkisi ile ilişkilendirilmiştir (Adalar-Subaşı, 2010). Huang (2001) ve Adalar-Subaşı (2010)' nı destekler şekilde Şahin (2013) de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen farklı anadili konuşurlarından Özbek, Kazak ve Tatar öğrencilerin Rus öğrenciler gibi, Rusçanın sözdizimi yapısına uygun cümleler kurduklarını belirtmiş ve bu durumu da belirli bir derecede anadillerinde konuşsalar bile Rusça eğitim aldıkları için Rusça düşünmeleri ile ilişkilendirmiştir (Şahin 2013).

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve anadili İngilizce olan bireylerin, kendi anadillerinde olmayan Türkçe yapıları ve sözdizimini öğrenmede güçlük çektikleri görülmüştür. Bu nedenle daha geniş örnek gruplarında yapılacak karşılaştırmalı analiz ve hata analizi çalışmalarıyla, öğrencilerin en çok yaptıkları hatalar belirlenebileceği ve buna yönelik farklı öğretim tekniklerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Adalar-Subaşı, D. (2010). TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- Atabay, N., Özel,S., & Çam, A. (1981). *Türkiye Türkçesinin sözdizimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bölükbaş, F. ve Yargin, A. (2012). Error analysis in usage of basic tenses in Turkish by Kirgiz students. *Journal of Studia uralo-altaica*,49, 143-51.
- Brooks, N. (1964). *Language and language learning, theory and practice*. San Diego: Harcourt, Brace & World Publish.
- Büyükkiz, K.K. ve Hasırcı, S.(2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Ciğerci, A.E. (2009). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında hata çözümleme denemesi*. YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çerçi, A., Derman, S. & Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 695-715.
- Gönülal, T. (2012). *A correlation study of the relationship between syntactical accuracy, lexical accuracy and the quality of Turkish EFL student writing*. Master of Degree Thesis. Ohio State University, Columbus.
- Huang, L.S. (2001). Knowledge of English collocations: an analysis of Taiwanese EFL learners, Texas Papers in Foreign Language Education.

- Kang, M. ve Chang, S. (2014). An analysis of lexical errors of Korean language learners. some American college learners' case. *Pan-Pasific Association of Applied Linguistics*, 18(2), 93-110.
- Keshavarz, M.H. (2012). *Contrastive analysis & error analysis*. Tehran: Rahnama Press.
- Khodabandeh, F. (2007). Analysis of students' errors: the case of headlines. *The Asian ESP Journal*, 3, 6-21.
- Kozan, O. (2017). Yabancı dil/çeviri eğitiminde karşıtsal çözümleme: biçim-işlev-anlam üçlüsü. *Dil Dergisi*, 168, 65-81.
- Llach, M. (2011). *Lexical errors and accuracy in foreign language writing*. Bristol: Multilingual Matters
- Nurlu, M. ve Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye a1 yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Dergisi*, 25, 67-87.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (2.Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özkan, F. ve Bağdagül, M. (2004). Yabancı dillerin Türkçenin söz dizimi üzerindeki etkisi. *Bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 95-139.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Journal of Turkish Studies*, 4, 1819-62.
- Richards, J.C (2015). *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. Abingdon: Routledge Publication.
- Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6, 433-449.

Extended Abstract

Introduction

As it is well known, language is central in our lives. In our global society, this is the case not only of our mother tongue, but also of other second languages required to communicate within the international society in specialized contexts. In recent years, foreign language education has been focusing on learning styles. Because learning a new language is a difficult feat for which people have to develop a complex set of linguistic skills, including encoding the words of the new language, learning syntactic structure, and integrating the resulting representations with existing language knowledge. Especially in adulthood, second language (L2) learning process is notoriously difficult as opposed to first language (L1) acquisition or child L2 acquisition.

Unlike many other languages, syntax in Turkish is different. English and Turkish are of different language groups in terms of head-last or head-first, SVO or SOV, subject drop or non-drop languages. Therefore, especially English native speaking learners of Turkish have difficulties in particular with the word order and grammatical aspects of Turkish syntax.

Errors are a naturel and inevitable part of the language learning process. Although many recent studies have been conducted (but mostly on English as the target language) using an error analysis approach (Gonual, 2012; Llach, 2011), few studies (Kang and Chang, 2014) have adopted this approach to less commonly taught languages. This is unfortunate, because an error analysis approach can be highly useful in examining the acquisition of agglutinating languages such as Turkish in which morphology and syntax have been shown to be a source of great difficulty. On the other hand, it is frequently stated that individuals who learn Turkish as a foreign language and native speakers of English make more comparisons between two languages, and they make more often morphologic and syntactic errors by thinking in their mother tongue. In this sense, studies on problem-oriented approaches in teaching Turkish as a foreign language become important.

The error analysis method, which is one of the problem-oriented approaches, provides an important clue for the second language learning process. Therefore, in this study, it is aimed to determine the most common syntactic errors by English native speaker learners of Turkish as a foreign language by using error analysis and comparative analysis findings.

Method

This study was conducted on 30 native speakers of English who are A2 level students at Indiana University Program of Turkish Flagship. For determining student errors, the test consisting of "Answering to Questions", "Gap-Filling" and " Re-writing the Sentences", was implemented.

Result and Discussion

Syntax has been shown to be an area of persistent difficulty for foreign language learners. It is no different for English native speaking learners of Turkish. Indeed, English native speaking learners of Turkish have difficulties especially with the grammatical aspects of Turkish syntax (Gonulal, 2012). In line with previous Turkish studies (Şahin, 2013; Bölükbaş, 2012) we found that some of the errors detected in this study can likely be attributed to the fact that Turkish is agglutinative language while English is to a large extent isolating. In addition, the roots of some of other grammatical errors such as subject-verb agreement and singular/plural errors might be attributed to negative transfer between English and Turkish. To sum up, in this study it was seen that students mostly made syntax errors which kind of morphological and grammatical and also word order.



Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerinde Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşleri*

*Birsen DOĞAN***
*Hülya ÇERMİK****
*Seyit ATEŞ*****
*Kasım YILDIRIM******

Öz

Okuma çemberleri, aynı öykü, şiir ya da kitabı okumak için bir araya gelen öğrencilerin oluşturdukları gruplardır. Gruplarda üstlendikleri rollerin gereği olarak öğrenciler, okuma çemberlerinde pek çok etkinlik yapmaktadırlar. Bu roller, temel ve seçimsel roller olmak üzere iki grupta toplanabilir. Temel roller, sorgulayıcı, bağ kurucu, okuma aydınlatıcısı, ressamdır. Seçimsel roller ise özetleyici, sözcük avcısı, hareket izcisi, karakter çözümleyici ve tahmin edici gibi rollerdir. Rollerin gereği olarak yapılan işler, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerinin gelişimini sağlamaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde üstlenmiş oldukları rollere ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırma bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören toplam 21 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Üç aylık süreler ve altı kitabı içeren okuma çemberleri uygulamalarından sonra olmak üzere dokuz ayda toplam üç defa öğretmen adaylarının belirttikleri görüşlerden elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Ulaşılan bulgular ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma çemberleri, öğretmen adayları, roller, görüşler

Preservice Teachers' Views on the Roles They Took in Literature Circles

Abstract

Literature circles are groups formed by students who get together to read the same story, poem or book. In these groups, students discuss and share what they have read. As required by the roles they assume in groups, students perform many activities in literature circles. These roles may be divided into two groups as basic and optional roles. The main roles are questioner, connector, literary luminary, and illustrator. The optional roles are roles such as summarizer, vocabulary enricher (word wizard), scene setter, character sketcher, and predictor. Literature circle activities that are done in classes contribute to students' cognitive, affective and social development. This research aimed to explore the preservice teachers' views on the roles they took in literature circles activities. A total of 21 preservice teachers constituted the research sample. After every three

* Bu çalışma 27-27 Eylül 2018 tarihinde Üsküp/Makedonya'da "Uluslararası Türk Kültürü ve Dili Sempozyumu"nda bildiri olarak sunulmuştur. Ayrıca TÜBİTAK 1001 117K108 nolu "Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım" projesi kapsamında desteklenmektedir.

** Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Denizli, bdogan@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0271-4317

*** Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Denizli, hcermek@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5343-5441

**** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, seyitates@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4498-0376

***** Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muğla, kasimyildirim@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1406-709X

literature circles lasting three months, the preservice teachers' views were obtained. The data was analyzed by using content analysis. The findings and their implications were discussed through the related scientific literature.

Keywords: Literature circles, preservice teachers, roles, views

Giriş

Okuma çemberleri öğretmen merkezli bir sınıf anlayışının aksine öğrenci öğretmen etkileşimini gerektiren bir iletişimi içermektedir. Aynı öykü, şiir ya da kitabı okumak için bir araya gelen öğrencilerin oluşturdukları gruplarda öğrenciler, okuduklarını tartışmakta ve paylaşmaktadırlar (Daniel, 2002). Dolayısı ile tartışmaya öğretmen soruları değil öğrenci sorgulamaları ve anlayışları yön vermektedir (Brabham ve Villaume, 2000). Öğrenci merkezli bir yapıyı oluşturmak gruplarda alınan rollerle mümkün olmaktadır. Rollerin temel amacı, küçük grup tartışmalarına öğrenci katılımını sağlamaktır (Straits ve Nichols, 2006). Grupta yer alan üyelerin farklı roller almasına dikkat edilerek okunanların farklı bakış açılarından görülmesi hedeflenmektedir (Calzada, 2013). Bu roller tartışma için temel bir yapı oluşturur ve okuma için bir amaç yaratır (Madhuria vd., 2015). Gruplarda üstlendikleri rollerin gereği olarak üyeler, okuma çemberlerinde pek çok etkinlik yapmaktadır (Doğan vd., 2018b). Alınan bu rollerin her okuma çemberinde farklılık göstermesi üyelerin farklı etkinlikleri deneyimlemeleri açısından önemlidir.

Okuma Çemberlerinde Roller

Okuma çemberlerinde üstlenilen roller, temel ve seçimlik roller olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Temel roller, sorgulayıcı, bağ kurucu, okuma aydınlatıcısı, ressamdır (Daniel, 2002). *Sorgulayıcı*, grupta tartışmayı sağlayacak şekilde sorular hazırlamakla yükümlüdür (Tracey ve Morrow, 2006). Bu rolü alan üyeler, "Okurken merak ettikleriniz nelerdir, şu sözcük ne anlama geliyor gibi soruların yanısıra yazara, karakterlere, yaşantılara dayalı düşüncelerini ve hissettiklerini ortaya koymaya yönelik sorular hazırlamaya çalışmaktadır. *Bağ kurucu*, kitapla dış dünya arasında bağ kurmakla görevlidir. Bir başka deyişle bu role sahip kişi okudukları ile kendi yaşantısı, okul yaşantısı ya da başka bir topluluktaki yaşantılarıyla, farklı zaman ve yerdeki benzerlikler ya da problemlerle bağlantılar kurmaya çalışmaktadır (Marchiando, 2013). *Okuma aydınlatıcısı*, grubuyla tartışmak amacıyla kitaptan bir paragraf ya da cümle seçmekle görevlidir. Amacı, kitaptaki ilginç, etkili, eğlenceli, şaşırtıcı, önemli bir şeyi seçip diğer arkadaşları ile paylaşmaktır (Daniels, 2002). *Ressam*, okuduğu bölümle ilgili bir resim çizmekle görevlidir. Bu, kroki, çizgi karakter, diyagram vb. olabilir (DaLie, 2001).

Seçimlik roller ise hareket izcisi, karakter çözümleyici, özetleyici, sözcük avcısı ve tahmin edici gibi rollerdir (Daniel, 2002; Griffith, 2018). *Hareket izcisi*, karakterlerin çok hareket ettiği ya da sahnelerin sık sık değiştiği bir kitapta olayların olduğu yeri ve olayların geçtiği yerin nasıl değiştiğini izlemektedir. Hareket izcisinin işi, eylemin gerçekleştiği yerin izini sürmektir. Bunu gruptaki arkadaşlarına göstermek ve aynı zamanda öykünün geçtiği yeri, ayrıntılı olarak sözcüklerle ya da

Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerinde Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşleri

haritayla tanımlamak durumundadır. *Karakter çözümleyici*, okuduğu kitaptaki karakterlerin özelliklerini yazmakla yükümlüdür. Karakterlerin nelerden hoşlandığına, neleri bildiklerine dair bilgi vermektedirler. Çevrelerindeki kişilerin özellikleri ile de karşılaştırmalar yapmalıdırlar (Griffith, 2018). *Özetleyici*, okuduklarının özetini çıkarmakla yükümlüdür. Okuduklarının tümünü değil, sadece önemli bölümlerine odaklanarak anlatmaktadır. Sözcükler ve cümleler kendi cümleleri olmalıdır (Daniel, 2002; Griffith, 2018). *Sözcük avcısı*, okuduklarında önemli ve anlamını bilmedikleri sözcükleri ya da kavramları araştırmakla görevlidir. Okurken bilinmeyen sözcükleri bulup hemen işaretlemeli ve sözlükten anlamını araştırıp yazmalıdır (Griffith, 2018).

Rollerin Katkısı

Okuma çemberlerinde her öğrenci bir rol almak zorundadır. Her rolün tartışmaya farklı bir katkısı bulunmaktadır. Dolayısı ile farklı roller gereği yapılan işler bir arada yürütüldüğünde okuma çemberlerinde, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma, eleştirme, sorgulama gibi üst düzey zihinsel becerileri kullanma, sorumluluk alma, karar verme, işbirliği içinde çalışma becerilerinin gelişimini sağlayacak çok zengin öğrenme yaşantılarının sunulduğu anlaşılmaktadır. Yapılan her okuma çemberinde öğrenciler ve roller farklılaşmaktadır. Böylece farklı rolleri deneyimleyen öğrencilerin okuma çalışmalarından üst düzeyde verim elde etmesi beklenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde üstlenmiş oldukları rollere ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu rollerin hangi noktada katkılar sağladığını belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması” deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bir veya birden çok kişi, işlem, aktivite, program ve/veya olayın araştırmacı tarafından derinlemesine araştırılmasıdır (Creswell, 2003). Bir kişinin, grubun, konunun ya da bir olayın incelendiği durum çalışması ile gerçek yaşantı ortamında araştırma yapılır (Bassey, 1999; Yin, 2003; Sarantakos, 2005; Gay, Mills ve Airasian, 2009). Bu çalışmada amaç, öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde üstlendikleri rollerin gelişimlerine ilişkin hangi noktada katkılar sağladığını belirlemektir. Açık uçlu soruya verilen cevaplardan elde edilen veriler, nitel veri çözümleme yolları kullanılarak temalara ayrıştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada tesadüfi olmayan örneklem belirleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları zayıf ve orta düzeyde olan öğrencilere ulaşmak olduğu için amaçlı örneklem belirleme tekniği kullanılmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılı

başlangıcında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencilerinin tümüne (85 öğrenci) okuma alışkanlığı anket formu ve okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumu zayıf ve orta düzeyde olan öğretmen adayları belirlenmiştir. Belirlenen öğretmen adayları arasından gönüllülük esasına dayalı olarak 24 öğretmen adayı seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu ile dokuz ay okuma çemberleri etkinlikleri yürütülmüştür. Dokuz ayda 18 okuma çemberi oluşturulmuş ve her bir çemberde bir kitap olmak üzere toplam 18 kitap okunmuştur. Sözü edilen 24 kişiden üçü çeşitli nedenlerle 4. ve 5. aylarda çalışmalara katılamamış ve çalışma 21 kişiyle tamamlanmıştır. Her bir okuma çemberinde gruptaki öğrenciler çeşitli roller üstlenmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada yetiştirme programı öncesinde öğretmen adaylarından okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları zayıf ve orta düzeyde olan öğrencileri belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen '*Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi*' ve Doğan ve Çermik (2016) tarafından geliştirilen '*Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği*' kullanılmıştır. Ayrıca yapılan her okuma çemberi etkinliği sonunda öğretmen adaylarının okuma çemberinde yapılan etkinliklerde başarılı olup olmadığını belirlemek için düzenlenen '*okuma çemberlerini değerlendirme*' ve '*öz değerlendirme*' formları kullanılmıştır (Daniels, 2002). Bunların yanında okuma çemberlerinde verilen rollere uygun '*rol yaprakları*' ile değerlendirmeler de yapılmıştır.

Her bir okuma çemberi uygulamasından sonra öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde üstlendikleri rollere ilişkin görüşleri, açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ile elde edilmiştir. Katılımcının sınırlı bir alan içinde farklı noktalara yönelmesine izin veren (Seidman, 1998) bu tarz açık uçlu sorular, onların deneyimlerini yakalamayı amaçlamaktadır. Anket sorusunun oluşturulması aşamasında alan yazına, alan uzmanlarının görüşlerine dikkat edilmiş ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı ikinci sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen gruplar ile amaca uygunluğu ve kullanılabilirliği test edilmiştir. Yapılan pilot çalışmalar ile kullanılacak anket formunun geçerliliği artırılmıştır (Bryman, 2012; Sarantakos, 2005).

Verilerin Toplanması

Veriler, 2017-2018 öğretim yılında 9 ay boyunca gerçekleştirilen okuma çemberleri çalışmalarında her bir okuma çemberi sonunda olmak üzere toplam 18 kez toplanmıştır. Öğretmen adayları okuma çemberlerinde dönüşümlü olarak farklı roller almışlardır. Bir grupta 4-5 rol alınmaktadır. Öncelikli olarak temel roller alınmakta, daha sonra seçimlik roller alınmaktadır. Dolayısı ile temel roller daha fazla sayıda alınmış olmaktadır. Buna paralel olarak rollere ilişkin görüşler daha

Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerinde Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşleri

çok temel roller çevresinde toplanmıştır. 18 okuma çemberinde yaklaşık olarak her öğrenci en az iki kez aynı rolü üstlenmiştir.

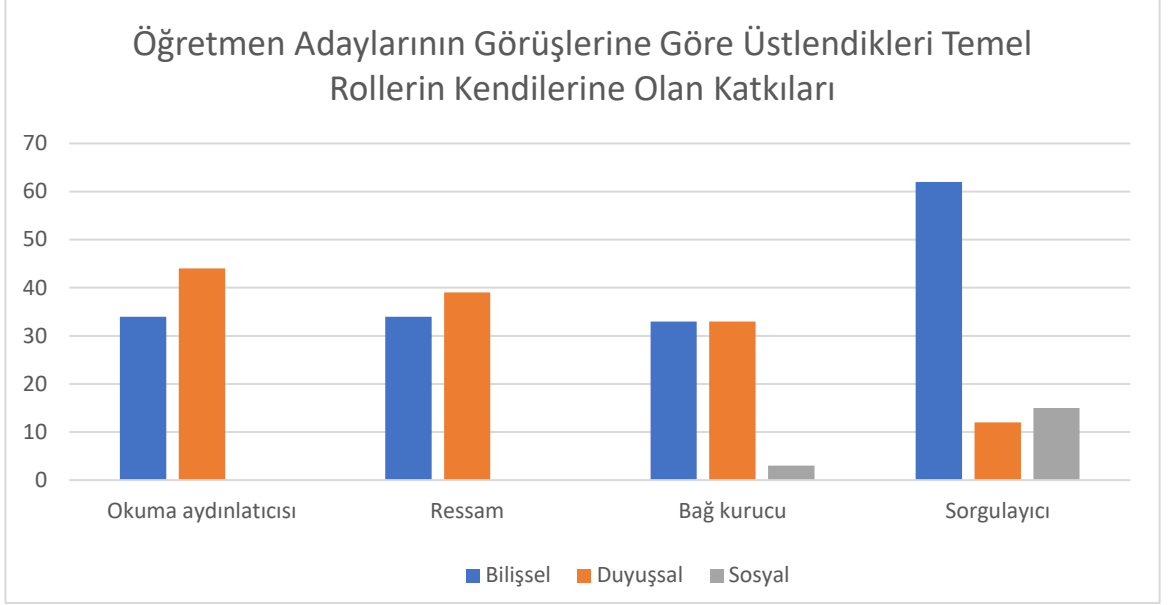
Katılımcılara, kendi ifadelerinin notlarını ve mezuniyetlerini etkilemeyeceği ve toplanan verilerin herhangi bir kişi veya kuruma verilmeyeceği konusunda güvence verilmiştir. Anket formu bizzat araştırmacıların kendileri tarafından gönüllü katılımcılara dağıtılmış ve tamamlandıktan sonra toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde 21 öğretmen adayı 9 ay boyunca yürütülen 18 okuma çemberinde toplam 18 kez anket formunu doldurmuştur. Açık uçlu soruya verilen yanıtların çözümlenme ve yorumlanma süreci; (i) kayıt altına alma, (ii) tekrar eden ifadeleri birleştirme, (iii) tema oluşturma, (iv) güvenilirlik çalışması ve (v) verilerin sunulması aşaması olmak üzere beş aşamayı içermektedir. Öncelikle her anket formunda verilen ifadeler yeni dosyalara aktararak kayıt altına alınmıştır. Ardından her bir öğretmen adayının belirttiği ifadeler tek tek okunup gözden geçirilerek benzer ifadeler belirlenmiş ve tek bir ifade haline getirilmiştir. Daha sonra verilen ifadeler her bir rol için içerik analizine tabi tutulmuş ve temalar oluşturulmuştur. İlk üç araştırmacı, ifadeleri inceleyip belli bir kodla kodlamış; dördüncü araştırmacı ise, diğer araştırmacılardan bağımsız olarak kodları belirlenen temalar içine atamıştır. Araştırmanın güvenilirliği "Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılarak hesaplanmış ve % 92 seviyesinde bir uyum görülmüştür. Atama farklılıklarını gidermek amacıyla yapılan gözden geçirme süreci sonrasında, güvenilirlik katsayısı %100 düzeyine çıkarılmıştır. Elde edilen temalara göre ayrıştırılan veriler frekans değerleri olarak tablolar halinde sunulmuştur.

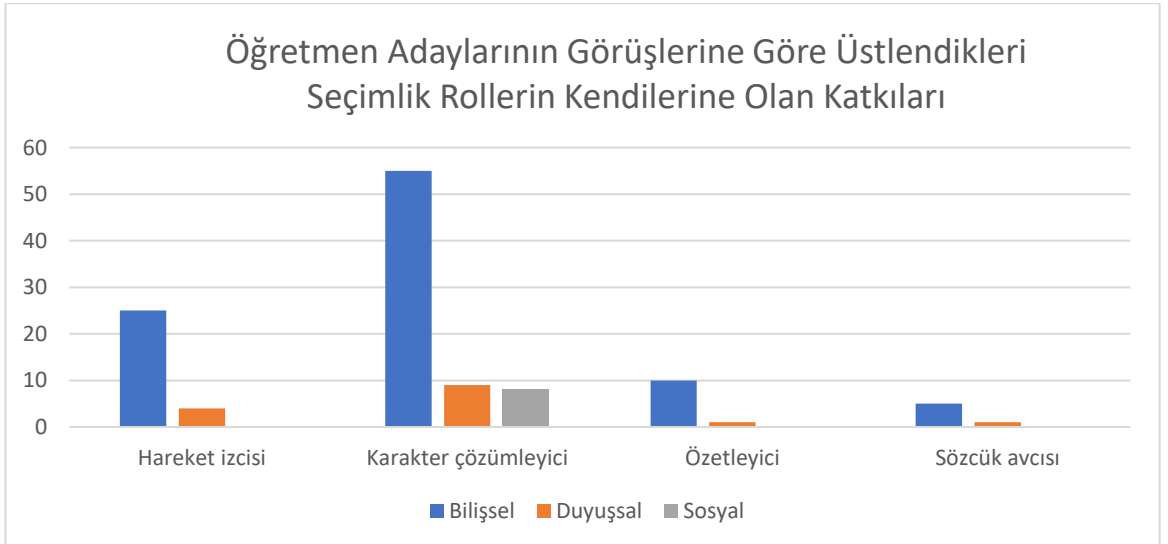
Bulgular

Çalışmada yer alan katılımcıların yürütülen 18 okuma çemberi boyunca üstlendikleri rollere ilişkin görüşlerini ifade etmeleriyle elde edilen veriler çözümlenerek bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının rollere ilişkin görüşlerinin (a) bilişsel, (b) duyuşsal ve (c) sosyal olmak üzere üç temada toplandığını göstermektedir. Bu üç temanın her birinin ağırlıkları frekans değerleri olarak görselleştirilerek Şekil 1 ve Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 1. Temel rollere göre elde edilen temaların frekans değerleri

Şekil 1 incelendiğinde temel roller kapsamında okuma aydınlatıcısı ve ressam rolünün öğretmen adaylarına bilişsel ve duyuşsal yönde katkılar sağladığı görülmektedir. Bağ kurucu rolünün ise benzer şekilde hem duyuşsal hem bilişsel yönden katkı getirdiği bunun yanısıra az da olsa sosyal yönden de bir katkı sağladığı görülmektedir. Sorgulayıcı rolünün ise sosyal ve duyuşsal yönden katkıları olmakla birlikte bilişsel yönde sağladığı katkılar ile ön plana çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla okuma çemberlerinde alınan her bir rolün bütünsel bir çerçevede ele alındığında öğretmen adaylarının çok yönlü gelişimine katkı sunduğu açıktır.



Şekil 2. Seçimlik rollere göre elde edilen temaların frekans değerleri

Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerinde Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde ise seçimlik rollerden hareket izcisi, karakter çözümleyici, özetleyici ve sözcük avcısı rollerinin öğretmen adaylarına ağırlıklı olarak bilişsel yönden katkı sağladığı görülmektedir.

Temel roller ve seçimlik rollere ilişkin temaları daha iyi anlayabilmek için her bir rol bağlamında temaları oluşturan kodlara ilişkin ifadelerin sunulmasına gereksinim vardır. Okuma aydınlatıcısı rolüne ilişkin temaları oluşturan kodlamalar, frekans değerleriyle birlikte Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının okuma aydınlatıcısı rolüne ilişkin görüşlerinden elde edilen temalara ilişkin frekans dağılımları

Rol	Katkılar	f
Okuma Aydınlatıcısı	DUYUŞSAL	
	Etkilendiğim kısımları arkadaşlarımla paylaşmaktan keyif aldım.	28
	Düşüncelerime benzer fikirleri kitapta bulduğumda mutlu oldum.	3
	Etkilendiğim bölümleri tekrar tekrar açıp okumak hoşuma gitti.	5
	Kitabın en can alıcı, ilginç noktasını belirlemek çok eğlenceliydi.	5
	İlgi çekici yerleri bulmak daha fazla okumaya sürükledi.	3
	<i>Ara Toplam</i>	44
	BİLİŞSEL	
	Çarpıcı kısımlar hakkında konuşmak okuduklarımı anlamamı sağladı.	12
	Farklı düşünceleri tartışmamız bakış açımı zenginleştirdi.	11
	Etkili ve çarpıcı olan kısımları bulmak için daha dikkatli okudum.	4
	Kitabı derinlemesine analiz etme şansım oldu.	3
	Araştırmaya yöneltti.	2
	Yazarın bazı durumlarla ilgili yorumlarını fark edip inceleyebildim.	1
Kendimi daha iyi ifade edebilme becerim gelişti.	1	
<i>Ara Toplam</i>	34	
GENEL TOPLAM	78	

Tablo 1 incelendiğinde okuma aydınlatıcısı rolünün öğretmen adaylarının hem duyuşsal hem bilişsel yönden gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Ağırlıklı olarak ise okuyucuların duyuşsal yönden gelişimine daha fazla katkı sunduğu ortaya çıkmıştır. Duyuşsal boyutta en yüksek frekansın “Etkilendiğim kısımları arkadaşlarımla paylaşmaktan keyif aldım.” şeklindeki ifadeye ait olduğu görülmektedir. Bilişsel boyutta ise en yüksek frekans “Çarpıcı kısımlar hakkında konuşmak okuduklarımı anlamamı sağladı.” ifadesine yöneliktir.

Bir diğer temel rol olan ressam rolüne ilişkin temaları oluşturan kodlamalar, frekans değerleriyle birlikte Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının ressam rolüne ilişkin görüşlerinden elde edilen temalara ilişkin frekans dağılımları

Rol	Katkılar	f
Ressam	Duyuşsal	
	İlgimi çekenleri görselleştirmekten mutlu oldum.	23
	Resimler hakkında yapılan gruplar arası tartışmalar hoşuma gitti.	6
	Arkadaşlarımın neyi çizmek istediğimi anlamaları hoşuma gitti.	4
	Grup içi etkileşim çok güzeldi.	2
	Resim becerim olmasa da resim çizmek keyifliydi.	2
	Arkadaşlarımın bakış açısını değiştirdiğimi düşünmek beni mutlu etti.	1
	Resim yeteneğimi keşfettim.	1
	<i>Ara Toplam</i>	39
	Bilişsel	
	Resim çizmek kitabı daha iyi anlamamı sağladı.	9
	Yaptığımız resimleri tartışmak sahneyi daha etkileyici ve kalıcı kıldı.	9
	Olayları kafamda net şekilde somutlaştırabildim.	8
	Etkilendiğim bir olayı yazmaktansa resim yapmak daha etkileyiciydi.	3
	Ön planda olmayan ayrıntılara dikkat etmeye başladım,	2
Hayal gücümü geliştirdi.	2	
Kitabın ana düşüncesini bulmamızı sağladı.	1	
<i>Ara Toplam</i>	34	
GENEL TOPLAM		73

Tablo 2'ye bakıldığında ressam rolünün öğretmen adaylarının hem duyuşsal hem bilişsel yönden gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Ressam rolünün katkılarıyla ilgili duyuşsal boyutta en yüksek frekans "İlgimi çekenleri görselleştirmekten mutlu oldum.", bilişsel boyutta ise "Resim çizmek kitabı daha iyi anlamamı sağladı." şeklindeki ifadeye yönelik olarak gözlenmiştir.

Temel rollerden biri olan bağ kurucu rolüne ilişkin temaları oluşturan kodlamalar ise, frekans değerleriyle birlikte Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının bağ kurucu rolüne ilişkin görüşlerinden elde edilen temalara ilişkin frekans dağılımları

Rol	Katkılar	f
Bağ Kurucu	Bilişsel	
	Okuduklarımızla bağlantılar kurmak anlamamı kolaylaştırdı.	12
	Farklı bakış açılarını görebildim.	6
	Bağlantılar kurmak okuduklarımızın kalıcılığını artırdı.	5
	Kitapta olmayan noktaları tartışarak farklı yorumlar yapabildik.	4
	Olayları daha derinlemesine düşündüm.	3
	Başka kitaplar okumaya ya da filmleri izlemeye yöneltti.	2
	Bağlantıları yakalamak amacıyla daha dikkatli okumaya başladım.	1
	<i>Ara Toplam</i>	33
	Duyuşsal	
	Okuduklarımızla bağlantılar kurmak çok keyifliydi.	22
	Yaşadığım sorunları başkalarının da yaşamış olduğunu görmek beni rahatlattı.	9
	Empati becerim geliştirdi.	1
	Duygularımı doğru ifade edebilme şansına sahip oldum.	1
	<i>Ara Toplam</i>	33
GENEL TOPLAM		66

Tablo 3 incelendiğinde bağ kurucu rolünün öğretmen adaylarının hem duyuşsal hem bilişsel yönden gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Bilişsel boyutta en yüksek frekansın

Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerinde Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşleri

“Okuduklarımızla bağlantılar kurmak anlamamı kolaylaştırdı.” ifadesine yönelik olduğu görülmektedir. Duyuşsal boyutta ise en yüksek frekansın “Okuduklarımızla bağlantılar kurmak çok keyifliydi.” şeklindeki ifadeye ait olduğu görülmektedir.

Temel rollerin sonuncusu olan sorgulayıcı rolüne ilişkin temaları oluşturan kodlamalar ise, frekans değerleriyle birlikte Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının sorgulayıcı rolüne ilişkin görüşlerinden elde edilen temalara ilişkin frekans dağılımları

Rol	Katkılar	F
Sorgulayıcı	Bilişsel	
	Aklıma takılan olaylarla ilgili soru sorma fırsatı buldum.	20
	Farklı fikirlerle görüş açımız genişledi.	14
	Soru sorduğumda daha iyi anladığımı, daha verimli geçtiğini gördüm.	8
	Romanı daha detaylı bir şekilde incelememe yardımcı oldu.	6
	Kitapta havada kalan konuları bulup anlamlandırmaya çalıştım.	5
	Soru soracağım için kitabı daha dikkatlice okuyorum.	2
	Eleştirel düşünmem ve okumam gerekti.	2
	Önemli noktalara dikkat çekmem gerekti.	2
	Tartışmayı ilginç yönlerle çekebildim.	2
	Hayal dünyamı geliştirdi.	1
	<i>Ara Toplam</i>	62
	Sosyal	
Sorduğum sorularla arkadaşlarımla tartışma olanağı yakaladım.	7	
Daha etkin oldum.	7	
Grup arkadaşlarım bazı soruları sormamda fikirleri ile yardımcı oldu.	1	
<i>Ara Toplam</i>	15	
Duyuşsal		
Eleştirel bir gözle kitabı tartışmak hoşuma gitti.	11	
Farklı grupların da benzer sorular sormasından keyif aldım.	1	
<i>Ara Toplam</i>	12	
GENEL TOPLAM	89	

Tablo 4 incelendiğinde sorgulayıcı rolünün öğretmen adaylarının en fazla bilişsel, daha sonra diğer temel rollerden farklı olarak sosyal ve duyuşsal yönden gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Bilişsel boyutta en yüksek frekansın “Aklıma takılan olaylarla ilgili soru sorma fırsatı buldum.” ifadesine ait olduğu görülmektedir. Sosyal boyutta en yüksek frekans ise “Sorduğum sorularla arkadaşlarımla tartışma olanağı yakaladım.” ifadesinde görülmektedir. Son olarak duyuşsal boyutta ise en yüksek frekansın “Eleştirel bir gözle kitabı tartışmak hoşuma gitti.” şeklindeki ifadeye ait olduğu görülmektedir.

Seçimlik rollerden olan hareket izcisi rolüne ilişkin temaları oluşturan kodlamalar, frekans değerleriyle birlikte Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının hareket izcisi rolüne ilişkin görüşlerinden elde edilen temalara ilişkin frekans dağılımları

Rol	Katkılar	F
Hareket izcisi	Bilişsel	
	Sahneler arasındaki bağlantıyı kurabilmem kitabı daha iyi anlamama yardımcı oldu.	9
	Olayları bütüncül olarak görmem kitabı daha iyi anlamama yardımcı oldu.	6
	Eksikliklerimizi görüp tartışma olanağımız oldu.	4
	Aslında bu yolla kitabı özetlemiş oldum.	3
	Olayları bu şekilde daha iyi aktarabildiğimi gördüm.	2
	Kurguyu eleştirme şansım arttı.	1
	<i>Ara Toplam</i>	25
	Duyuşsal	
	Sık sık değişen sahneleri takip etmek heyecanlıydı.	3
Olayların geçtiği yerleri arkadaşlarımla tartışmak keyifliydi.	1	
<i>Ara Toplam</i>	4	
GENEL TOPLAM		29

Tablo 5'e bakıldığında hareket izcisi rolünün öğretmen adaylarının açık farkla bilişsel, sonrasında ise duyuşsal yönden gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Bilişsel boyutta en yüksek frekansın "Sahneler arasındaki bağlantıyı kurabilmem kitabı daha iyi anlamama yardımcı oldu." ifadesine ait olduğu görülmektedir. Duyuşsal boyutta ise en yüksek frekansın "Sık sık değişen sahneleri takip etmek heyecanlıydı." şeklindeki ifadeye ait olduğu görülmektedir.

Bir diğer rol olan karakter çözümleyici rolüne ilişkin temaları oluşturan kodlamalar, frekans değerleriyle birlikte Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının karakter çözümleyici rolüne ilişkin görüşlerinden elde edilen temalara ilişkin frekans dağılımları

Rol	Katkılar	f
Karakter çözümleyici	Bilişsel	
	Karakter tahlili yapmak, anlamayı kolaylaştırdı.	24
	Karakterleri farklı bakış açıları ile değerlendirebilmemizi sağladı.	13
	Bağlantıları daha iyi kurup eksiklikleri görme olanağım oldu.	12
	Daha eleştirel olmamı sağladı.	3
	Karakterleri daha dikkatli bir şekilde incelememi sağladı.	2
	Okuduklarımdan kalıcılığı arttı.	1
	<i>Ara Toplam</i>	55
	Duyuşsal	
	Karakterleri analiz ederken keyif aldım.	7
	Arkadaşlarımdan görüşüme saygı duyması beni mutlu etti.	1
	Empati duygumu geliştirdi.	1
	<i>Ara Toplam</i>	9
Sosyal		
Grup tartışmasında etkindim.	6	
Grup arkadaşlarıyla işbirliği yaptım.	2	
<i>Ara Toplam</i>	8	
GENEL TOPLAM		72

Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerinde Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşleri

Tablo 6 incelendiğinde karakter çözümleyici rolünün öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak bilişsel daha sonra duyuşsal ve son olarak da sosyal yönden gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Bilişsel boyutta en yüksek frekansın “Karakter tahlili yapmak anlamayı kolaylaştırıyor.” ifadesine, duyuşsal boyutta ise en yüksek frekansın “Karakterleri analiz ederken keyif alıyorum.” şeklindeki ifadeye ait olduğu görülmektedir. Son olarak sosyal boyutta ise en yüksek frekans “Grup tartışmasında etkindim” ifadesinde görülmektedir.

Seçimlik rollerden biri olan özetleyici rolüne ilişkin temaları oluşturan kodlamalar, frekans değerleriyle birlikte Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının özetleyici rolüne ilişkin görüşlerinden elde edilen temalara ilişkin frekans dağılımları

Rol	Katkılar	F
Özetleyici	Bilişsel	
	Okuduklarımı genel çerçevede değerlendirmeme olanak tanıdı.	8
	Anahtar olayları kaydetmem anlamamı kolaylaştırdı.	1
	Olaylar arasındaki geçişi daha belirgin bir şekilde görme fırsatım oldu.	1
	<i>Ara Toplam</i>	10
Duyuşsal	Sıradan bir özet değil de can alıcı noktaları bulup yazmak hoşuma gitti.	1
	<i>Ara Toplam</i>	1
GENEL TOPLAM		11

Tablo 7’ye bakıldığında özetleyici rolünün öğretmen adaylarına bilişsel yönden daha çok katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Duyuşsal yönden katkı sağladığını sadece bir öğrencinin ifade ettiği görülmektedir. Bilişsel boyutta en yüksek frekansın “Okuduklarımı genel çerçevede değerlendirmeme olanak tanıdı.” ifadesine ait olduğu görülmektedir. Duyuşsal boyutta ise “Sıradan bir özet değil de can alıcı noktaları bulup yazmak hoşuma gitti.” şeklindeki ifadenin yer aldığı görülmektedir.

Seçimlik rollerin sonuncusu olan sözcük avcısı rolüne ilişkin temaları oluşturan kodlamalar, frekans değerleriyle birlikte Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının sözcük avcısı rolüne ilişkin görüşlerinden elde edilen temalara ilişkin frekans dağılımları

Rol	Katkılar	f
Sözcük avcısı	Bilişsel	
	Kelime hazinemi zenginleştirdi.	5
	<i>Ara Toplam</i>	5
Duyuşsal	Öğrendiğim kelimeleri günlük hayatımda kullanabildiğimi fark ettim.	1
	<i>Ara Toplam</i>	1
GENEL TOPLAM		6

Tablo 8 incelendiğinde sözcük avcısı rolünün öğretmen adaylarına bilişsel yönden daha çok katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Duyuşsal yönden gelişimine katkı sağladığını sadece bir öğrencinin ifade ettiği görülmektedir. Bilişsel boyutta “Kelime hazinemi zenginleştirdi.” ifadesine ait 5 öğrencinin görüş bildirdiği görülmektedir. Duyuşsal boyutta ise “Öğrendiğim kelimeleri günlük hayatımda kullanabildiğimi fark ettim.” şeklindeki ifadenin yer aldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okuma çemberleri yönteminin bireylerin çok yönlü gelişimine katkıda bulunduğu bilinmektedir (Doğan ve diğ., 2018a). Bunun nedenlerinden biri okuma çemberlerinin yapılandırılmasıdır. Okuma çemberleri sıradan bir grup çalışması değildir. Okuma çemberlerinde üstlenilmesi gereken roller vardır. Rollerin her biri bireyin gelişiminin farklı bir yönüne dokunmaktadır. Tüm roller bir arada düşünüldüğünde ise bireyi tüm yönlerden geliştiren bir yapı ortaya çıkmaktadır.

Yapılan bu çalışmada da öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde üstlendikleri bu rollere ilişkin görüşlerini açığa çıkarmak ve rollerin katkılarını belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak her bir rolün öğretmen adaylarının kendilerine olan katkıları aşağıda tartışılmıştır.

Okuma çemberlerinde temel roller ve seçimlik roller bulunmaktadır. Gruplarda öncelikle temel roller alınır, sonra seçimlik rollerden biri tercih edilir. Temel roller okuma aydınlatıcısı, ressam, bağ kurucu ve sorgulayıcıdır. Seçimlik roller ise hareket izcisi, karakter çözümleyici, özetleyici ve sözcük avcısıdır. Temel rollerden biri olan okuma aydınlatıcısı, okuduğu kitapta kendini etkileyen, onu şaşırtan, ilgisini çeken kısımlar neresi ise onu bulup arkadaşlarıyla paylaşmakla yükümlüdür. Öğretmen adayları, okuma aydınlatıcısı rolünün ağırlıklı olarak duyuşsal, daha sonra ise bilişsel yönden kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Okuduklarında kendisini etkileyen kısımları arkadaşlarıyla paylaşması ile bireylerde okuma ilgisi ve okumaya karşı olumlu tutum oluşmaya başlamaktadır. Okuduklarını tartışma yoluyla grup içinde paylaşmakla, kendini ifade etmekle öz güven duygusu gelişmektedir. Bu rol bireyleri okumaya sürüklemektedir. Öte yandan arkadaşlarının da farklı düşüncelerini görmesi ve bunu tartışmaları bakış açılarını zenginleştirmektedir. Çalışmalar okuyucuların kendilerini ifade etme becerilerini geliştirirken en etkili kısımları bulmak için kitabı daha derinlemesine inceleme, araştırma ve yazarın düşüncelerini irdeleme fırsatı sunarak anlayışlarının gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Temel rollerden bir diğeri olan ressam, okuduklarında ilgisini çeken, kendisine göre önemli olan noktalara ya da ana düşünceye ilişkin resim, grafik, şema çizmekle ve paylaşmakla görevlidir. Öğretmen adayları ilgilerini çeken olayları görselleştirmenin kendilerini mutlu ettiğini belirtirken, resimler üzerinde yapılan tartışmalardan, çizdikleri resimlerin arkadaşları tarafından anlaşılmasından, grup içi etkileşimden, arkadaşlarının bakış açılarını değiştirmekten de hoşlandıklarını ifade etmektedirler. Bu yönleriyle ressam rolü bireylerde duyuşsal yönü geliştirmektedir. Öte yandan öğretmen adayları, resim çizerek okuduklarını daha iyi anladıklarını, resimler üzerinde tartışmakla okunanların daha etkileyici ve

Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerinde Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşleri

kalıcı olduğunu, olayları daha somutlaştırabildiklerini, ayrıntılara daha fazla dikkat etmeye başladıklarını, hayal güçlerinin geliştiğini ve okuduklarındaki ana düşünceleri daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Sözü edilenlerin tümü bireylerin zihinsel gelişimi için önemli noktalardır. Alan yazında resim çizmenin okuduklarını anlamlandırmada etkili bir strateji olarak (Rich ve Blake, 1994) kullanıldığı bilinmektedir.

Temel rollerden bir diğeri bağ kurucu rolüdür. Bağ kurucu, okuduklarını önceki bilgileriyle, günlük yaşantısı, kendi yaşantısı, okulda ya da çevresindeki yaşantılarla, başka zaman ve yerlerdeki olaylarla ilişkilendirip paylaşmakla görevlidir. Öğretmen adayları, okudukları ile bağlantılar kurmanın anlamalarını kolaylaştırdığını, farklı bakış açılarını görebildiklerini, okuduklarının kalıcılığını artırdığını, kitaptakilerin dışında farklı yorumlar yapabildiklerini, daha dikkatli bir şekilde okuyup olayları derinlemesine düşündüklerini, başka kitaplar okumaya yöneldiklerini belirtmişlerdir. Böylelikle yeni bilgi ile ilgili ön bilgilerin bir araya getirilerek işlendiği süreç olarak tanımlanan öğrenme sürecinin (Lyons ve Pinnell, 2001) gerçekleşmesine katkı sağlayarak bireyin bilişsel yönünü geliştirdiği anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmen adayları bağlantılar kurmanın aynı zamanda çok keyifli olduğunu, yaşadıkları sorunların başkaları tarafından da yaşanmış olduğunu görmenin onları rahatlattığını, empati ve duygularını doğru ifade edebilme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler bu rolün bireylerin duyuşsal yönünü geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Temel rollerin sonuncusu sorgulayıcı rolüdür. Sorgulayıcı okunan kısımlara ilişkin sorular hazırlamakla, paylaşmakla ve tartışmayı yürütmekle yükümlüdür. Öğretmen adayları okuduklarına ilişkin akıllarına takılan olaylarla ilgili soru sorma fırsatı bulduklarını, soru sorduklarında daha iyi anladıklarını, soru soracakları için kitabı daha dikkatli bir şekilde okuduklarını, eleştirel okumaları ve düşünceleri gerektiğini, farklı fikirlerle görüş açılarının genişlediğini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler, bu rolün bilişsel yönden bireylere önemli katkılar sunduğunun göstergesidir. Soru sorma stratejisi, alan yazında karşımıza çıkan etkili okuduğunu anlama stratejilerinden biridir. Zihinsel olarak farklı düzeylerde oluşturulan soru tiplerini içeren Soru-Cevap İlişkisi (Question Answer Relation-QAR) stratejisi buna örnek verilebilir. (Raphael ve Au, 2005; Doğan, 2006). Bu rol kapsamında Bloom'un aşamalı sınıflandırmasına dayalı olarak bilişsel alanın farklı düzeylerine yönelik sorular çıkarmak, farklı düzeylerde ve özellikle üst düzey zihinsel süreçlere yönelik soru hazırlamaya çalışmak öğrencilerin zihinsel yönden gelişimine önemli ölçüde katkı sunabilir. Öte yandan, öğretmen adayları, sordukları sorularla arkadaşlarıyla tartışma olanağı yakaladıklarını, daha etkin olduklarını ve grup arkadaşlarının kendilerine yardımcı olduklarını da ifade etmişlerdir. Sosyal yönden okuma çemberlerinde öğrenciler rol gereği tartışmaya katılmakta ve bilgilerini birbirleriyle paylaşmaktadırlar. Bu yolla birbirlerini dinlemekte, birbirlerinin görüşlerine saygı duymakta ve iş birliği içinde hareket etmektedirler (Kaya-Tosun, 2018). Guthrie ve Wigfield'ın (2000) da belirttiği gibi okuma çemberleri sırasında öğrenciler

arasında oluşan etkileşimler, farklı bakış açılarını görmelerini ve anlamı yapılandırmalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğretmen adayları düşünülmesi gereken ve eleştirilecek yerler üzerinde konuşmaktan hoşlandıklarını, her olaya sorgulayarak bakmaktan ve arkadaşları ile çıkardıkları soruların arkadaşlarınıninkilerle benzerlik göstermesinden de keyif aldıklarını ifade ederek bu rolün kendilerine olan duyuşsal katkılarını ortaya koymaktadırlar.

Seçimlik rollerden biri olan hareket izcisi, karakterlerin çok hareket ettiği ya da sahnelerin sık sık değiştiği bir kitapta, olayların olduğu yeri ve olayın geçtiği yerin nasıl değiştiğini bilmelidir. Hareket izcisinin işi, eylemin gerçekleştiği yerin izini sürmektir. Öykünün geçtiği yeri gruptaki arkadaşlarına göstermek ve ayrıntılı olarak tartışmak için harita yapmalıdır. Öğretmen adayları bu rolün ağırlıklı olarak bilişsel yönden gelişimlerine katkıda bulunduğunu, bununla birlikte duyuşsal yönden de kendilerini desteklediğini belirtmişlerdir. Sahneler arasındaki bağlantıyı kurmanın ve olayları bütüncül olarak görmelerinin okuduklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu, eksikleri görüp tartışma olanağı bulduklarını, olayları daha iyi aktarabildiklerini ve kurguyu eleştirme şanslarının arttığını ifade etmişlerdir. Sözü edilen ifadeler bu rolün bireylerin bilişsel gelişimine katkı sağladığına işaret etmektedir. Öte yandan sık sık değişen sahneleri takip etmenin ve bunları tartışmanın çok keyifli olduğunu da belirtmişlerdir. Bu yönüyle duyuşsal gelişime de katkıda bulunduğu açıktır.

Seçimlik rollerden bir diğeri karakter çözümleyicisidir. Karakter çözümleyici, okuduğu bölümdeki karakterlerin özelliklerini yazmakla görevlidir. Karakterin kendilerine ne hatırlattığını ifade etmenin yanısıra karakterle ilgili düşüncelerini belirtme ve karakterlere mektup yazma yükümlülükleri de vardır. Bu rolün öğretmen adaylarına ağırlıklı olarak bilişsel yönden katkı getirdiği ancak duyuşsal ve sosyal yönden de katkılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları, karakter tahlili yapmanın okumayı ve anlamayı kolaylaştırdığını, farklı bakış açıları edindiklerini, daha iyi bağlantılar kurup eksikliklerini tamamladıklarını, daha eleştirel olmalarını sağladığını, karakterleri daha dikkatli bir şekilde inceleyip okuduklarını ve okuduklarının kalıcılığını artırdığını belirtmişlerdir. Karakterlerle kendi çevresindeki kişilerin benzerliklerini irdeleyerek ilişki kurmakta ve zihninde anlamı yapılandırmaktadırlar. Rolün bilişsel yönden sağladığı katkıları ortaya koyan bu ifadelere ek olarak katılımcıların duyuşsal yönden gelişimlerine katkı sağladığını belirten karakter analizi çalışmalarının verdiği hazza, kendi düşüncelerini ifade ederken arkadaşlarının gösterdikleri saygıdan duyulan memnuniyete ve empati becerilerinin geliştiğine yönelik ifadeler de bulunmaktadır. Öte yandan grup tartışmalarında etkin olabildiklerini ve arkadaşlarıyla işbirliği yaptıklarını ifade etmeleri karakter çözümleyici rolünün sosyal yönden de katkı sağladığını göstermiştir. Anlama süreci, etkilenme ve tepki verme eylemidir (Pearson ve diğ, 2008). Okuma çemberlerinde okuyucular, sürekli düşündükleri ve etkileşimde buldukları için okuduklarını yüzeysel değil daha derin anlamlandırmaktadırlar.

Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerinde Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşleri

Diğer bir seçimlik rol özetleyicidir. Özetleyici, okuduklarının özetini çıkarmakla ve paylaşmakla yükümlüdür. Okuduklarının tümünü değil sadece önemli bölümleri, anahtar sözcük ya da cümleleri ve olayları belirtmesi gerekmektedir. Öğretmen adayları, okuduklarını genel çerçevede değerlendirip olayların üzerinde düşündüklerinde daha iyi anladıklarını, olaylar arasında geçişi daha belirgin bir şekilde görme fırsatlarının olduğunu ve anahtar olayları kaydetmenin anlamalarını kolaylaştırdığını söyleyerek daha çok bilişsel yönden gelişimlerine vurgu yapmışlardır. Özetleyiciler, okuduklarında önemli bölümleri, anahtar sözcükleri ya da olayları belirterek okuduklarını daha iyi yapılandırmaktadırlar.

Son olarak diğer seçimlik rol sözcük avcısıdır. Sözcük avcısının görevi, okuduklarında önemli sözcükleri bulup anlamını araştırmaktır. Okurken bilinmeyen sözcükleri, kavramları bulup hemen işaretleyecek, araştırarak ve anlamını bulup yazacaktır. Öğretmen adayları anlamını bilmedikleri kelimeleri not edip üzerinde tartıştıklarında kelime hazinelerinin daha da zenginleştiğini ifade ederek bu rolün bilişsel yönden kendilerine olan katkılarını belirtmişlerdir. Sözcük avcısı ya da araştırmacı rollerini alanlar bilmedikleri sözcük ya da kavramları araştırarak okuduklarını daha iyi anlamlandırmaktadırlar. Böylelikle okuduğunu anlama ve kelime hazinesini geliştirmeye yönelik doğrudan strateji öğretimi yapılmaktadır (Avalos ve diğ., 2008).

Sonuç olarak, okuma çemberlerinin yapısı gereği üstlenilen roller, grup içerisinde birlikte çalışarak öğrencilerin daha üst düzey akademik başarıya ulaşmalarına, olumlu yönde tutumlar geliştirmelerine, öğrencilerin amaçlar belirlemeleri ile özgüvenlerinin gelişimine (Furr, 2004), birlikte çalışma alışkanlığı kazanmalarına, okula ve sınıfa aidiyet duygusu geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Çalışmada okuma çemberlerinde okuyucuların görüşlerinin üstlendikleri roller bağlamında temel roller etrafında şekillenmesi diğer rollerin katkıları açısından sınırlı görüş elde edilmesine neden olmuştur. Bu rollerin okuyuculara katkılarını daha detaylı olarak ortaya çıkarılabilecek çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca bir süre kendi gruplarıyla çalıştıktan sonra farklı gruplarda aynı rolü üstlenmiş üyeler bir araya gelerek çalışmalarını derinleştirebilirler. Bu tür çeşitlendirilmiş uygulamaların da okuyucuların zihinsel, sosyal ve duyuşsal yönden gelişimlerine katkıları irdelenebilir. Okuma çemberleri uygulamalarının gelişimine katkı sağlayabilir.

Kaynaklar

- Avalos, M.A., Plasencia, A., Chavez, C. ve Rasco'n, J. (2007/2008). Modified guided reading: Gateway to English as a second language and literacy learning. *The Reading Teacher*, 61(4), 318-329.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. UK: Open University Press.
- Brabham, E., G. ve Willaume, S., K. (2000). Continuing conversations about literature circles, *The Reading Teacher*, 54(3). 278-280.
- Byrman, A. (2012). *Social research methods*. UK: Oxford University Press.

- Calzada, S., M. (2013). Reading as a means of promoting social interaction. An analysis of the use of literature circles in EFL teaching. *Encuentro: Revista De Investigación e Innovación En La Clase De Idiomas*, 22, 84-97.
- Creswell, J. W. (2003) *Research design*. London: Sage Publication.
- Dalíe, S.O. (2001). Students becoming real readers: Literature circles in high school English classes, in Ericson, B.O. (Ed.), *Teaching reading in high school english classes*. Urbana: NCTE.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Doğan, B. (2006). Strateji öğretiminin, iş birlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(23), 82-93.
- Doğan, B. ve Çermik, H. (2016). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences. NWSAES*, 11 (3), 168-183.
- Doğan, B , Yıldırım, K , Çermik, H ve Ateş, S . (2018a). Okuma Çemberleri: Niçin ve Nasıl? Örnek Bir Uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 747-765.
- Doğan, B., Ateş, S., Çermik, H. ve Yıldırım, K. (2018b). Okuma göstergeleri zayıf! İyileştirmek için bir adım atalım. *TAY Journal*, 2(1), 46-62.
- Furr, M. (2004). *Literature circles for the EFL classroom*. <http://eflliteraturecircles.com/litcirclesforEFL.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gay, L.R., Mills, G.E. ve Airasian, P. (2009). *Educational research. Competencies for analysis and applications*. New Jersey: Pearson Education.
- Griffith, G. (2018). *Literature circles effect on overall achievement* (Unpublished Master dissertation). Education Goucher College, Baltimore.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 403-419). New York, NY: Routledge.
- Kaya-Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Lyons, C. ve Pinnell, G. S. (2001). *Systems for change in literacy education: A guide to professional development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Madhuri, M., Walker, N., Landmann-Johnsey, E. ve Laughter, J. (2015). Using literature circles to discuss social justice in teacher education. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 12(1), 67-70.
- Marchiando, K. (2013). Creating lifelong readers: Student ownership and peer interaction in literature circles, *Illinois Reading Council Journal*, 41(3), 13-21.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Pearson, P. D., Cervetti, G. N. ve Tilson, J. L. (2008). Reading for understanding. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Powerful Learning: What we know about teaching for understanding* (pp. 71-111). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Raphael, T.E. ve Au, K.H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 59(3), 206-221.
- Rich, R.Z. ve Blake, S. (1994). Using pictures to assist in comprehension and recall. *Intervention in School and Clinic*, 29, (5) 271-275.
- Sarantakos, S. (2005). *Social research*. New York: Palgrave Macmillian.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*.
- Straits, W. ve Nichols, S. (2006). Literature circles for science. *Science and Children*, 44(3), 52-55.

Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerinde Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşleri

Tracey, D. ve Morrow, L.M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York, NY: Guilford Press.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. USA: Sage Publications.

Extended Abstract

Introduction

Students who are coming together to read the same book, story, or poem, discuss and share what they read in the groups (Daniel, 2002). The roles of the students in the groups allow student-centered structure. The roles aim to get students to be involved in (Straits & Nichols, 2006).

The responsibilities and roles of students in literature circle activities are divided into two as basic and optional ones. The main roles are questioner, connector, literary luminary, and illustrator. Optional roles are roles such as summarizer, vocabulary enricher, scene setter, character sketcher, and predictor (Daniel, 2002; Griffith, 2018). Each student in the group assumes a role and does whatever their role requires. That's why, when the different roles come together in literature circles groups, some higher-order thinking skills appear such as using effectively reading comprehension strategies, critical thinking, reasoning, making decision, taking responsibilities, working in cooperative groups. The present study aims to explore the preservice teachers' views on the roles they take in the literature circles groups and to see contributions of the roles to them.

Method

This research used case study which is one of the qualitative methods. In this method, a person or a few persons, an activity, a program, and an event is investigated in depth by a researcher (Creswell, 2003). The purposeful sampling technique was used to select the sample of the research. The reading attitude scale and reading habit inventory were administered to the third-year preservice teachers studying elementary classroom teaching at the beginning of 2018-2019 academic year. Considering the data obtained from the preservice teachers, the preservice teachers having low reading attitude and habit were identified. A total of 24 preservice teachers, which were volunteer, selected for the current research. Literature circles lasted 8 months and 18 literature circles were carried out, and one book was read in every literature circles. 18 books were read in 9 months. The research was completed with 21 preservice teachers because 3 preservice teachers quitted the research because of some reasons. In every literacy circles, the preservice teachers took different roles. Before the intervention related to literature circles, reading habit inventory and reading attitude developed by Dogan and Cermik (2016) were administered to the preservice teachers in order to identify the preservice teachers having low and medium attitude and habit. After each literature circles, the preservice teachers' views on the roles they took in literature circles were obtained through the questionnaire including open-ended questions. The preservice teachers completed the questionnaire 18 times. The phases including recording, combining repeated views, forming themes, trustworthiness of the data, and presenting the data were followed to analyze the data. Firstly, the data obtained from the questionnaires was saved. Secondly, the similar views were combined and coded, and presented under the related themes. First, second, and third author of the research reviewed the codes. The fourth author placed the codes under the themes. When using qualitative coding techniques, establishing inter-rater reliability (IRR) is a recognized method of ensuring the trustworthiness of the study when multiple researchers are involved with coding. For this paper, we used the formula described in Miles and Huberman (1994): $reliability = \frac{\text{number of agreements}}{\text{number of agreements} + \text{disagreements}}$. This calculation is one method to measure consistency between coders. Interrater agreement of this research between the coders was found to be 92%. In order to remove the agreement differences between the coders, everything was reviewed and the interrater agreement was found to be 100%

Result and Discussion

The findings showed that the preservice teachers' views were assigned to 3 different themes including cognitive, social, and affective. While literary luminary and illustrator roles made positive contributions to cognitive processes of the preservice teachers, they made more contribution the affective processes of the preservice teachers. Connector roles in the groups gave positive impacts on cognitive, affective, and social processes. In addition, questioner role put crucial contributions to affective, cognitive, and social processes. Considering the findings, each role taken in literature circles had positive effects on the preservice teachers.

As a conclusion, the roles in literature circles make profound contributions to academic success, positive attitudes, self-esteem (Furr, 2004), habit of working together, sense of belonging to school and classroom.



Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Söz Varlığı*

*Mahir KALFA***

Öz

Türkçedeki söz varlığı, İngilizcede vocabulary kelimesi ile karşılanmaktadır. Bununla birlikte söz varlığı, söz dağarcığı, kelime dağarcığı, kelime hazinesi gibi kavramlar Türkçede aynı anlamı karşılanmaktadır. Söz varlığı, kelimeleri, deyimleri, atasözlerini, ikilemeleri, terimleri, kalıp sözleri ve benzerlerini kapsayan üst bir kavramdır. Üniversitelerde “Sözlü Anlatım” dersi birinci yarıyilda okutulmaktadır. Bu dersin amacı öğretmen adaylarının sözlü anlatım, yani konuşma becerilerini geliştirmektir. Etkili ve başarılı bir konuşmanın belirleyici özelliklerinden biri de zengin bir söz varlığına sahip olmasıdır. Öğretmen adayları açısından bu beceri kritik önem taşımaktadır. Bu çalışmada, bu gerekçeyle Hacettepe Üniversitesi birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerilerinin üzerinde en büyük etkiye sahip olan söz varlığı üzerine çalışılmıştır. Üniversite 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin üretici söz varlığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinden anılarını anlatmaları istenmiş ve her öğrenciden üçer dakikalık ses kayıtları alınmıştır. Sonraki aşamada ses kayıtları çözümlenerek Word dosyasına dönüştürülmüştür. Çözümlemede Simple Concordance programı kullanılmıştır. Daha sonra metinler dizinlenmiştir. Araştırmada bulgular, kelime hazinesine ilişkin bulgular, öğrencilerin sözlü anlatımlarından bir metin havuzu oluşturulması ile toplam ve farklı kelime değerleri metin havuzunun çözümlenmesi yoluyla elde edilmiştir. Öğrenci başına düşen farklı kelime sayısı, kullanılan farklı kelime sayısının öğrenci sayısına bölünmesi yoluyla elde edilmiştir. Her öğrenci için geçerli olmamakla birlikte ortalama bir değer belirleyebilmek için böyle bir yola gidilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Söz varlığı, kelime hazinesi, Türkçe öğretimi, konuşma, söz varlığı dizini.

First-Year Preservice Teachers' Vocabulary on Speaking Skill Conversational Vocabulary of Freshmen

Abstract

Söz varlığı in Turkish is met by “vocabulary” in English. In addition, concepts such as “söz varlığı, söz dağarcığı, kelime dağarcığı and kelime hazinesi” meet the same meaning in Turkish. Vocabulary is a top concept that includes words, idioms, proverbs, reduplications, terms, phrases and so on. “Oral Expression” course is taught in universities in the first semester. The aim of this course is to improve the oral expression, that is, speaking skill of preservice teachers. One of the determining features of an effective and successful speech is that it has a rich vocabulary. This skill is critical for preservice teachers. For this purpose in this study, it was on the vocabulary that has the greatest impact on the speaking skills of the first-year students of Hacettepe University. It was aimed to determine the generative vocabulary of the students who are at the first grade of

* Illinois Üniversitesi (Amerika Birleşik Devletleri), 11. Nitel Araştırmalar Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. (Eleventh International Congress of Qualitative Inquiry, May 20 to 23, 2015, University of Illinois at Urbana-Champaign, United States.)

** Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, E-posta: mahirkalfa@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5986-1206

university. For this purpose, the students at Faculty of Education Department of Primary Education, Preschool Education, and Mathematics Teaching Department at Hacettepe University were asked to explain their memories and three (3) minute audio recordings were taken from each student. In the next step, the audio files were analyzed and then taken down to Word file. Simple Concordance program was used in the analysis. Then the texts are indexed with the Concordance program. In the study, the findings related to the vocabulary were obtained through the creation of a text pool from the verbal expressions of students and the analysis of the total and different word values of the text pool. The number of different words per student was obtained by dividing the number of different words used by the number of students. This was not valid for each student, but such a method was applied in order to determine the average value.

Keywords: Vocabulary, lexicon, teaching Turkish, vocabulary index.

Giriş

Herhangi bir kişi için söz varlığı, düşünce dünyasının potası olarak kabul edilebilir. Birey bu potadan aldığı sözlerle çevresindekilerle iletişime geçer ve bu iletişimin temelini de kelimeler oluşturur. Kelimeler, anlam birimleri olarak düşüncenin taşınmasına aracılık eder (Vygotsky, 1998: 22). Düşünce ve kelime arasında anlam üzerinden oluşan ilişki yaşayan bir süreçtir ve düşünce sözcükler aracılığıyla dünyaya gelir (Vygotsky, 1998: 226).

Temel dil becerilerinin etkili olarak kullanılmasında söz varlığı belirleyici bir rol oynamaktadır. Söz varlığını oluşturan unsurlar, insan düşüncesinin saymacaya dönüşmüş hâlidir ve esasen düşüncenin kişiler arasında aktarılması da bu sayede mümkün olur. Düşüncenin temel birimleri olan kelimeler, dilin de temel birimleridir ve insan anlaşmaları bu birimlerle gerçekleşir. İnsanlar, sahip oldukları söz varlıklarının zenginliği ve birbirleriyle örtüşmesi oranında anlaşabilmektedir (Karadağ, 2013: V).

Ana dili kullanıcısının daha iyi konuşması, kendini insanlara daha rahat ifade edebilmesi için sözcük dağarcığının geniş olması gerekir. Bireyin sahip olduğu sözcük dağarcığı yeterli değilse ister istemez anlatımını kısıtlayacaktır. “Kelime hazinesinin genişliği, kişiye konuşma kolaylığı, akıcılığı ve cesareti sağlar. Bu sebeple güzel konuşmak için kelime hazinesini geliştirmek gereklidir” (Türkçe Eğitim Ve Öğretim Kılavuzu: 219; Aşık, 2007: 4).

İngilizce vocabulary kelimesi Türkçedeki söz varlığı kavramını karşılamaktadır. Bununla birlikte söz varlığı, söz dağarcığı, kelime dağarcığı, kelime hazinesi gibi kavramlar Türkçede aynı anlamı karşılamakta kullanılmaktadır. Söz varlığı esasen daha üst ve kapsayıcı bir kavramdır ve kelimeleri, deyimleri, atasözlerini, ikilemeleri, terimleri, kalıp sözleri ve benzerlerini içermektedir. Doğan Aksan (2002: 13), Anadilimizin Söz Denizi adlı kitabında, Almanca Wortbestand kavramından hareketle kelime hazinesi yerine söz varlığı terimini kullandığını belirterek, sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri ve kalıplaşmış sözlerin söz varlığının birer parçası olduğunu bildirmektedir. Buradan hareketle “söz varlığı, genel bir kavram olarak, söz kavramının genişliği içinde dilde kelime ve kelime üstü birimler olan ikileme, deyim, atasözü vb. anlamlı dil birimlerinin oluşturduğu birikimin bütünü” (Karadağ, 2013: 8) şeklinde ele alınmalıdır.

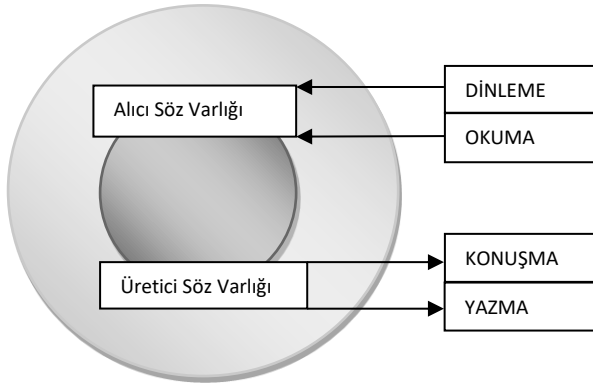
Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Söz Varlığı

Birey dünyaya geldikten sonra, belli bir gelişim süreci sonunda çevresiyle iletişime geçebilmek için söz varlığına ihtiyaç duymaktadır. Söz varlığındaki gelişimi, bireyin kişisel özellikleri etkileyebileceği gibi, içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik şartlar da belirleyebilir.

Bireyin formal ve informal eğitim sonunda elde ettiği, etkileşimler sonucu iletişim aracı olarak kullandığı dilin temel becerileri, iki başlık altında toplanmaktadır:

1. Anlama Becerileri
2. Anlatma Becerileri

Anlamaya ve anlatmaya yönelik beceriler, insan zihnine girdi ve çıktılar açısından değerlendirildiğinde söz varlığı iki bakımdan ele alınabilir (Karadağ, 2013: 13).



Şekil 1. Söz varlığı

1. Alıcı Söz Varlığı:

Anlamaya yönelik dil becerileri dilin alıcı yönünü oluşturmaktadır. Bellek, insan beyninin öğrenilen bilgileri depolama ve istenildiği zaman kullanmaya olanak sağlayan yeteneğidir (Onan, 2012: 34). İnsan belleğine dış dünyadan gelen verilerin girmesiyle oluşmaktadır. Anlamaya yönelik becerilerden dinlemede ses kulağa ve beyne ulaşır, okumada harfler göze ve beyne ulaşır. Bellek yardımıyla anlamlandırılarak sözlerin anlamları çözülür.

2. Üretici Söz Varlığı:

Üretici söz varlığını konuşma ve yazma becerileri oluşturur. Konuşma ve yazma becerisini, yani üretici söz varlığını, besleyen insan zihnine girdi sağlayan alıcı söz varlığıdır. Konuşma ve yazma becerileri zihinsel süreçlerle başlayıp fiziksel süreçlerle son bulur (Karadağ, 2013: 14) Yazma becerisi okulda eğitim yoluyla kazandırılan bir beceridir. Bir olayın, bir durumun zihnin anlatma ihtiyacı sonucunda başka alıcılara aktarılmasıdır. Birey aldığı eğitim sonunda bu aktarımı planlı bir şekilde

yapmayı öğrenir. Konuşma becerisi bireyin dünyaya geldiği aile içerisinde kazanılır. Konuşma becerisine ilişkin söz varlığı bireyin içine doğduğu ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel durumuyla yakından ilgilidir.

Sözlü Anlatım: Konuşma

Bir anlamın insan zihninde belirmesi, düşüncenin bir yansıması olarak karşımızdakilere iletilmesi ve onlar tarafından anlaşılabilir tepkide bulunma sürecinin başlaması konuşma ile dinleme becerilerinin karşılıklı etkileşimiyle gerçekleşmektedir. Konuşma, sözlerin yani anlamların karşılıklı olarak aktarılmasında en başat yoldur.

Konuşma, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılması (Demirel, 1999: 40) ya da bir insanın başka bir insana ya da topluluğa duygu ve düşüncelerini sözle anlatmasıdır (Yörük, Tarihsiz: 3). Bir başka açıdan konuşma, duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmaktır (Taşer, 2000: 27).

Türkçe Sözlük (TDK, 2010: 1477) konuşmanın on dört farklı tanımını vermektedir:

1. Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini anlatmak.
2. Belli bir konudan söz etmek.
3. Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek.
4. Söylev vermek, konuşma yapmak.
5. Konuşma dili olarak kullanmak.
6. Düşüncelerini herhangi bir araç kullanarak anlatmak.
7. İlişki kurmak veya ilişkiyi sürdürmek.
8. Flört etmek.
9. Dargın bulunmamak.
10. Oyuncak, hayvan vb. konuşmaya benzeyen birtakım sesler çıkarmak.
11. Gizli bir şeyi açığa vurmak, ele vermek.
12. Becermek, uzman gibi yapabilmek.
13. Geçerli olmak, etkin olmak.
14. Şık ve zarif görünmek.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere konuşma, çok farklı unsurları bulunan oldukça geniş bir kavramdır. Bu kavramın içinde ses, telaffuz, anlama, anlatma, anlaşma, iletişim gibi alt birimler yer almaktadır.

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Söz Varlığı

“İnsanın başarısını, iş, eğitim ve özel hayatında büyük ölçüde etkileyen, yönlendiren faaliyet, bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak adlandırabileceğimiz konuşmadır. İletişim ne kadar etkili, düzenli ve açık olursa aynı oranda başarı sağlanır. Başarılı iletişimin anahtarı ise güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmadır. İnsanları ya bakışlarınızla ya da dilinizden çıkan kelimelerin güzelliğiyle ve kuvvetiyle etkilersiniz. Tarihe damgasını vuran insanlar, güzel konuşmalarıyla, etkili hitabetleriyle kitleleri sürükleyip başarıya imza atmışlardır.” (Kurudayıoğlu, 2003: 288).

Günümüzde iletişim, toplumlar ve bireyler tarafından önemi kavranmış bir olgudur. Bireyin dış dünyayla iletişiminin güçlü olması onun başarısını da beraberinde getirecektir. Dolayısıyla iletişimin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi için bu yönde etkinliklere ve eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Konuşma, iletişimin başat becerisidir. Bireyin konuşma becerisinin nitelikli olması ve güçlü iletişim kurması, başarıyı da beraberinde getirecektir. Bu durum bireyin yaşamının tüm safhalarını önemli derecede etkileyecektir. Konuşma, özellikle okul, iş ve toplum hayatında başarı ya da başarısızlığı ortaya koyan etmenlerden de biridir.

Bir potansiyel olarak sağlıklı dünyaya gelen her insanın sahip olduğu konuşma yetisi, ancak sağlıklı bir dil ortamına doğma bu ortamda büyüme ile bir dil becerisine dönüşmektedir. Bir insanın bir dili üretebilmesi için o dili duyması yani maruz kalması gerekir. Bu bakımdan etkili ve güzel konuşma eğitiminin geliştirilmesi bireylerin toplum halinde yaşamalarında çok büyük bir öneme sahiptir.

“Konuşma eğitim ve öğretim faaliyetlerinin de temelinde yer alır. Öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, açıklama, anlatma, değerlendirme en çok konuşma aracılığıyla yapılır. Konuşma becerisinin geliştirilmesi, tıpkı yazma becerisinde olduğu gibi belli bir takım kuralları ezberlemeye dayalı bir çalışma ile sağlanamaz; bol bol uygulama yapmak, iyi konuşan konuşmacıları dinleyerek onları model almak gibi yaparak öğrenme modelleri bu becerinin geliştirilmesinde en uygun çalışmalardır” (Kurudayıoğlu, 2003: 288).

Öğretmen adaylarının birinci sınıf düzeyinde aldığı sözlü anlatım dersinin içeriği şu şekildedir: “Sözlü dilin ve sözlü iletişimin temel özellikleri. Sözlü anlatım; konuşma becerisinin temel özellikleri (doğal dili ve beden dilini kullanma); iyi bir konuşmanın temel ilkeleri; iyi bir konuşmacının temel özellikleri (vurgu, tonlama, duraklama; diksiyon vb.). Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma; hazırlıklı konuşmanın aşamaları(konunun seçimi ve sınırlandırılması; amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi, planlama, metni yazma; konuşmanın sunuluşu).”

İçerikten de anlaşılacağı üzere, dersin amacı öğretmen adaylarının sözlü anlatım, yani konuşma becerilerini geliştirmektir. Etkili ve başarılı bir konuşmanın belirleyici özelliklerinden biri de zengin bir söz varlığına sahip olmasıdır. Öğretmen adayları açısından bu beceri kritik önem taşımaktadır. Bu

gerekçeyle Hacettepe Üniversitesi 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerilerinin üzerinde en büyük etkiye sahip olan söz varlığı üzerine çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada üniversite 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin üretici söz varlığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören toplam 119 öğrenciden herhangi bir sınırlama yapılmaksızın anılarını anlatmaları istenmiş ve her öğrenciden üçer (3) dakikalık ses kayıtları alınmıştır. Sonraki aşamada ses kayıtları çözümlenerek Word dosyasına dönülmüştür. Çözümlemede Simple Concordance 4.07 programı kullanılmıştır. Program ayrı yazılan birleşik kelimeleri algılamadığı için ayrı yazılan birleşik kelimeler aralarına “+” işareti konularak birleştirilmiştir. Daha sonra metinler Concordance programı ile dizinlenmiştir. Elde edilen kelime listesinde kelimelerin çekimli biçimleri farklı biçim birim olarak yer aldığından kelimelerdeki çekim ekleri silinmiş ve kelime listesi yeniden oluşturulmuştur. Bu yolla elde edilen kelime listesine ilişkin nicel veriler ortaya konmuş ve yüzde hesaplamaları yapılmış ve kelime listesi içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada bulgular söz varlığı unsurlarına göre sıralanmıştır.

Kelime Hazinesine (Temel Kelimeler) İlişkin Bulgular:

Araştırmada 119 öğrencinin sözlü anlatımlarından bir metin havuzu oluşturulmuştur. Toplam ve farklı kelime değerleri metin havuzunun çözümlenmesi yoluyla elde edilmiştir.

Aşağıdaki tabloda kelime hazinesine ilişkin değerler sunulmuştur.

Tablo 1. *Toplam Kelime Hazinesi*

Toplam Kelime Kullanımı	30818
Farklı Kelime Kullanımı	2849
Öğrenci sayısı	119

Yapılan çözümlemede metin havuzunun toplam 30818 kelimedenden oluştuğu belirlenmiştir. Farklı kelime sayısı 2849’dur. Bir başka deyişle 2849 kelimenin tekrarıyla 30818 kelimelik bir havuz oluşmaktadır. Aşağıda 2849 farklı kelimenin ilk 1000 adedi örnek olarak sıralanmıştır.

- | | | |
|-------------|--------------|--------------|
| 1. bir 1040 | 3. o 848 | 5. da/de 752 |
| 2. ben 864 | 4. sonra 800 | 6. de- 696 |

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Söz Varlığı

7. git- 528	42. sınıf 116	77. kız 67
8. falan 491	43. onlar 113	78. mı/mi 66
9. işte 485	44. geç- 108	79. artık 65
10. ol- 461	45. okul 100	80. güzel 65
11. böyle 460	46. hoca 95	81. saat 65
12. hani 410	47. iki 95	82. arka 64
13. çok 409	48. kal- 95	83. çalış- 64
14. biz 393	49. ya 94	84. sıra 64
15. gel- 321	50. en 93	85. an 63
16. şey 315	51. gör- 93	86. ara 63
17. var 278	52. iste- 93	87. dön- 62
18. bu 259	53. bana 92	88. herkes 62
19. daha 237	54. gir- 92	89. düşün- 61
20. ora 227	55. yan 92	90. önce 61
21. ama 214	56. söyle- 91	91. üç 61
22. yani 211	57. yer 91	92. ara- 60
23. ve 205	58. hiç 89	93. geri 60
24. yap- 202	59. gibi 86	94. götür- 60
25. gün 193	60. her 85	95. kork- 60
26. anne 188	61. ilk 84	96. hastane 59
27. ne 179	62. ağabey 81	97. iyi 59
28. tabii 178	63. yine 81	98. yurt 58
29. için 172	64. bil- 80	99. yaş 57
30. arkadaş 167	65. öyle 80	100. küçük 56
31. ev 166	66. bekle- 79	101. ye- 56
32. baba 150	67. hep 78	102. yol 56
33. çık- 145	68. zaten 75	103. sürekli 55
34. başla- 137	69. sen 72	104. çünkü 54
35. zaman 137	70. şekil 72	105. köpek 54
36. ki 128	71. anı 71	106. lise 54
37. kadar 126	72. biraz 70	107. at- 53
38. bak- 125	73. çocuk 70	108. otur- 52
39. bayağı 125	74. ver- 70	109. oyna- 52
40. al- 123	75. tane 69	110. düş- 51
41. yok 120	76. filan 68	111. beş 50

112. üst 50	147. hemen 38	182. kol 30
113. aile 49	148. taraf 38	183. yakın 30
114. insan 49	149. dur- 37	184. bütün 29
115. kendi 49	150. koş- 37	185. hâlâ 29
116. oku- 49	151. şimdi 37	186. koy- 29
117. tekrar 49	152. aynı 36	187. başka 28
118. kimse 48	153. sev- 36	188. erkek 28
119. ağla- 47	154. amca 35	189. ikinci 28
120. son 47	155. beraber 35	190. kedi 28
121. anlat- 46	156. içeri 35	191. kız- 28
122. birlikte 46	157. şu 35	192. müdür 28
123. abla 45	158. yaşa- 35	193. ses 28
124. değil 45	159. akşam 34	194. sonunda 28
125. kötü 45	160. dersane 34	195. aç- 27
126. baş 44	161. sadece 34	196. akıl 27
127. doğru 44	162. siz 34	197. bırak- 27
128. dışarı 43	163. on 33	198. dönem 27
129. hiçbir 43	164. yüz(suret) 33	199. et- 27
130. sınav 43	165. bahçe 32	200. gerek- 27
131. el 42	166. in- 32	201. normal 27
132. geçir- 42	167. olay 32	202. tek 27
133. büyük 41	168. öğretmen 32	203. tut- 27
134. kardeş 41	169. ön 32	204. yıl 27
135. sabah 41	170. para 32	205. ayak 26
136. tam 41	171. san- 32	206. bul- 26
137. anla- 40	172. sor- 32	207. burada 26
138. kapı 40	173. yemek 32	208. diğer 26
139. kuzen 40	174. zor 32	209. karşı 26
140. nasıl 40	175. gerçekten 31	210. kişi 26
141. ders 39	176. konuş- 31	211. oda 26
142. göz 39	177. sene 31	212. otobüs 26
143. hafta 39	178. asıl 30	213. yürü- 26
144. iç 39	179. bin- 30	214. balkon 25
145. dört 38	180. ile 30	215. dakika 25
146. gez- 38	181. kat 30	216. gece 25

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Söz Varlığı

217. öğrenci 25	252. öğren- 20	287. boyunca 16
218. adam 24	253. uyu- 20	288. çarp- 16
219. hatta 24	254. altı 19	289. ee 16
220. kafa 24	255. bağır- 19	290. fazla 16
221. şiir 24	256. dede 19	291. hava 16
222. alt 23	257. etraf 19	292. iç- 16
223. Ankara* 23	258. haber 19	293. izle- 16
224. başta 23	259. hatırla- 19	294. uyan- 16
225. köy 23	260. hayat 19	295. üzü- 16
226. nerede 23	261. iş 19	296. yalan 16
227. su 23	262. süre 19	297. beri 15
228. ay(zaman) 22	263. tamam 19	298. bile 15
229. babaanne 22	264. teyze 19	299. birinci 15
230. çıkar- 22	265. uzun 19	300. getir- 15
231. kalk- 22	266. üzere 19	301. kaç- 15
232. kapat- 22	267. aşağı 18	302. kaldır- 15
233. sokak 22	268. defa 18	303. kay- 15
234. şöyle 22	269. devam+et- 18	304. kazan- 15
235. yaz- 22	270. durum 18	305. sonuç 15
236. çağır- 21	271. gezi 18	306. soru 15
237. dinle- 21	272. herhalde 18	307. telefon 15
238. doktor 21	273. kim 18	308. topla- 15
239. dokuz 21	274. mutlu 18	309. vakit 15
240. düşün 21	275. olma 18	310. vur- 15
241. sekiz 21	276. peş 18	311. yaz 15
242. şaşır- 21	277. şok 18	312. yüksek 15
243. araba 20	278. tanı- 18	313. ağaç 14
244. ayrıl- 20	279. unut- 18	314. Allah* 14
245. bisiklet 20	280. a+aa 17	315. bit- 14
246. çek- 20	281. bayıl- 17	316. dolayı 14
247. deniz 20	282. birkaç 17	317. duy- 14
248. gitme 20	283. müzik 17	318. gönder- 14
249. gitmek 20	284. yedi 17	319. hisset- 14
250. hâl 20	285. yeni 17	320. kaybet- 14
251. İstanbul* 20	286. belli 16	321. kaybol- 14

322. korku 14	356. karar+ver- 12	391. poşet 10
323. maç 14	357. sahip 12	392. rağmen 10
324. oyun 14	358. sıkıl- 12	393. sağ 10
325. sefer 14	359. alçı 11	394. Sakarya* 10
326. tatil 14	360. ayakkabı 11	395. sanki 10
327. uzak 14	361. cam 11	396. savunma 10
328. yaklaşık 14	362. cuma 11	397. sür- 10
329. açıl- 13	363. Çanakkale* 11	398. var- 10
330. ağlama 13	364. galiba 11	399. yan- 10
331. birden 13	365. hayır 11	400. yarım 10
332. geç 13	366. hazırla- 11	401. yat- 10
333. genel 13	367. kez 11	402. yavru 10
334. Hacettepe+Üniversitesi* 13	368. kişilik 11	403. YGS* 10
	369. mahalle 11	404. acaba 9
335. hadi 13	370. makarna 11	405. akraba 9
336. kenar 13	371. meğer 11	406. belki 9
337. komşu 13	372. saç 11	407. bölüm 9
338. niye 13	373. yapabil- 11	408. bulabil- 9
339. orta 13	374. annemgil 10	409. buraya 9
340. şarkı 13	375. bas- 10	410. çanta 9
341. taş 13	376. çal- 10	411. dış 9
342. yürüyüş 13	377. duvar 10	412. duygu 9
343. apartman 12	378. düşünce 10	413. fark 9
344. az 12	379. erken 10	414. fırlat- 9
345. birbiri 12	380. erte 10	415. ilçe 9
346. bitir- 12	381. fotoğraf 10	416. kadın 9
347. dikiş 12	382. gene 10	417. kalabalık 9
348. direkt 12	383. hem 10	418. kan 9
349. falan+filan 12	384. hızlı 10	419. kayıt 9
350. farklı 12	385. inek 10	420. kır- 9
351. fark+et- 12	386. izin 10	421. koşma 9
352. gül- 12	387. kahve 10	422. metre 9
353. hala 12	388. kırıl- 10	423. neden 9
354. hepsi 12	389. kullan- 10	424. oğul 9
355. ilkokul 12	390. pazar+gün 10	425. öğle 9

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Söz Varlığı

426. toplan- 9	461. küçüklük 8	496. derece 7
427. tüm 9	462. lira 8	497. dolap 7
428. üniversite 9	463. mangal 8	498. dönüş 7
429. alabil- 8	464. mutfak 8	499. erkenden 7
430. ambulans 8	465. nere 8	500. gidebil- 7
431. ameliyat 8	466. park 8	501. girebil- 7
432. anlatmak 8	467. saldır- 8	502. görüş- 7
433. atla- 8	468. sana 8	503. heyecanlan- 7
434. ayarla- 8	469. sekizinci 8	504. ilgili 7
435. bilebil- 8	470. sevin- 8	505. inan- 7
436. bina 8	471. sinirlen- 8	506. kapalı 7
437. börek 8	472. tanış- 8	507. kısa 7
438. burun 8	473. tercih 8	508. kimlik 7
439. can 8	474. teşekkür+et- 8	509. komik 7
440. çocukluk 8	475. tuvalet 8	510. kutla- 7
441. dağıl- 8	476. üçüncü 8	511. market 7
442. dal 8	477. yağ 8	512. merkez 7
443. dış 8	478. yaşlı 8	513. mesela 7
444. diyebil- 8	479. yemekhane 8	514. nefes 7
445. doldur- 8	480. zannet- 8	515. onuncu 7
446. eğer 8	481. alışveriş+merkezi 7	516. on+ikinci 7
447. etüt 8	482. ayna 7	517. parça 7
448. film 8	483. balık 7	518. samimi 7
449. futbol 8	484. Balıkesir* 7	519. sinir 7
450. gayet 8	485. bazen 7	520. sınırlı 7
451. gaz 8	486. bilek 7	521. şehir 7
452. gerek 8	487. boğaz 7	522. takıl- 7
453. giriş 8	488. boş 7	523. takım 7
454. giy- 8	489. Caramio* 7	524. tarz 7
455. göre 8	490. çatı 7	525. taşın- 7
456. heyecan 8	491. Çiğdem* 7	526. tatlı 7
457. ihtimal 8	492. çök- 7	527. tekne 7
458. katıl- 8	493. dağ 7	528. teras 7
459. kere 8	494. dayı 7	529. uğur+böceği 7
460. kesin 8	495. değiş- 7	530. ulaşabil- 7

531. yapı- 7	566. isim 6	601. yatılı 6
532. yapma 7	567. kaçma 6	602. yukarı 6
533. yaptır- 7	568. kapan- 6	603. ad 5
534. yarı 7	569. karanlık 6	604. ak- 5
535. zil 7	570. karşılaş- 6	605. alakalı 5
536. açık 6	571. kaş 6	606. alev 5
537. açıklan- 6	572. kırk 6	607. alın- 5
538. ağır 6	573. kop- 6	608. altıncı 5
539. Ali* 6	574. lens 6	609. altı+buçuk 5
540. alma 6	575. mat 6	610. ameliyathane 5
541. Antalya* 6	576. merdiven 6	611. anlaşabil- 5
542. arama 6	577. nüfus+cüzdanı 6	612. art- 5
543. aşırı 6	578. on+birinci 6	613. ayrı 5
544. atıl- 6	579. özellik 6	614. bağla- 5
545. bacak 6	580. özür+dile- 6	615. bakma 5
546. bakmak 6	581. patla- 6	616. bastır- 5
547. başkan 6	582. pencere 6	617. bebek 5
548. besle- 6	583. piknik 6	618. beden+dersi 5
549. beşinci 6	584. plan 6	619. boy 5
550. bilgisayar 6	585. rahat 6	620. bozul- 5
551. çıkart- 6	586. Refik+ağabey* 6	621. bölge 5
552. dalga 6	587. saniye 6	622. burayı 5
553. disiplin+kurulu 6	588. saye 6	623. Bursa* 5
554. dışçı 6	589. sigara 6	624. cevap 5
555. ekmek 6	590. sürü 6	625. çarşı 5
556. Eskişehir* 6	591. ta 6	626. çekil- 5
557. eşya 6	592. tan 6	627. çekin- 5
558. fakat 6	593. tercih+et- 6	628. çıkış 5
559. gelecek 6	594. tokat 6	629. çiçek 5
560. gelme 6	595. tuttur- 6	630. çoğu 5
561. güvenlik+görevlisi 6	596. türlü 6	631. dağıt- 5
562. hasta 6	597. valiz 6	632. delik 5
563. hazırlan- 6	598. yaklaş- 6	633. deprem 5
564. heyecanlı 6	599. yanlılık 6	634. doğum+günü 5
565. ikna 6	600. yardım 6	635. dolunay 5

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Söz Varlığı

636. durabil- 5	671. oluş- 5	706. yedek 5
637. dün 5	672. on+bir 5	707. yen- 5
638. düşme 5	673. on+iki 5	708. yenil- 5
639. EGO* 5	674. ortam 5	709. yirmi 5
640. eğlen- 5	675. otuz 5	710. yorul- 5
641. Elif* 5	676. öl- 5	711. yüksel- 5
642. gelin 5	677. öylelikle 5	712. Alanya* 4
643. gezme 5	678. pansuman 5	713. alışveriş 4
644. görün- 5	679. pek 5	714. ardından 4
645. gösterme 5	680. sakın 5	715. aşk 4
646. hoş 5	681. saklan- 5	716. ateş 4
647. i- 5	682. sallan- 5	717. avuç 4
648. inatçı 5	683. salon 5	718. aylık 4
649. kabul+et- 5	684. SBS* 5	719. bağlı 4
650. kaçır- 5	685. seç- 5	720. bardak 4
651. kalma 5	686. sert 5	721. bayan 4
652. kanal 5	687. sessiz 5	722. beğen- 4
653. kavga+et- 5	688. sıkıntı 5	723. bekçi 4
654. kayma 5	689. sol 5	724. bence 4
655. kırık 5	690.sosyal+bilimler+lisesi5	725. Betül* 4
656. kitap 5	691. söz 5	726. biberon 4
657. koç 5	692. staj 5	727. Boğazlayan* 4
658. konuşma 5	693. süt 5	728. böyle+böyle 4
659. korkma 5	694. tabak 5	729. bulma 4
660. kurtar- 5	695. tahmin+et- 5	730. bulun- 4
661. Kübra* 5	696. tak- 5	731. büyü- 4
662. lamba 5	697. tava 5	732. cesaret 4
663. macera 5	698. top 5	733. ciddi 4
664. Mardin* 5	699. Türkçe* 5	734. çadır 4
665. masa 5	700. uç 5	735. çalışma 4
666. mavi 5	701. vurma 5	736. çekme 4
667. mesaj 5	702. yalnız 5	737. çevre 4
668. numara 5	703. yanlıs 5	738. çikolata 4
669. oğlan 5	704. yaşıt 5	739. çöz- 4
670. okul+öncesi 5	705. yatak 5	740. damat 4

741. davulcu 4	774. imkânsız 4	809. oturma 4
742. dayanabil- 4	775. iz 4	810. oynama 4
743. değişik 4	776. kaç 4	811. önlük 4
744. denk 4	777. kahvaltı 4	812. özel 4
745. devam 4	778. kalp+krizi 4	813. panik 4
746. doğ- 4	779. karanfil 4	814. pasta 4
747. dondurma 4	780. kayı 4	815. polis 4
748. döv- 4	781. kesil- 4	816. rahatsızlan- 4
749. dua+et- 4	782. kesinlikle 4	817. renk 4
750. durak 4	783. Kilis* 4	818. resmen 4
751. düzenle- 4	784. kilometre 4	819. ruh 4
752. ekle- 4	785. kocaman 4	820. sağla- 4
753. elektrik 4	786. konu 4	821. sağ+ol- 4
754. ergenlik 4	787. kopar- 4	822. sakın- 4
755. etki 4	788. kovala- 4	823. saksı 4
756. görme 4	789. kuş 4	824. salla- 4
757. görüntü 4	790. Kütahya* 4	825. sarıl- 4
758. göster- 4	791. lazım 4	826. Sezen* 4
759. götürme 4	792. Laz* 4	827. sıcak 4
760. gözük- 4	793. liste 4	828. sırt 4
761. grup 4	794. lütfen 4	829. sinema 4
762. gülme 4	795. Mahir* 4	830. soğuk 4
763. güvenlik 4	796. Marmaray* 4	831. sosyal+bilgiler 4
764.	797. memleket 4	832. söylen- 4
Hacettepe+Üniversitesi+İlköğreti	798. merak 4	833. söyleyebil- 4
m+Matematik+Öğretmenliği 4	799. meraklı 4	834. şura 4
765. hafif 4	800. merak+et- 4	835. taksi 4
766. hafta+sonu 4	801. mesafe 4	836. tartış- 4
767. hallet- 4	802. mezun 4	837. tavuk 4
768. havuz 4	803. motor 4	838. tedavi 4
769. hayal 4	804. müdür+yardımcısı 4	839. tepe 4
770. hazırlık 4	805. Nezihe* 4	840. tepki 4
771. ısrar+et- 4	806. numaralı 4	841. toplu 4
772. ihtiyaç 4	807. olmak 4	842. tren 4
773. ileri 4	808. ortaokul 4	843. uç- 4

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Söz Varlığı

844. uğra- 4	879. aralık 3	914. dair 3
845. uğraş- 4	880. aş- 3	915. dal- 3
846. unutabil- 4	881. aşı 3	916. damar 3
847. uyuyabil- 4	882. atari 3	917. dans 3
848. yapmak 4	883. Atatürk* 3	918. dayak 3
849. yardım+et- 4	884. atlat- 3	919. dayımgil 3
850. yaşayabil- 4	885. atmosfer 3	920. defter 3
851. yazma 4	886. avm 3	921. değerli 3
852. yedinci 4	887. Aydın* 3	922. değişiklik 3
853. yeme 4	888. ayır- 3	923. del- 3
854. yokuş 4	889. bağırma 3	924. demir 3
855. yükseklik 4	890. bahset- 3	925. denge 3
856. yürütebil- 4	891. bakkal 3	926. Denizler* 3
857. yüz(rakam) 4	892. bari 3	927. dere 3
858. Zafer* 4	893. baştan 3	928. devlet+hastanesi 3
859. zevk 4	894. bedel 3	929. dikim 3
860. acı 3	895. belge 3	930. diz 3
861. acı- 3	896. beşik 3	931. doğum 3
862. acık- 3	897. beyin 3	932. dolmuş 3
863. açma 3	898. birçok 3	933. dök- 3
864. ağız 3	899. bir+bir 3	934. dönebil- 3
865. ağrı 3	900. bir+buçuk 3	935. dönme 3
866. ağrı- 3	901. boylu 3	936. dönmedolap 3
867. ağrı+kesici 3	902. canlan- 3	937. dört+yüz 3
868. Ahmet* 3	903. cesaret+edebil- 3	938. duman 3
869. ailecek 3	904. cumartesi 3	939. durdur- 3
870. aksu 3	905. Çanakkale+şehitleri* 3	940. duygusal 3
871. alın 3	906. çatla- 3	941. dükkân 3
872. alış- 3	907. çay 3	942. düşkün 3
873. amcamgil 3	908. çevir- 3	943. düz 3
874. anaokulu 3	909. çıkabil- 3	944. düzgün 3
875. anlaş- 3	910. çıkma 3	945. Ege* 3
876. anlaşma 3	911. çöp 3	946. eğil- 3
877. anons 3	912. dada 3	947. eğimli 3
878. anons+et- 3	913. dahi 3	948. eksik 3

949. emin 3
950. enişte 3
951. et 3
952. evli 3
953. ezil- 3
954. Facabook 3
955. fare 3
956. Fatma* 3
957. Gamze* 3
958. gelebil- 3
959. gelişim 3
960. gemi 3
961. genç 3
962. gerçek 3
963. gezin- 3
964. girme 3
965. giyme 3
966. gizli 3
967. görebil- 3
968. görmek 3
969. güneş 3
970. haklı 3
971. halk 3
972. hangi 3
973. hareket+et- 3
974. haşlan- 3
975. havla- 3
976. hediye 3
977. henüz 3
978. huzur+evi 3
979. ışık 3
980. içmek 3
981. ilaç 3
982. İlhami* 3
983. inat 3
984. isteme 3
985. İstiklal+Marşı* 3
986. itekle- 3
987. izmarit 3
988. İzmir* 3
989. kantin 3
990. kap- 3
991. Karadeniz* 3
992. karış- 3
993. kart 3
994. kaşık 3
995. katılma 3
996. katla- 3
997. kavga 3
998. kayalık 3
999. kendi+kendime 3
1000. kermes 3

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Söz Varlığı

Öğrencilerden üçer dakikalık ses kayıtları derlenmiştir. Öğrencilerin bazıları daha uzun bazıları daha kısa konuşmuş olmakla birlikte öğrenci başına düşen ortalama toplam kelime sayısı 258,97'dir. Bu değer aşağıda gösterilmektedir:

$$\text{Öğrenci Başına Düşen Ortalama Toplam Kelime Sayısı} = \frac{30818}{119} = 258,97$$

Öğrenci başına düşen farklı kelime sayısı, kullanılan farklı kelime sayısının öğrenci sayısına bölünmesi yoluyla elde edilmiştir. Her öğrenci için geçerli olmamakla birlikte ortalama bir değer belirleyebilmek için böyle bir yola gidilmiştir. Öğrenci başına düşen ortalama farklı kelime sayısı 23,94'tür. Bu hesaplama aşağıda yer almaktadır.

$$\text{Öğrenci Başına Düşen Ortalama Farklı Kelime Sayısı} = \frac{2849}{119} = 23,94$$

Tablo 2. Kelime Hazinesi Katsayısı

Kelime Hazinesi Katsayısı = $\frac{\text{Tip (Farklı Kelime)}}{\text{Token (Toplam Kelime)}}$	$\frac{2849}{30818} = 0,092$ (Bu değer 1 rakamına yaklaştıkça kelime hazinesi zenginliği artıyor anlamına gelmektedir.)
---	--

İncelemede 1 (bir) sıklıkla kullanılan kelime sayısı 1257'dir. Havuzda bir kez kullanılan kelimelerin (1257) farklı kelime sayısının (2849) yaklaşık % 44'üne karşılık geldiği, toplam kelime sayısı (30818) içinde yaklaşık % 4'lük bir karşılığı görülmektedir.

Atasözlerine İlişkin Bulgular:

Öğrencilerin sözlü anlatımlarında atasözü bulunamamıştır.

Deyimlere İlişkin Bulgular:

Araştırmada metin havuzunda 20 deyim tespit edilmiştir. Bu deyimler aşağıda gösterilmiştir.

$$\text{Öğrenci Başına Düşen Ortalama Deyim Sayısı} = \frac{20}{119} = 0,16$$

Yaklaşık 6 öğrenciden birinin bir deyim kullandığı görülmektedir.

karşı gelmek	duymazlıktan gelmek
büyükük taslamak	ele vermek
içi içine sığmak	sabahı zor etmek
içi gitmek	geri dönüş yapmak

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Söz Varlığı

canımız sıkılmak	kendini zor tutmak
soluk vermek	göz göze gelmek
başına gelmek	iş başa düşmek
işi yolunda gitmek	yolun sonuna gelmek
yola koyulmak	curcuna kopmak
göz gözü görmemek	tüyleri diken diken olmak

İkilemelere İlişkin Bulgular:

41 farklı ikileme kullanılmıştır. İkilemelerin kullanım sıklığı toplamı 72'dir. İkilemeler ve kullanım sıklığı aşağıda listelenmiştir.

ağlaya+ağlaya 1	içli+dışlı 1
allah+allah 1	iteleye+iteleye 1
apar+topar 1	karşı+karşıya 1
atlaya+atlaya 1	karşıdan+karşıya 2
bağıra+bağıra 1	kendi+kendime 3
baş+başa 1	kir+pas 1
bir+bir 3	kolay+kolay 2
boş+boş 1	korka+korka 1
böyle+böyle 4	koşa+koşa 3
çalı+çırpı 2	küçük+küçük 3
çok+çok 1	madde+madde 1
değişik+değişik 1	parça+parça 1
durdu+durdu 1	sakin+sakin 2
eder+etmez 1	sallana+sallana 1
falan+filan 12	sallaya+sallaya 1
gizli+gizli 1	sık+sık 1
güzel+güzel 2	sus+pus 1
hüngür+hüngür 1	taze+taze 1

tepe+taklak 2

yan+yana 2

tutuna+tutuna 1

yavaş+yavaş 3

ufak+tefek 1

Kalıp Sözlere İlişkin Bulgular:

Araştırmada metin havuzunda 4 adet kalıp ifadenin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu ifadeler aşağıda verilmiştir.

Şans eseri

Allah Allah

Allah razı olsun

Sağol sağol demek

Sonuç ve Öneriler

Bireyin söz varlığı onun dış dünyayla kuracağı iletişimle doğrudan ilişkilidir. Söz varlığını bir kumbaraya benzetebiliriz. Kumbarada biriktirdiklerimiz ne kadar çoksa o kadar çok harcayabiliriz. Bu araştırmada öğrencilerin hazırlıksız bir konuşmada kullandıkları söz varlıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada ortaya çıkan 30818'lik kelime havuzu oldukça küçük olmasına karşılık üniversite öğrencilerinin anlık ve üretime dönük söz varlığını ortaya koyması bakımından önemlidir.

Öğrencilerin söz varlığı katsayısının 0,09 olması ve beklenen değerin 1.00 olduğu göz önünde bulundurulduğunda düşük bir sonuçtur. Çalışmada öğrencilerden bir anılarını anlatmaları istenmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerinden gelen üniversitede bir araya gelen öğrencilerin yaşantılarının farklı olacağı, böylelikle söz varlığının çeşitleneceği ve anlatımda zorlanmayacakları varsayımı ile sözlü anlatım konusu olarak bir anılarını anlatmaları istenmiştir. Buna karşılık öğrencilerin sözlü geleneğin önemli bir parçası olan ve sözlü anlatımımızda yer vermemiz gereken atasözlerini hiç kullanmayışları ise çok manidardır. Bunun yanı sıra öğrencilerin sözlü geleneğin kinayeli bir söyleyişi olan ve dili mecazlı kılan, anlatımı zenginleştiren deyimlere de az yer vermiş olmaları da düşündürücüdür.

Sıklık bakımından sekizinci sırada yer alan "falan" kelimesini 491 kez tekrarlanmış olması ve yine sıklık sıralamasında 12. Sırada yer alan "hani" kelimesinin 460 kez tekrarlanmış olması öğrencilerin konuşma dilinde ne kadar fakir olduklarını ve konuşma akıcılığını bu sözcüklerle sağladığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler arasında 1 ve 2 kez kullanılan kelime bulunmaması da oldukça dikkat çekicidir. Bu da öğrencilerin birbirinden farklı olarak kullanabildikleri kelime bulunmadığına işaret etmektedir.

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Söz Varlığı

Öğrencinin ailesinden, yakın çevresinden öğrendiği sınırlı söz varlığını geliştirmede okula önemli görevler düşmektedir. Bu da yenilenen programları hazırlarken göz önünde bulundurmanız gereken önemli bir husustur.

Metnin içeriğini biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metnin içeriğini biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metnin içeriğini biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metnin içeriğini biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metnin içeriğini biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz. Metnin içeriğini biçimlendirmeyi bozmadan ekleyiniz.

Kaynaklar

- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287-309.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Aşık, U. (2007), Yabancılar için temel Türkçe söz varlığının oluşturulması, (Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Yörük, Y. (?). *Güzel konuşma ve yazma kılavuzu*. Ankara: Eğitim Yayınları.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- TDK, (2010). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Words and the vocabulary of the individual form the basis of communication. The individual put his thoughts together by vocabulary. Vocabulary plays an important role in the effectiveness of language skills. A native language user needs to have an extensive vocabulary to be able to speak better and to express himself/herself more easily to people.

“Söz varlığı” in Turkish is met by “vocabulary” in English. Vocabulary is a top concept that includes words, idioms, proverbs, reduplications, terms, phrases and so on.

The individual coming into the world needs vocabulary to communicate with his/her environment at the end of a certain development process. The personal characteristics of the individual can affect the development of the vocabulary, and the social and economic conditions can define the development, as well.

“Oral Expression” course is taught in universities in the first semester. One of the determining features of an effective and successful speech is that it has a rich vocabulary. This skill is critical for preservice teachers. For this purpose in this study, it was studied on the vocabulary that has the greatest impact on the speaking skills of the students at the first grade level of Hacettepe University.

Method

It was aimed to determine the generative vocabulary of the students who are at the first year of university. For this purpose, the students at Faculty of Education Department of Primary Education, Preschool Education, and Mathematics Teaching Department at Hacettepe University were asked to explain their memories and three (3) minute audio recordings were taken from each student. In the next step, the audio files were analyzed and then taken down to Word file. Then the texts are indexed with the Concordance program. As the finite forms of the words were as different form units at the resulting word list, inflections in the words were deleted, and the word list was re-created. Quantitative data related to the word list obtained in this way were made and the word list was analyzed by content analysis method.

Findings and Interpretation

In the study, the findings related to the vocabulary were obtained through the creation of a text pool from the verbal expressions of 119 students and the analysis of the total and different word values of the text pool.

In the analysis, it was determined that the text pool consists of a total of 30818 words. The number of different words is 2849. In other words, a pool of 30818 words consists of the repetition of 2849 words.

Three-minute audio recordings were compiled from the students. Although some of the students talked shorter and some of them talked longer, the average total number of words per student was 258,97.

The number of different words per student was obtained by dividing the number of different words used by the number of students. This was not valid for each student, but such a method was applied in order to determine the average value. The average number of different words per student was 23.94.

In the analysis, the number of words used with the frequency of 1(one) is 1257. It is seen that the words (1257) used once in the pool corresponds to approximately 44% of the number of different words (2849), and 4% of the total number of words (30818).

Proverbs were not found in the oral expressions of the students.

In the research, 20 idioms were found in the text pool. These statements are shown below.

The average number of idioms per student is $20/119 = 0.16$.

41 different reduplications were used. The total frequency of occurrence of reduplications is 72.

In the research, it was determined that 4 phrase expressions were used in the text pool.

Result and Discussion

The vocabulary of the individual is directly related to the communication with the outside world. In this study, the vocabulary of the students has been tried to be revealed. It is a low result when it is considered that the students' coefficient of vocabulary is 0.09 and the expected value is 1.00. It is very meaningful that the students do not use the proverbs that are an important part of the oral tradition and should be included in our oral expression. In addition, it is thought-provoking that the students use idioms slightly that are allegorical expressions of the oral tradition and which make the language metaphorical and enrich the expression.

The school has important duties in developing the student's limited vocabulary that the student learns from his / her family. This is an important issue that we must consider when we prepare renewed programs.



Ardahan Türkülerinin Söz Varlığı ve Kültürel Motifler Açısından Değerlendirilmesi

*Mustafa Kemal ÖZTÜRK**

Öz

Türküler toplumun yaşam biçimini, kültürünü yansıtan önemli edebi ürünler içerisinde yer almaktadır. Türkülerdeki motifler bu kültürü yansıtan öğelerdir. Bu motifler halkın yaşam tarzını, gelenek ve göreneklerini yansıtır. Bu çalışma Ardahan türkülerindeki söz varlığı ve kültürel motifleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmış olup doküman incelemesi yapılarak Ardahan iline ait türküler, genel konu başlıkları ile içerdiği motifler ve semboller açısından incelenmiştir. Bu kapsamda Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) kaynaklarından ulaşılabilen Ardahan yöresine ait yirmi iki türkü incelenmiştir. İncelenen Ardahan türkülerinde sevgili – aşk, göç, ayrılık, gurbet, doğa, ölüm - ağıt ve ekonomik faaliyetler gibi konuların işlendiği görülmektedir. İncelenen türkülerdeki kültürel motiflere yörenin yer şekilleri ve dış mekân unsurları, iklim, hayvanlar, bitkiler, gök cisimleri, madenler, dinî öğeler, renkler, kadın ve erkek adları, akrabalar, hüznün ve acı, giyim eşyaları, düğünler ve enstrümanların etki ettiği görülmektedir. Türkülerin söz varlığı ele alındığında yörenin kültürel dokusuyla yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada Ardahan yöresi türkülerindeki söz varlığını oluşturan öğeler ele alınmıştır. Okullarda çeşitli kademelerde ve farklı derslerde kültür aktarımında türkülerin söz varlığından yararlanılması etkili bir yol olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ardahan, türkü, kültürel motif, söz varlığı

Investigation of Ardahan Folk Songs in Terms of Vocabulary and Cultural Themes

Abstract

Folk songs are one of the important literary products reflecting the life style and culture of a society. Themes in folk songs are the elements that reflect the culture. These themes reflect the people's lifestyle, customs and traditions. This study was conducted to determine the vocabulary and cultural themes in Ardahan folk songs. In this study, descriptive method was used and the folk songs belonging to Ardahan province were examined in terms of themes and symbols with titles by conducting documentary research. In this context, twenty-two folk songs belonging to Ardahan region from the sources of Turkish Radio and Television Corporation (TRT) were examined. It is seen that the topics such as love, immigration, separation, homesickness, nature, death - lament and economic activities were written in Ardahan folk songs that were examined. In addition, it is seen that geographical formations and outdoor elements of the region, climate, animals, plants, celestial bodies, mines, religious elements, colors, names of men and women, relatives, sadness and suffering, clothing, weddings and instruments had effects on the cultural themes in the examined folk songs. Considering the vocabulary of the folk songs, it is revealed that they are closely related to the cultural texture of the region. In this study, the elements that constitute the vocabulary in the folk songs of Ardahan region were discussed. It will be an effective way to utilize

*Dr. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, mkozturk@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5450-8470

the vocabulary of the folk songs in the culture transfer in various levels and in different courses in schools.

Keywords: Ardahan, folk song, cultural theme, vocabulary.

Giriş

Toplumlar kültürlerini farklı yollarla gelecek kuşaklara aktarırlar. Türküler de Anadolu'da yüzyıllardır kültürü aktarmanın bir yolu olmuştur. Türküler toplumun yaşam biçimini ve kültürünü yansıtan önemli edebi ürünlerdendir (Gülüm ve Ulusoy, 2014: 114). Türkü kelimesi sözlü anlatım geleneğimizde bir ezgiyle birlikte söylenen halk şiirlerinin her türü için kullanılır. Yerine, bölgelere, konulara ya da ezginin ve sözlerinin çeşitlenmesine göre şarkı, deyiş, deme, hava, ninni, ağıt kelimeleri de kullanılmaktadır. Türküler hem güftelerindeki derin anlamlar hem de müzikleriyle millî folklorumuzun manevi temellerini taşımaktadır (Vural, 2013:745). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde türkü; hece ölçüsüyle yazılmış ve halk ezgileriyle bestelenmiş manzume olarak tanımlanmaktadır (tdk.gov.tr, 2018a).

İnsanların yaşam biçiminde iklim, yer şekilleri, bitki örtüsü gibi doğal faktörlerin yanında insanlar arasındaki etkileşim, komşularla iletişim, göç, ekonomik faaliyetler, gelenek ve görenekler, gibi beşerî ve ekonomik faktörler de etkili olmaktadır. Bu faktörler bir bakıma toplumun kültürünü oluşturan unsurlardır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü kültürü tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin; bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü olarak tanımlamaktadır (tdk.gov.tr, 2018b). Diğer bir deyişle kültür, toplumun üyesi olarak insanın, yaşayarak, yaparak öğrendiği ve aktarıp öğrettiği maddî ve manevî her şeyden oluşan karmaşık bütündür (Güvenç, 2007: 14). Günay'a göre kültür; bir halkın ya da bir toplumun maddi manevi alanlarda, oluşturduğu ürünlerin tümü; yiyecek, giyecek, barınak, korunak gibi temel ihtiyaçların elde edilmesi için kullanılan her türlü araç-gereç, uygulanan teknik; fikirler, bilgiler, inançlar; geleneksel, dinsel, toplumsal, politik düzen ve kurumlar; düşünce, duyuş, tutum ve davranış biçimleri; yaşama tarzı olarak tanımlanmaktadır (Günay, 2011: 99).

Halk türküsü, başlangıçta bir kişinin, hafızasında var olan halk işi ezgi ve söz kalıplarından yararlanarak, bazen sözü bazen ezgiyi değiştirerek, bazen de yine halk işi olmak kaydıyla, özgün olarak ortaya konulmuştur. Dilden dile dolaşırken değişikliğe uğrayan, zaman içinde kişisel izlerin silinmesi sonucu ortak özellik taşıyan ezgili ve biçimli sözlerdir (Özbek, 2009: 19). Türküler hem güftelerindeki derin anlamlar hem de müzikleriyle milli folklorumuzun manevi temellerini taşımaktadır (Vural, 2013:745). Türkülerin sözleri içerisinde yer alan sembol ve öğeler yörenin, bölgenin ya da ülkenin kültürel değerleri hakkında önemli ölçüde bilgi vermektedir.

Kapsam ve Yöntem

Bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmış olup doküman incelemesi yapılarak Ardahan iline ait türküler, genel konu başlıkları ile içerdiği motifler ve semboller dolayısıyla söz varlığı açısından incelenmiştir. Bu kapsamda Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) kaynaklarından ulaşılabilen Ardahan yöresine ait yirmi iki türkü incelenmiştir (trtnotaarsivi, 2018). Bu türkülerdeki motifler ve semboller belirlenirken, aynı ögenin incelenen kaç türküde geçtiği (n) ve bu türkülerde toplam kaç kez tekrarlandığı (f) tespit edilmeye çalışılmıştır. İncelenen türkülerin konuları ve türkülerdeki motifler ve sembolere yansıyan kültürel öğeler açıklanmıştır.

Bulgular

Ardahan Türkülerinin Konularına Göre Sınıflandırılması

Türküleri sınıflandırmak oldukça zordur. Oğuz'a göre, türkülerde konu ve ezgi beraberliği yoktur (Oğuz, 2001: 16). Uğurlu ise türküleri, ninni ve çocuk türküleri, doğa üzerine türküler, aşk, kahramanlık türküleri, askerlik türküleri, tören türküleri, iş türküleri, eşkıya türküleri, acıklı olaylarla ilgili türküler, güldürücü türküler, karşılıklı (diyaloglu) türküler, oyun türküleri, ölüm türküleridir (Uğurlu, 2009: 243).

İncelenen Ardahan türkülerinin konularını sevgili – aşk, göç, ayrılık, gurbet, doğa, ölüm - ağıt ve ekonomik faaliyetler oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. *Ardahan türkülerinin konuları*

Türkü Konusu	Sevgili- Aşk	Göç-Gurbet- Ayrılık	Doğa	Ölüm-Ağıt	Ekonomik Faaliyet
Türkü Sayısı	11	6	2	2	1

Ardahan türkülerinin konularına göre dağılımına bakıldığında incelenen yirmi iki türkünün yarısının sevgili ya da aşk konularını içerdiği görülmektedir. Bu türkülerde bazen özlem, bazen sevgilin tasvir edilmesi söz konusudur. Bu türe bir çift gavlak koşarım türküsü örnek verilebilir.

Pınarın başı kara

Dibinin taşı kara

Ben bir güzel yâr sevdim

Gözü gök kaşı kara

İtici faktörler nedeniyle insanlar göç etmeye mecbur kalabilmektedir. Ardahan ili bulunduğu konum itibarıyla iklimindeki olumsuzluklar, kısmen yer şekillerinin olumsuzluğu ve ekonomik faaliyetlerin sınırlı olması nedeniyle önemli ölçüde göç veren yerler arasında olmuştur. Ardahan

türkülerinin % 27'sinin konusunu göç, gurbet ve ayrılık konularını içermektedir. “Gezdim gurbet eli eyledim seyran” ve “şak şak eder kemerim” türküleri bunlara örnektir.

Gezdim gurbet eli seyran eyledim

Gördüm ki müşküldür haller perişan (ay aman)

Özüm öz deyir idim fikreyledim

Dertli ben değılem alem perişan (ay aman)

Şak şak öter kemerim

Gurbettedir Ömer'im

Deseler Ömer gelmiş

Müjdesine kemerim

Diğer türkülerde olduğu gibi Ardahan türkülerinin sözlerinin de birden fazla konuyu barındırdığı görülmektedir. “Bu dağın önünde kuş yuvası var” adlı türküde de bu özelliği görmek mümkündür. Bu türküde yer şekillerinin olumsuzluğu, doğaya ilişkin özellikler kullanılarak yâre ulaşma isteğinden söz etmek mümkündür.

Bu dağın önünde kuş yuvası var

Ay dağlar ay dağlar yâra giderim

Bu benim gönlümün hoş havası var

Yol verin ay dağlar yâra giderim

“Bu dağlar kömürdendir” türküsünde de yer şekilleriyle giriş yapılarak ölüm imgesinin işlendiği görülmektedir.

Bu dağlar kömürdendir

Geçen gün ömürdendir

Feleğin bir guşu var

Pençesi demirdendir

Ardahan ve çevresinde ekonomik faaliyetler içerisinde tahıl tarımı ve büyük baş hayvancılığın ön plana çıkmasında birinci derece de iklim koşulları etkili olmuştur. Bu faaliyetler de “Bu gelen nahır mıdır?” adlı türküde öne çıkmaktadır.

Bu gelen nahır¹ mıdır

Saralan tahıl mıdır

Dediler yarın gelir

Menzili yakın mıdır

Ardahan Türkülerinde Motif ve Semboller

Motif ve semboller, ait oldukları bütün hakkında önemli ipuçları sunarlar. Türküler için de durum böyledir. Türkülerde yer alan motif ve saptanarak yorumlanması, bölgenin kültürel değerleri hakkında önem arz eder (Vural, Vural 2013:647). Türkiye'nin kuzeydoğusunda Doğu Anadolu bölgesi sınırları içerisinde yer alan Ardahan, diğer illerimizde olduğu gibi kültürün türkülere yansıdığı yerlerden biridir. Yer şekillerinin ve iklimin olumsuzlukları, doğadaki canlılar, yörede yapılan ekonomik faaliyetler, yemekler, göçler, dinî unsurlar, aileye ya da sevgiliye duyulan aşk ve özlem Ardahan türkülerinin konuları içerisinde önemli yer tutar. Ardahan türkülerinde yer alan bu motifler yörenin kültürünü yansıtmaktadır.

Türk halkı geleneksel yaşam şekliyle doğa ile daima kucak kucağa yaşar, kendini doğanın bir parçası olarak görür. Bu yüzden pek çok türkü doğaya özgü izler taşır (Büyükyıldız, 2009:152). Tabiat güzelliklerini konu edinen, köy ve kır hayatını anlatan türküler pastoral türküler olarak da adlandırılmaktadır (Özbek,1981: 437). Doğa türküleri, konularını dağlar, yaylalar, ovalar, dereler, ırmaklar, ağaçlar, çiçekler, kuşlar, hayvanlar gibi doğa motiflerinden alan türkülerdir. Doğayla iç içe yaşayan Türk halkının özlem, acı, aşk, sevinç gibi duygularının türkülerle anlatılmasında ve aktarılmasında doğada yer alan bütün motifler yardımcı birer ögedir (Büyükyıldız, 2009:152).

Ardahan türkülerinde yer şekilleri ve dış mekânlar içerisinde dağ motifi en çok rastlanılan olup sekiz türküde bu motife yer verildiği görülmektedir (Tablo 2). Yüceliği ve ululuğu ile türkülerde yer alan dağlar, kimi zamansa ayrılıklarda sevgiliye araya giren engel olarak karşımıza çıkmaktadır (Vural, Vural 2013:652). Türkülerde sıkça görülen coğrafi ifadelerden biri olan dağlar, TRT repertuarında kayıtlı 4440 türkü üzerinde yapılan coğrafi isimlerle ilgili bir çalışmada 875 kez ile en çok geçen ismin dağ olduğu tespit edilmiştir (Gürbüz-Şahin, 2011: 1638). İncelenen yirmi iki Ardahan türküsünün sekizinde yirmi yedi kez dağ figürünün tekrarlandığı görülmektedir. Taş – kaya motifi altı türküde, yol motifi beş türküde; bunlar dışında önemli bir yer şekli olan ova ve büyük baş hayvancılığın yapılmasına imkân sunan çayır ve yayla motifleri ise birer türküde geçmektedir.

¹Türküde geçen nahır sözcüğü Türk Dil Kurumu Türkiye Türkçesi Ağızlar Sözlüğünde değişik tür hayvanlardan oluşan sürü olarak geçmektedir (tdk.gov.tr, 2018c).

Tablo2. Ardahan türkülerinde dış mekân adları ve coğrafi şekiller

Dış Mekan- Coğrafi şekil	Geçtiği Türkü Sayısı (n)	Frekans (f)
Dağ	8	27
Taş- Kaya	6	8
Yol	5	10
Yayla	1	20
Ova	1	1
Çayır	1	1

Ardahan türkülerinde dere- çay, pınar, öz ve bulak gibi su sembollerine oldukça sık rastlanılmaktadır. Nitekim incelenen türkülerden dokuzunda bu sembollere yer verilmiştir (Tablo 3). İncelenen türkülerde su sembolünün bulunmasında ilin önemli akarsuyu olan Kura Nehri ve kolları önemli bir etkidir. Kışları sert geçen ortamda buz ve kar; yolların kapanması ve ulaşımın engellenmesi gibi olumsuzlukları ifade etmektedir. Rüzgâr ya da yel sembolü yare haber götürülmesi için bir araç olarak görülen simgelerdendir.

Tablo 3. Ardahan türkülerinde iklim – su öğeleri

İklim – Su Öğesi	Geçtiği Türkü Sayısı (n)	Frekans (f)
Yel	2	57
Su	4	7
Dere – Çay-	1	6
Kar	3	3
Pınar	2	2
Buz	1	1
Çöl	2	9
Öz	1	1
Bulak	1	1
Hava	1	1

İncelenen Ardahan türkülerinde on iki farklı hayvan motifine yer verilmiştir (Tablo 4). Maral, keklük ve bülbül gibi hayvanlar sevgilinin benzetildiği figürler iken baykuş ve yılan gibi hayvanlar uğursuzluk ya da olumsuzlukların simgesidir. Türk halk kültüründe gücün sembolü olan ata Ardahan türkülerinin ikisinde rastlanmaktadır. Bunlar dışında koyun, deve, tavuk gibi evcil hayvanlar ile balık sembolü de kullanılmaktadır. Fil sembolü ise abartılarda kullanılmıştır.

Tablo 4. Ardahan türkülerinde hayvan adları

Hayvan Adı	Geçtiği Türkü Sayısı (n)	Frekans (f)
Maral	1	16
Tavuk	1	11
Kuş	3	6
Baykuş	2	2
Keklik	1	1
Yılan	1	1
Koyun	1	1
Fil	1	1
Bülbül	1	1
Deve	1	1
Balık	1	1
At - tay	2	2

Ardahan Türkülerinin Söz Varlığı ve Kültürel Motifler Açısından Değerlendirilmesi

Çiçek adları içinde gülün %76,9'luk bir kullanımı olduğu belirlenmiştir. Gül kimi zaman kendi anlamında, kimi zaman sevgilinin yanağına benzetilerek, kimi zamansa divan edebiyatına da yansıdığı şekilde bülbül ile birlikte kullanılmıştır (Vural, Vural 2013:650). Ardahan türkülerinde de benzer durum görülmekte olup gül sembolü incelenen beş türküde on alı kez tekrarlanmaktadır (Tablo 5). Çiçek, ayva, nar, arpa, tahıl, keven, elma sümbül, incir, gürgen, karanfil ve meşe gibi çiçek ya da ağaç gibi diğer bitkiler de türkülerde kullanılan motiflerdendir.

Tablo 5. Ardahan türkülerinde bitki adları

Bitki Adı	Geçtiği Türkü Sayısı (n)	Frekans (f)
Gül	5	16
Çiçek	2	3
Ayva	2	3
Nar	2	3
Arpa- Tahıl	2	4
Geven- Keven	1	2
Elma	1	2
Sümbül	1	1
İncir	1	1
Gürgen	1	1
Karanfil	1	1
Meşe	1	1

Orta Asya kavimlerinde güneş ve ay kültü bulunduğu eski çağlardan beri bilinmektedir. Altaylı Şamanistler güneşle ant içerlerdi. Onlara göre, güneş ana, ay atadır. Bu olgu, Anadolu'nun bazı m asallarında da mevcuttur. Güneşi yerde ateş temsil eder. Yakut masallarında büyük kahramanlar güneş ve ayın himayesindedir (Mirzaoğlu, 2005:38). Ardahan türkülerinde Ay sembolü iki türküde; Güneş, Dünya, Sema sembolü birer türküde geçmektedir (Tablo 6).

Tablo 6. Ardahan türkülerinde gezegen- gök cismi adları

	Geçtiği Türkü Sayısı (n)	Frekans (f)
Ay	2	3
Güneş	1	2
Dünya	1	1
Sema	1	1

Türkülerde yer alan maden isimlerine bakıldığında değerli olmaları ya da gümüş rengi gibi saflığı temsil etmeleri nedeniyle bu madenler sembol haline gelebilmektedir. İncelenen türkülerde altın, demir, gümüş ve kömür sembolüne birer türküde rastlanmaktadır (Tablo 7).

Tablo 7. Ardahan türkülerinde maden adları

Maden Adı	Geçtiği Türkü Sayısı (n)	Frekans (f)
Altın	1	1
Demir	1	1
Gümüş	1	1
Kömür	1	1

Ardahan türkülerinde dini yaşam ve inanışlara ait öğelere de yer verilmiş olup, Mevla, minare, cennet, ezan huri ve kurban öğelerine birer türküde yer verildiği görülmektedir (Tablo 8).

Tablo 8. *Ardahan türkülerinde dinî öğeler*

Dinî Öge	Geçtiği Türkü Sayısı (n)	Frekans (f)
Mevla - Felek	1	4
Minare	1	3
Cennet	1	1
Ezan	1	1
Huri	1	1
Kurban	1	1

Ardahan türkülerinde sarı renk iki türküde dört kez tekrarlanmış olup sarı yazma ve sarı altın şeklinde sembolleşmiştir. Siyah ya da kara , yeşil, gök, ak ve ela renkleri de birer türküde görülmektedir (Tablo 9).

Tablo 9. *Ardahan türkülerinde renkler*

Renk	Geçtiği Türkü Sayısı (n)	Frekans (f)
Sarı	2	4
Kara -Siyah	1	3
Yeşil	1	2
Gök	1	1
Ak - Ağ	1	1
Ela	1	1

İncelenen türkülerde kadın adlarından Züveyda, Gülsenem, Suna ve Zübeyde; erkek adlarından Ömer'in birer türküde geçtiği görülmektedir (Tablo 10).

Tablo 10. *Ardahan türkülerinde kadın – erkek adları*

Kadın - Erkek Adı	Geçtiği Türkü Sayısı (n)	Frekans (f)
Züveyda	1	7
Gülsenem	1	1
Suna	1	1
Zübeyde	1	1
Ömer	1	2

Ardahan türkülerinde akraba motifleri içerisinde en fazla görüleni kızdır. Diğer akraba motifleri ise gelin, kardeş, ana, bacı, bala (yavru – çocuk) ve baba şeklinde görülmektedir (Tablo 11).

Tablo 11. *Ardahan türkülerinde akraba adları*

Akraba Adı	Geçtiği Türkü Sayısı (n)	Frekans (f)
Kız	4	9
Gelin	3	20
Kardeş	2	9
Ana	2	9
Bacı	2	2
Bala	1	9
Baba	1	1

Ardahan Türkülerinin Söz Varlığı ve Kültürel Motifler Açısından Değerlendirilmesi

Ekonomik faaliyetlerin sınırlı olması gurbet ve buna bağlı olarak ayrılık motifleri şeklinde türkülere yansımıştır. Hastalıklar (verem), dert ve ölüm motifleri de Ardahan türkülerinde yer almaktadır (Tablo 12).

Tablo 12. Ardahan türkülerinde acı ve hüznün motifleri

	Geçtiği Türkü Sayısı (n)	Frekans (f)
Gurbet	2	2
Dert	2	2
Ölüm	1	1
Verem	1	1
Ayrılık	1	1

Ardahan türkülerinde yer alan giysi, takı ya da aksesuar motifleri de yörenin kültürel özelliklerini yansıtmaktadır. Kars ve Ardahan çevresinde kadınların başörtüsü olarak kullandığı leçek bunlara örnek verilebilir. Kemer, küpe ve gömlek motiflerine de incelenen birer türkü de rastlanmaktadır (Tablo 13).

Tablo 13. Ardahan türkülerinde giyim eşyaları takı- aksesuar adları

Adı	Geçtiği Türkü Sayısı (n)	Frekans (f)
Kemer	1	3
Küpe	1	1
Leçek	1	1
Gömlek	1	1

Ardahan ve çevresinde davul ve zurna eşliğinde yapılan düğünlerin, çekilen halayların türkülere yansıdığını söylemek mümkündür. Nitekim davul ve halay motiflerine birer türküde yer verildiği görülmektedir (Tablo 14).

Tablo 14. Ardahan türkülerinde düğün - müzik öğeleri

Adı	Geçtiği Türkü Sayısı (n)	Frekans (f)
Davul	1	1
Halay	1	1

Sonuç ve Öneriler

Ardahan kültürünün türkülere nasıl yansıdığının araştırıldığı bu çalışmada yirmi iki türkü incelenmiştir. İncelenen türkülerin % 50'si sevgili ve aşk, % 27'si göç, gurbet ve ayrılık, % 9'u doğa, % 9'u ölüm ve ağıt % 5'i ekonomik faaliyetleri konu almaktadır.

Kültürel motiflere yörenin yer şekilleri, iklimi, akarsuları, bitki örtüsü, hayvanları, madenleri gibi fizikî faktörlerinin önemli oranda etki ettiği görülmüştür. Fiziki faktörler içerisinde dağ motifinin ilk sırada olduğu daha önce yapılan araştırmalarla da paralellik göstermektedir.

Kültürel motifler içerisinde renkler, dinî unsurlar, aile, göç, ekonomik faaliyetler gurbet, acı, keder düğünler ve düğünlerde kullanılan enstrümanlar ile oyun şekli (halay) yer almaktadır. Bunlara ek olarak yöresel kıyafetlerin de türkülerde yansıyan motifleri de görülmektedir.

Kültürel öğeler toplumların zenginliklerini ifade eder. Bu zenginliklerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında türkülerin sadece eğlence ya da ölüm gibi olaylarda hatırlanması yeterli değildir. Kültürün aktarılmasında okulların yerinin önemli olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla ilkokullarda hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde, ortaokullarda sosyal bilgiler, lisede tarih, coğrafya, sosyoloji gibi derslerde türkülerden planlı ölçüde yararlanılması kültürün aktarılmasında daha fazla katkı sağlayacaktır. Böylece kültür aktarımında da türkülerin söz varlığından yararlanılmış olunacaktır.

Kaynaklar

- Gülüm, K, Ulusoy, K. (2014) Sosyal bilgiler dersinde göç konusunun işlenişinde halk türkülerinin kullanılması (örnek bir çalışma). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (26), 112-127.
- Günay, Edip. (2011). *Müzik Sosyolojisi- Sosyolojiden Müzik Kültürüne Bir Bakış (2.Baskı)*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık
- Gürbüz, M. Ve Şahin, M. (2012). Türk halk müziği söz varlığında coğrafi motifler ve benzerlik analizi. *International Journal Of Human Sciences [Online]*.9 (2), 1633-1656.
- Güvenç, B. (2007). *Kültürün Abc'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Mirzaoğlu, F.G. (2005). Türkülerde mitolojik unsurlar. *Türkbilig*, 10: 34-53.
- Oğuz, M.Ö. (2001), *Halk Şiirinde Tür, Şekil ve Makam*, Ankara: Akçağ Yay.
- Özbek, Mehmet. (2009). *Türkülerin Dili*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Uğurlu, N.(2009), *Folklor ve Etnografya Halk Türkülerimiz*, İstanbul:Örgün Yayınevi.
- Vural, F.G. ve Vural,T. (2013). Niğde kültürünün sesi: Niğde türküleri. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/3, Winter*, 645-657.
- Vural, T. (2013). Konya türkülerindeki konular. *The Journal of Social Science Studies*. 6/4, 743-758.
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=T%C3%9CRK%C3%9C (20.11.2018a).
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=K%C3%9CLT%C3%9CR(20.11.2018b)
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_ttas&view=ttas&kategori1=derlay&kelime1=nah%C4%B1r (20.11.2018).
- http://www.trnnotaarsivi.com/thm_arama.php (20.11.2018).

Extended Abstract

Introduction

Societies transfer their culture to future generations in different ways. Folk songs have been a way of conveying culture in Anatolia for centuries. Folks are important literary products that reflect the way of life and culture of society. The word 'Folk song' is used for all kinds of folk poems that are sung together with a melody in our tradition of oral expression. Folk songs carry the spiritual foundations of our national folklore with its deep meanings in lyrics and music.

In addition to natural factors such as climate, geographical features and flora, human and economic factors such as human interaction, communication with neighbors, migration, economic activities, traditions and customs are also effective in people's life style. In one respect, these factors are the elements that form the culture of the society. Turkish Language Society Current Turkish Dictionary defines culture as all materialistic and spiritual values created during the process of social development, the whole of all materials

Ardahan Türkülerinin Söz Varlığı ve Kültürel Motifler Açısından Değerlendirilmesi

that are used to create and transfer the values to next generations and that indicate the standard of one's domination to natural and social environment, and the whole of works of art and thought that are specific to a society or a community.

Folk songs carry the spiritual foundations of our national folklore with its deep meanings in lyrics and music. The symbols and elements included in the lyrics of the folk songs give important information about the cultural values of the region or country.

Content and Method

In this study, descriptive method was used and the folk songs belonging to Ardahan province were examined in terms of themes and symbols with titles by conducting documentary research. In this context, twenty-two folk songs belonging to Ardahan region from the sources of Turkish Radio and Television Corporation (TRT) were examined.

Findings

Beloved-love, immigration, separation, homesickness, nature, death - lament and economic activities compose the topics of Ardahan folk songs that were examined. When we look at the distribution of Ardahan songs according to their subjects, it is seen that half of the twenty-two folk songs that were examined contain the topics of beloved or love. In these songs, sometimes longing and sometimes depicting of beloved are expressed.

People may be forced to migrate due to driving factors. Ardahan province has been among the places that have experienced significant migration due to its negativity in its climate, partly due to the negativity of geographical features and limited economic activities. 27% of the topics of Ardahan folk songs involves migration, homesickness and separation. It is seen that the lyrics of Ardahan songs have more than one subject as in other folk songs.

In Ardahan folk songs, mountain themes are the most common theme among geographical formations and outer places, and it is seen that eight folk songs have this theme. It is seen that mountain theme is repeated twenty-seven times in seven of twenty-two Ardahan folk songs. Stone - rock theme is in six folk songs, road theme is in five folk songs; besides these themes, pasture and plain themes which provide an important place for cattle farming are in one folk song. In Ardahan folk songs, water symbols such as streamlet, spring and source are very frequent.

Result

Twenty-two folk songs were examined in this study in which how Ardahan culture reflected on folk songs. 50% of the examined folk songs is about beloved and love, 27% is about migration, homesickness and separation, 9% is about nature, 9% is about death and lament, 5% is about economic activities.

Cultural themes include colors, religious elements, family, immigration, economic activities, homesickness, suffering, grief, weddings, instruments used and type of folk dance in weddings. In addition to these themes, it is seen the themes of the local clothing reflected on the folk songs.

It is known that the place of schools is important in the transfer of culture. Therefore, the planned use of folk songs in social studies courses in primary schools, social studies in secondary schools, history, geography and sociology in high schools, will contribute more in the transfer of culture. In this way, it will be benefited from the vocabulary of folk songs in culture transfer.



Öyküleyici Metin Türünde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Uygulama: Kurgu Merdiveni*

*Emre CAN***

*Fulya Topçuoğlu ÜNAL****

Öz

Bu araştırmanın amacı öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik yeni bir uygulama geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda tasarlanmış olan Kurgu Merdiveni'nin, ortaokul öğrencilerinin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bursa ilindeki bir ortaokulda öğrenim göre 7. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama süreci 10 hafta sürmüştür. Deney grubunda dersler Kurgu Merdiveni Tekniği kullanılarak işlenmiş, kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programı'na göre derslere devam edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kurgu Merdiveni kullanılarak uygulanan yazma eğitimi, deney grubu öğrencilerinin yazma başarıları ve yazmaya yönelik tutumlarına olumlu etki etmiştir. Sonuç olarak bu araştırmayla Kurgu Merdiveni'nin yazma eğitiminde kullanılabilecek bir uygulama olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kurgu merdiveni, yazma, yazma becerisi, yazma eğitimi

An Implementation for Improving Narrative Writing Skills: Fiction Stairs

Abstract

The aim of this research is to develop a new practice for improving writing skill in a narrative text. The effect of Fiction Stairs which was designed for this aim, was investigated on writing success and on the writing attitudes of middle school students. The present research used pre-test post-test control group experimental design. Participants consisted of seven graders and were chosen from Bursa, Turkey in 2017-2018 school year. In the research, narrative expression evaluation form and writing attitude scale for middle school students were used as the data collection tools. According to the findings obtained from the research, the writing instruction which was performed by using Fiction Stairs had a positive effect on the attitudes of writing and writing success of the experiment group students.

Keywords: Fiction stairs, writing, writing education, writing skill

* Bu çalışma Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL danışmanlığında yapılan "Öyküleyici Metin Türünde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Uygulama: Kurgu Merdiveni" isimli yüksek lisans tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Bursa, can4354@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9112-3169

***Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kütahya, fulya.topcuoglu.unal@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3981-9841

Giriş

İnsan, sahip olduğu anlama ve anlatma yetisi sayesinde varlık âleminin en donanımlı canlısı olma özelliğine sahiptir. Bu donanımı sayesinde insan diğer canlılar karşısında üstün özelliklere sahip olur. İnsanın sahip olduğu bu özelliklerini kullanabilmesini sağlayan en temel araç dildir. Dil sayesinde insan, varlığını anlamlandırır ve bu anlamlandırma neticesinde sahip olduğu duygu, düşünce, hayal ve isteklerini çevresindekilere aktarır. Bu aktarımın yapılabilmesinde kullanılacak araçlardan biri de yazıdır.

Gelecek açısından insanoğlunun en büyük adımı yazıyı bulması olmuştur. Yazı sayesinde insan kalıcı olmayı başarabilmiş, ürettiği bilginin saklanması ve gelecek nesillere aktarılmasını yazı aracılığıyla gerçekleştirebilmiştir. Günümüzde birey okul döneminin başlamasıyla dâhil olduğu eğitim öğretim sürecinde edinmeye ve geliştirmeye başladığı yazma becerisi sayesinde yazıyı bir anlatma aracı olarak kullanmaya başlar.

Yazma, kişinin duygularını, düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını, yaşadıklarını... kaleme alması, kâğıda aktarmasıdır (Göçer, 2016: 27). Karadağ ve Maden (2014: 266) 'e göre yazma, iletilmek istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır. Bireyin kendini anlatma arzusunun neticesi olan yazma, aslında düşünülenlerin dışavurumudur. Karatay (2011)'a göre ise yazma duygu ve düşünceleri herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterlerini, sembollerini, işaretlerini kullanarak başkalarına aktarma işidir.

Yukarıdaki tanımlarda da vurgulandığı üzere yazma, insanların duygu, düşünce, hayal ve isteklerini aktarmalarını sağlayan temel bir araçtır. Sosyal hayatın gereği olarak insan, mensubu olduğu toplumda yaşamını sürdürebilmesi için kendini sağlıklı olarak ifade edebilmelidir. Bu, insanın çevresiyle kuracağı iletişimin gereğidir. Temizkan'a (2010) göre insanın zihinsel ve psikolojik açıdan normal olarak algılanabilmesi çevresiyle düzenli iletişim kurabilmesine bağlıdır. İnsanın kendini ifade edebilmek için başvuracağı etkili yollardan biri de yazmadır. Bu açıdan yazma kişisel bir ihtiyaçtır.

Görüldüğü gibi yazma becerisi insanın sosyal ve psikolojik açıdan sağlıklı ve huzurlu bir hayat sürebilmesi için gereklidir. Bu beceriye sahip olmanın yanında bu becerinin geliştirilmesi son derece önemlidir. Ungan'a (2007) göre yazma becerisi gelişmiş olan bireylerin düşünceleri ile bilgileri arasında bağlantı kurma, bilgilerini transfer etme imkânları artmaktadır. Yazılı anlatım becerilerinin gelişmesiyle birlikte öğrencilerde yazılı anlatım konusunda estetik bir duyarlılık ön plana çıkmaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesi aynı zamanda birçok becerinin geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır.

Yazı yazmak, aynı zamanda uygarlığın da önemli göstergelerindendir. Uygar bireyler ve uygar toplumlar, yazma ihtiyacı duyarlar. Yazılan ve gelecek kuşaklara aktarılan bilgiler sayesinde uygarlık ve insanlık yeni aşamalar kat eder. Bu açıdan bakıldığında yazmak, yaşamının somutlaşmış biçimidir (Yaman, 2013: 83).

Öyküleyici Metin Türünde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Uygulama: Kurgu Merdiveni

Yazma becerisi, bireyin sosyal ve psikolojik gelişimini etkilemesi, kişilik gelişimine katkı sağlaması ve bireyler arası iletişimi sağlamadaki aracılığı ile sağlıklı toplumların oluşmasına katkısı bakımından geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu açıdan öğrencilere verilecek yazma eğitimi önem kazanmaktadır.

Yazma becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerde yazmaya yönelik istek uyandırılmalıdır. Öğrencilerin yazmaya istekli olması, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri uygulanacak olan yazma eğitimiyle yakından ilgilidir. Özellikle eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencilerde yazmaya karşı ilgi uyandıracak, yazmayı öğrencilere sevdirecek farklı yöntem, teknik ve uygulamaları kullanmaları gerekmektedir.

Ülkemizde öğretimin birinci basamağı olan ilkokulda yazmayı öğrenen birey, ortaokul sürecinde Türkçe dersleri aracılığıyla yazma alışkanlığını kazanmaya ve yazma becerisini geliştirmeye başlar. Eğitim sistemimizde yazma eğitimi, Türkçe eğitimi kapsamındadır. Yazma eğitiminin temel amacı öğrencilere kendilerini yazılı olarak ifade edebilme becerisini kazandırmak; bunu da dili doğru ve etkili bir şekilde kurallara uygun kullanarak yapabilmelerini öğretmektir. Bunun yanında öğrencilerin yazmayı alışkanlık haline getirmelerini ve bu becerilerini aktif olarak kullanmalarını sağlamak da yazma eğitiminin temel amaçları arasındadır.

Yazma eğitiminin etkili olabilmesi için öğrencilerin yazmaya yönelik geliştirecekleri tutum önemlidir. Yazma tutumu, yazma eyleminin, yazarın mutlu ya da mutsuz hislerini nasıl etkilediğini kapsayan bir eğilim olarak tanımlanır (Graham, Berninger ve Fan, 2007). Öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri konusunda öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin özellikle yazma yöntem ve tekniklerini iyi bilmeleri, yazma eğitiminde bu yöntem ve teknikleri amacına uygun olarak kullanabilmeleri gerekmektedir.

Yazma eğitiminde öğretmenlerin kullanacağı farklı yöntem teknik ve uygulamalar öğrencilerin yazmaya ilgi duymasını sağlayacağı gibi yazma becerisini edinmeleri ve geliştirmeleri konusunda katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin yazma etkinliklerinde kullanacakları uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz düşünce ve tutumlarını olumluya dönüştürmek mümkün olabilir. Bu bağlamda yazma eğitiminde kullanılacak, birçok becerinin kullanımını gerektiren yazma sürecini öğrenciler açısından kolaylaştıracak ve yazmayı öğrencilere sevdirecek yöntem, teknik ve uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmada Kurgu Merdiveni'nin yazma başarısı ve yazmaya yönelik tutuma etkisi incelenerek yazma eğitiminde kullanılacak yeni bir uygulama geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yeni bir uygulama olarak geliştirilmesi amaçlanan Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. "Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi nedir?"

sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu amaç kapsamında şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Kurgu Merdiveni uygulamasının ortaokul öğrencilerinin yazma başarısına etkisi nedir?
2. Kurgu Merdiveni uygulamasının ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisi nedir?

Kurgu Merdiveni

Kurgu Merdiveni, yapılandırmacı yaklaşıma göre yazma eğitiminde öyküleyici metin türünde kullanılabilecek bir uygulama olarak tasarlanmıştır. Yazmanın bir süreç dâhilinde planlanması gerektiğinden hareketle sürece dayalı yazma öğretimini dikkate almaktadır. Öğrencileri yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrasında yapacakları konusunda yönlendirerek nitelikli ve anlamlı bir yazılı ürün ortaya koymalarına yardımcı olabilecek bir uygulamadır.

Kurgu Merdiveni;

KONTROL ET

YAZ

HAREKETE GEÇ

HAYAL ET

KARAR VER

DÜŞÜN

olmak üzere altı basamaktan oluşan bir uygulamadır. Her bir basamak kendi içerisinde farklı alt basamakları içermektedir. Yazma süreci dikkate alındığında DÜŞÜN, KARAR VER, HAYAL ET ve HAREKETE GEÇ basamakları yazma öncesi; YAZ basamağı yazma sırası; KONRTOL ET basamağı yazma sonrası işlemleri kapsamaktadır.

Birinci Basamak: "Düşün"

"DÜŞÜN" basamağı "*Yazmaya başlamadan önce bilgi toplanır.*" ve "*Metin türleri ve özellikleri hatırlanır.*" olmak üzere iki alt basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamakta öğrencilerden yazma öncesinde yazacakları metin türü ve özellikleri hakkında araştırma yaparak bilgi toplamaları ve bu sayede yazacakları metni tür özelliklerine göre planlamaları beklenmektedir. Bu basamak aracılığıyla öğrenciler daha yazma sürecinin başında hangi türde metin yazdıklarının bilincinde olacaklar ve bu bilinçle yazma planlarını oluşturacaklardır.

İkinci Basamak: "Karar ver"

"KARAR VER" basamağı "*Metin türüne karar verilir.*", "*Konu belirlenir.*", "*Olay örgüsü belirlenir.*", "*Şahıs ve varlık kadrosu oluşturulur.*", "*Yer (mekân) seçimi yapılır.*" ve "*Zaman belirlenir.*" olmak üzere altı alt basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamakta öğrencilerden öyküleyici anlatım biçimlerinden hangisini yazacağına karar verdikten sonra bir öyküleyici metinde bulunması gereken unsurları belirlemeleri beklenmektedir. Bir metinde bulunması gereken unsurlar, yazarın o

Öyküleyici Metin Türünde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Uygulama: Kurgu Merdiveni

metni yazarken kullanacağı malzemelerdir. Bu basamak aracılığıyla öğrenciler yazma öncesinde, yazma sırasında kullanacakları malzemeleri hazırlamış olacaklardır.

Üçüncü Basamak: "Hayal et"

Öyküleyici metinler, olaya dayalı metinlerdir. Bu metinlerde olay ya da olaylar kurgu yoluyla anlatılmaktadır. Kurgu kısaca, yaşanmamış/gerçekleşmemiş bir olayı yaşanmış/gerçekleşmiş gibi anlatmak olarak ifade edilebilir. Yazarın kurgu yaparken kullanacağı en önemli becerisi hayal gücüdür.

"HAYAL ET" basamağı "*Şahıs ve varlıkların fiziki ve psikolojik özellikleri düşünülür.*", "*Yer(mekân) tanımlanarak zihinsel tasviri yapılır.*", "*Zamanın özellikleri ve kahramanlar üzerindeki etkisi düşünülür.*" ve "*Metinde yer verilecek olaylara kahramanların gözüyle bakılarak yazılacaklar zihinde tasarlanır.*" olmak üzere dört alt basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamakta öğrencilerden yazacakları metni oluşturacak unsurlar konusunda ikinci basamakta belirledikleri unsurları hayal güçlerini kullanarak zenginleştirmeleri beklenmektedir. Bu basamak aracılığıyla öğrenciler düşünmeye ve hayal etmeye yönlendirilecek, öğrencilerin yazma becerilerinin yanında düşünme becerileri ve hayal güçleri de gelişecektir.

Dördüncü Basamak: "Harekete geç"

Yazma sürecinin sonunda anlam bütünlüğüne sahip bir metin ortaya çıkabilmesi ve metin aracılığıyla verilmek istenen mesaj açısından yazma sırasında kullanılacak sözcükler önemlidir. Konu bütünlüğünün de sağlanabilmesi açısından yazma sırasında kullanılacak sözcükler yazma öncesinde belirlenmelidir.

"HAREKETE GEÇ" basamağı "*Metnin planı oluşturulur.*", "*Anahtar kelimeler belirlenir.*", "*Kelime havuzu oluşturulur.*" ve "*Başlık belirlenir.*" olmak üzere dört alt basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamak yazma işleminden önceki son basamaktır. Bu basamakta öğrencilerden yazacakları metne yönelik bir plan yapmaları, daha önceki basamaklarda belirledikleri unsurlardan hareketle anahtar sözcükler belirlemeleri ve sözcük havuzu oluşturmaları beklenmektedir.

Beşinci Basamak: "Yaz"

"YAZ" basamağı "*Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat edilir.*", "*HAYAL ET basamağında tasarlanalar genişletilerek yazıya dökülür.*", "*Söz sanatlarından yararlanır. (Betimleme, Kişileştirme, Benzetme...)*" ve "*İmla ve noktalamaya dikkat edilir.*" olmak üzere dört alt basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamak yazma işleminin gerçekleştirildiği basamaktır. Bu basamakta öğrencilerden önceki basamaklarda yaptıkları hazırlık çerçevesinde kurguladıklarını bir düzen içerisinde estetik olarak yazıya dökmesi beklenmektedir.

Altıncı Basamak: "Kontrol et"

"KONTROL ET" basamağı "*Anlam bütünlüğü ve mantık akışı yönünden metin incelenir.*", "*Yazım kuralları ve noktalama bakımından metin incelenir.*" ve "*Başlığın içeriğe uygunluğu incelenir.*" olmak üzere üç alt basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamak değerlendirme basamağıdır. Bu

basamakta öğrencilerden yazma süreci sonunda ortaya koydukları metni anlam bütünlüğü ve mantık akışı, yazım kuralları ve noktalama, başlık ile içerik uyumu açısından değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu basamak aracılığıyla öğrenciler yazma sırasında yaptıkları hataları fark etme ve bu hataları düzeltme fırsatı bulacaklardır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sosyal bilim araştırmalarında değişkenler arasında nedensel ilişkileri test etmek için en güçlü yöntem deneysel araştırma desenleridir. Deneysel araştırmalar, araştırmacıya incelediği bağımsız değişkenlere müdahale ederek bağımlı değişken üzerindeki değişimleri kıyaslama imkânı verdiği için, olgular arasında sebep-sonuç ilişkisi (nedensellik) yorumu daha kolay yapılabilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016: 367).

Bu araştırmada öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik geliştirilmesi hedeflenen Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma tutum ve başarısına etkisini belirlemek için deneysel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Bursa ilinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 44 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Rastlantısal olarak belirlenen deney ve kontrol grubunda 20'şer öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubuna ait veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Deney Grubu ve Kontrol Grubuna Ait Veriler*

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Erkek	9	45	11	55
Kız	11	55	9	45
Toplam	20	100,0	20	100,0

Tablo 1'ye göre deney grubundaki öğrencilerin %55'i (f=11) kız, %45'i (f=9) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise %45'i (f=9) kız, %55'i (f=11) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamında kız ve erkek öğrenci oranları (%50) eşittir. Buna göre grupların cinsiyet faktörüne göre denk oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmancının verileri Can ve Topçuoğlu Ünal'ın (2017) geliştirdiği "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmada geliştirilmesi hedeflenen Kurgu Merdiveni uygulamasının öğrencilerin yazma tutumuna etkisini belirlemek için Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği (OÖYYTÖ) geliştirilmiştir. Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından yapılan OÖYYTÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda OÖYYTÖ'nün 23 maddeden oluşan üç boyutlu (ilgi, algı, katkı) bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmada geliştirilmesi hedeflenen Kurgu Merdiveni uygulamasının öyküleyici metin türünde yazma başarısına etkisini belirlemede kullanılmak üzere araştırmacı tarafından Öyküleyici Anlatım Değerlendirme Formu (ÖADF) geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ÖADF, on ölçütten (sayfa düzeni, başlık, kişiler, mekan, zaman, kurgu, anlam bütünlüğü, yazı planı, yazım, noktalama) oluşmuştur.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubundan elde edilen verilerin analizi konusunda hangi testlerin uygulanacağını tespit etmek için verilerin dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonunda deney ve kontrol grubu verilerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiş, deney ve kontrol grubu ön test ve son testlerinin analizinde nonparametrik testlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Deney grubu ön test ve son testi arasındaki ilişki ve kontrol grubu ön test ve son testi arasındaki ilişki ise Bağımsız Örneklem T-Testi ile incelenmiştir.

Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında yazdıkları metinlerden aldıkları toplam ortalama puanlar incelenmiştir. Deney grubunun ÖADF'ye göre ön test ve son testten aldığı toplam ortalama puanlar arasındaki fark incelenmek üzere Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ÖADF'ye göre ön test ve son testten aldığı toplam ortalama puanlara ilişkin veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ön test ve Son test Sonuçlarına Göre Deney Grubu Öğrencilerinin ÖADF'den Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonucu

	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Öntest	20	1,81	,35821	38	-2,484	,018
Sontest	20	2,19	,58300			

Tablo 2'ye göre deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testten aldıkları toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{20} = -2,484$; $p < ,05$). Buna göre son test puan ortalaması ($\bar{x} = 2,19$) ön test puan ortalamasından ($\bar{x} = 1,81$) yüksektir. Elde edilen bu bulgudan

hareketle Kurgu Merdiveni kullanılarak deney grubunda verilen yazma eğitiminin öğrencilerin yazma başarısını arttırdığı söylenebilir. Buna bağlı olarak Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucu çıkarılabilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında yazdıkları metinlerden aldıkları toplam ortalama puanlar incelenmiştir. Kontrol grubunun ÖADF'ye göre ön test ve son testten aldığı toplam ortalama puanlar arasındaki fark incelenmek üzere Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ÖADF'ye göre ön test ve son testten aldığı toplam ortalama puanlara ilişkin veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ön test ve Son test Sonuçlarına Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÖADF'den Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin T-Testi Sonucu

	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Öntest	20	1,80	,26754	38	1,123	,269
Sontest	20	1,66	,48925			

Tablo 3'e göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testten aldıkları toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{20}= 1,123$; $p>,05$). Buna göre ön test puan ortalaması ($\bar{x}= 1,80$) son test puan ortalamasından ($\bar{x}= 1,66$) yüksektir. Ulaşılan bu sonuçlar, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ile uygulama sonrası yazma başarıları arasında bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yazdıkları metinlerden aldıkları ön test puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda gruplar arası fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖADF'ye göre ön testten aldıkları toplam ortalama puanlarına ait veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ön test Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÖADF'den Aldıkları Ortalama Puanlara Ait U-Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	20	20,08	401,50	191,500	,817
Kontrol Grubu	20	20,93	418,50		

Tablo 4'e göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test toplam ortalama puanları anlamlı bir fark göstermemektedir ($U= 191,500$; $p>,05$). Bu bulguya göre uygulama öncesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖADF'den aldıkları toplam ortalama puana göre yazma başarısı açısından eşit seviyede oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazdıkları metinlerden aldıkları son test puanları arasında fark incelenmiştir. Bu kapsamda gruplar arası fark olup olmadığı incelenmek üzere Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖADF'ye göre son testten aldıkları toplam ortalama puanlarına ait veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Öyküleyici Metin Türünde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Uygulama: Kurgu Merdiveni

Tablo 5. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÖADF'den aldıkları ortalama puanlara ait U- Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	20	25,48	509,50	100,500	,007
Kontrol Grubu	20	15,53	310,50		

Tablo 5'e göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam ortalama puanları deney grubu lehine anlamlı bir fark göstermektedir ($U= 100,500$; $p<,05$). Bu bulguya göre Kurgu Merdiveni kullanılarak deney grubunda verilen yazma eğitiminin yazma başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Buna bağlı olarak Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisini geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre ön test ve son testten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark incelenmiştir. Bu kapsamda ön test ve son test toplam ortalama puanları arasındaki fark incelenmek üzere Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre ön test ve son testten aldığı toplam ortalama puanlara ait veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ön test ve son test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'den aldıkları toplam ortalama puanlarına ait T-Testi Sonucu

	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Öntest	20	3,6391	,58078	38	-2,145	,038
Sontest	20	3,9674	,36236			

Tablo 6'ya göre deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{20}= -2,145$; $p<,05$). Bu bulguya göre Kurgu Merdiveni kullanılarak deney grubunda verilen yazma eğitiminin yazmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulgudan hareketle Kurgu Merdiveni'nin, ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre ön test ve son testten aldığı toplam ortalama puanlar arasında fark incelenmiştir. Bu kapsamda ön test ve son test toplam ortalama puanları arasındaki fark incelenmek üzere Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre ön test ve son testten aldığı toplam ortalama puanlara ait veriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ön test ve son test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'den aldıkları ortalama puanlarına ait T-Testi Sonucu

	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Öntest	20	3,5348	,53420	38	-,204	,839
Sontest	20	3,5761	,72943			

Tablo 7'ye göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{20}= -,204$; $p>,05$). Bu bulguya göre kontrol grubu

öğrencilerinin uygulama öncesi ile uygulama sonrasında yazmaya yönelik tutumlarında bir farklılık görülmemektedir.

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre ön testten aldıkları toplam ortalama puanları arasında fark incelenmiştir. Bu kapsamda gruplar arası fark incelenmek üzere İlişkisiz Örneklem T-Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre ön testten aldıkları toplam ortalama puanlarına ait veriler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Ön test Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OÖYYTÖ'den Aldıkları Ortalama Puanlarına Ait T-Testi Sonucu*

Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Deney Grubu	20	3,6391	,58078	38	,591	,558
Kontrol Grubu	20	3,5348	,53420			

Tablo 8'e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları toplam ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{40} = ,591$; $p > ,05$). Bu bulgudan hareketler deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde yazmaya yönelik tutum açısından denk oldukları söylenebilir.

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre son testten aldıkları toplam ortalama puanları arasındaki fark incelenmiştir. Bu kapsamda gruplar arası fark incelenmek üzere Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre son testten aldıkları toplam ortalama puanlarına ait veriler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 1. *Son test Sonuçlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OÖYYTÖ'den Aldıkları Ortalama Puanlarına Ait T-Testi sonucu*

Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
Deney Grubu	20	3,9674	,36236	38	2,149	,038
Kontrol Grubu	20	3,5761	,72943			

Tablo 9'a göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldıkları toplam ortalama puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{40} = 2,149$; $p < ,05$). Bu bulguya göre deney grubu öğrencilerinin OÖYYTÖ'ye göre son test puan ortalaması ($\bar{x} = 3,9674$), kontrol grubu son test puan ortalamasından ($\bar{x} = 3,5761$) yüksektir.

Elde edilen bu sonuca göre deney grubunda Kurgu Merdiveni kullanılarak verilen yazma eğitimi, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu bağlamda Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Yukarıda elde edilen bulgularda görüldüğü üzere Kurgu Merdiveni, öyküleyici metin türünde ortaokul öğrencilerinin yazma başarılarını arttırmalarına katkı sağlamış ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Birey açısından önemi her geçen gün biraz daha artan, iletişim yollarından biri olan yazmanın ilköğretim sıralarında bir beceri olarak geliştirilmesi önemlidir. Özellikle ortaokul kademesinde yazma becerisinin geliştirilebilmesi, yazmanın bir alışkanlık haline getirilebilmesi öğrencilere yazmayı sevdirmekle, öğrencilerin yazmaya karşı ilgi duymalarını sağlamakla mümkündür. Bunun için Türkçe öğretmenlerine önemli derecede iş düşmektedir.

Öğrencilere yazmayı sevdirebilmek için yazmayı eğlenceli hale getirmek gerekir. Öğrencilere yazabilme hazzını yaşatmak önemlidir. Bu açıdan öğretmenin yazma eğitimi kapsamında derste uygulayacağı ve öğrencilere uygulatacağı yöntem, teknik ve uygulamalar etkili olacaktır. Öğretmenin ders içerisinde kullanacağı uygulamalar öncelikle hedef öğrenci seviyesine uygun olmalı, sadece öğretmen tarafından değil, öğrenciler tarafından da rahatlıkla anlaşılabilir ve uygulanabilir olmalıdır. Bununla birlikte tercih edilecek uygulamalar ilgi çekici olmalı, öğretici olmasının yanında eğlendirici olmalıdır.

Alanyazın tarandığında bu araştırmaya benzer bir çalışma olarak Sidekli'nin (2012) "Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Hikâye Piramidi" adlı çalışması görülmektedir. Sidekli (2012) bu çalışmada, Hikâye Piramidi'nin sınıf öğretmeni adayı birinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada yöntem olarak eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda hikâyede başlık, kahraman, yardımcı kahraman, mekân, zaman, konu, ana fikir, giriş, gelişme, sonuç bölümü bulunması konusunda Hikâye Piramidi'nin olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir.

Bu araştırmada ise Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin öyküleyici anlatım biçiminde yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada yöntem olarak ön test son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Bu iki araştırma kullanılan yöntem ve çalışma grupları açısından farklılık göstermektedir. Araştırmanın sonunda Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin öyküleyici anlatım biçiminde yazma başarısına katkı sağladığı ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaları konu edinen diğer bir araştırma da Tağa'nın (2013) "İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Kullanılan Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi" adlı araştırmasıdır. Tağa (2013), bu araştırmasında zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini incelemiş ve öğrencilerin zihin haritası tekniği ile yapılan yazma çalışmalarına ilişkin olumlu bir görüşe sahip olduğunu, zihin haritası tekniğinin yazma becerilerini -biçim, dil ve anlatım, imlâ ve noktalama yönünden- geliştirmede programda yer alan yazma tekniklerinden daha etkili olduğunu tespit etmiştir.

Bu araştırmada ise Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma başarısını ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiş, yazma başarısı açısından Kurgu

Merdiveni'nin yazma becerisine "sayfa düzeni, başlık, kişiler, mekân, kurgu, anlam bütünlüğü" yönünden katkı sağladığı belirlenmiştir.

Anılan (2005) yaptığı araştırmasında kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarının kelime ağı oluşturma yöntemine göre gerçekleştirilebilmesi için ders planları ve materyalleri geliştirmiştir. Araştırmanın sonunda kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubunda, kontrol grubuna göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu araştırmada ise Kurgu Merdiveni'nin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatım biçiminde yazma başarısına ve yazma tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda Kurgu Merdiveni uygulamasının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatım biçiminde yazma başarılarına katkı sağladığı ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şöyledir:

Kurgu Merdiveni uygulamasının ortaokul öğrencilerinin yazma başarısına etkisi konusunda yapılan incelemeler sonucunda Kurgu Merdiveni uygulamasının öğrencilerin yazma başarısını arttırdığı tespit edilmiştir. Kurgu Merdiveni kullanılarak deney grubunda uygulanan yazma eğitiminin öğrencilerin yazma başarısına katkı sağladığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak Kurgu Merdiveni'nin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kurgu Merdiveni uygulamasının ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisi konusunda yapılan incelemeler sonucunda Kurgu Merdiveni uygulamasının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Kurgu Merdiveni kullanılarak deney grubunda uygulanan yazma eğitiminin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişim sağladığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak Kurgu Merdiveni'nin, ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği anlaşılmıştır.

Araştırmanın genel sonucu olarak Kurgu Merdiveni uygulamasının öyküleyici metin türünde ortaokul öğrencilerinin yazma başarılarını arttırmalarına katkı sağladığı ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle şu öneriler geliştirilebilir:

- Kurgu Merdiveni, Türkçe öğretmenleri tarafından öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılabilir.
- Kurgu Merdiveni, Türkçe öğretmenleri tarafından öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek amacıyla kullanılabilir.
- Kurgu Merdiveni, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dikkatini derse çekmelerinde, derse yönelik öğrencilerin motivasyonunu arttırmalarında, dersi ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmelerinde yardımcı olacaktır.

Öyküleyici Metin Türünde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Uygulama: Kurgu Merdiveni

- Kurgu Merdiveni, öğrencilerin öğretmenlerinden destek almadan kendi kendilerine kullanabilecekleri bir tekniktir. Bu açıdan Kurgu Merdiveni Tekniği öğrencilerin okul dışında yazma alışkanlığı kazanmaları noktasında faydalı olacaktır.

Kaynaklar

- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Can, E. ve Ünal, F. T. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
- Göçer, A. (2016). *Yazma uğraşı yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, S., Berninger, V. & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, (32), 516-536.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe- analiz- yöntem*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. İçinde A. Güzel ve H. Karatay (Ed.) *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 265-301). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Sidekli, S. (2012). Yazma becerisini geliştirmek için hikâye piramidi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-18.
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR*, XXVII, 621-643.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461- 472.
- Yaman, E. (2013). *Yazma sanatı yazılı anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Writing is to put down somebody's feelings, opinions, dreams, plans, lives on a paper (Göçer, 2016:27). According to Karadağ and Maden (2014:266) writing is to decipher the meaning wishing to be interpreted by the symbols called letters. Additionally, according to Karatay (2011), writing is the work of transferring feelings and opinions to others by using characters, symbols and marks which are utilized in any language. As mentioned in the definitions above, writing is a main tool that enables people to transfer their feelings, opinions, dreams and wishes. As a necessity of social life, persons should be able to express themselves in a healthy way in order to continue their lives in a society to which they belong. This is necessary for the person's communication with his/her environment. One of the efficient ways which will help a person express him/herself is writing. In this respect, writing is a personal need.

Given this information, the writing skill is necessary for a person to live happily and vigorously as socially and psychologically. In addition to having this skill, it is highly important to develop this skill. Writing is a skill that should be improved since it helps form healthy societies, because it affects person's social and psychological development, supplements his personal development and leads healthy communication among individuals. Thus, writing instruction which is given to students is of immense importance.

Firstly, students should feel motivated for writing to improve their writing skills. For students, to feel up to writing and to develop positive attitude for writing are closely related to the writing instruction applied. Especially in education process, it's vital for teachers to use different methods, technics and applications which engage students' interests and lead students like writing.

Not only different method, technics and implementations that teachers use in writing instruction will take the students' attentions, but also will promote students to acquire writing skills and improve them. Moreover, it can be possible to reverse students' negative opinions and attitudes into positive through the implementations which teachers will use in writing activities. In this context, it is needed to have methods,

technics and implementations that can be used in writing instruction, can be made the writing process requiring the usage of many skills easy for students and will make them liked writing. In this research, a new implementation which can be used in writing instruction was tried to be improved by analysing the writing success of Fiction Stairs and its effect to attitude towards writing.

Method

In this research, pre-test and post-test control group model that are from research technics were used to decide the effects of Fiction Stairs which aims to improve writing skills of middle school students.

The data of the research were obtained by using “Writing Attitude Scale Towards Secondary School Students” that Can and Topçuoğlu Ünal (2017) formed and Narrative Evaluation Form formed by the researcher.

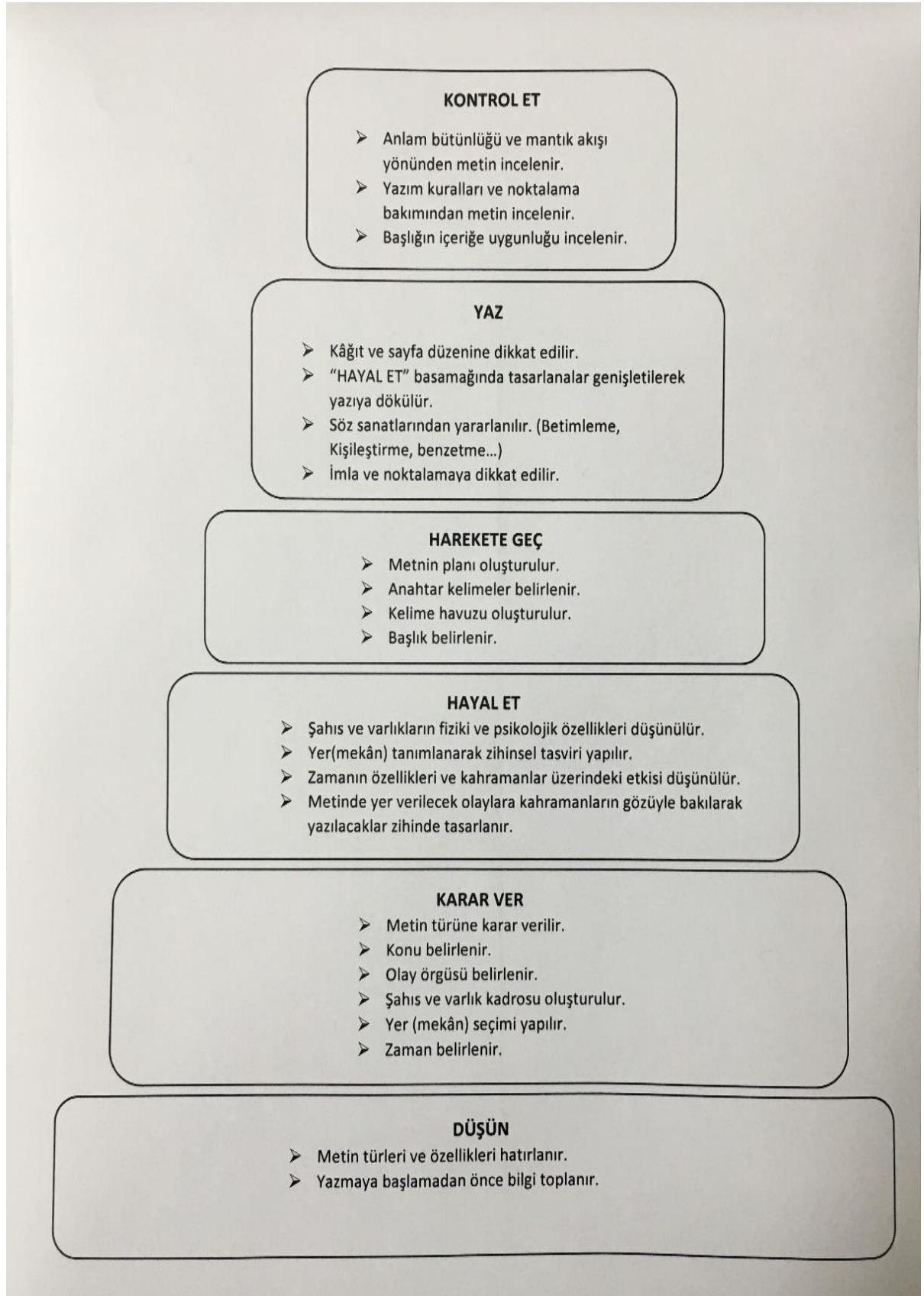
Result and Discussion

It’s important to develop writing which becomes important for a person day by day and which is one of the ways of communication as a skill in primary education. Especially in the middle school, to be able to improve the writing skill and have the habit of writing are possible by making the students loved writing and providing to interest them in writing.

In order to make the students love writing, we should present writing as a fun activity. It is important for the students to experience the pleasure of writing. Thus, the methods, technics and implementations which teachers will use in the class for writing instruction will be efficient. The implementations the teacher will use in the class should be appropriate for the level of target students, firstly and should be comprehensible enough and applicable not only for the teachers, but also for the students. Moreover, the implementations that will be preferred should be interesting, educational and funny.

At the end of the research, it was found out that using Fiction Stairs for the 7th grade students increased the writing success in narrative type and affected their attitudes toward writing positively.

Ek



Şekil 1. Kurgu Merdiveni



Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

*Faruk POLATCAN**

Öz

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı durumlarına ilişkin çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda 2018 yılına kadar yayımlanan 20 çalışmanın içerik analizleri yapılmıştır. İncelenen çalışmaların birçoğunda nicel ve ilişkisel model kullanılırken ölçme aracı olarak ise Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” çoğunlukla kullanılmıştır. İncelemeler sonucunda kadınların erkeklerden, dil düzeyi yüksek olanların daha düşük olanlardan, daha büyük yaş gruplarının 17 yaş altı gruptan daha fazla kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmaların çoğunlukla konuşma ve yazma dil becerilerine ilişkin olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda çalışmalarda; uygulamaya yönelik olarak hedef dilin günlük yaşamda kullanılabileceği ortamlar oluşturulmasına, kaygının eğitim sürecinde bir etken olarak kabul edilip ortamın bu anlayışla düzenlenmesine, sınıf içi çeşitli aktiviteler uygulanarak öğrencilerin kaygılarının giderilmesine ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Çalışmalarda; araştırmacılara yönelik olarak ise farklı dil becerilerinde inceleme yapma, kaygıya ilişkin durum tespiti ve çözüm önerileri sunan araştırmaların yapılması ve hangi konularda konuşma kaygısı yaşandığının incelenmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kaygı, dil becerileri, yabancı öğrenciler

Examining the Researches on Anxiety in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

In this study, studies on anxiety levels of learners of Turkish as a foreign language were examined. Within this context, content analyses of 20 studies published until 2018 were carried out. While quantitative and relational models were used in most of the examined studies, “Foreign Language Classroom Anxiety Scale”, developed by Horwitz, Horwitz and Cope (1986) was applied as a measurement tool. As a result of the review, it was determined that anxiety levels are higher in females than males, in individuals who have high linguistic knowledge than those who have less linguistic knowledge and in older age groups than the younger groups (under 17 years old). It was found out that the studies were mostly related to speaking and writing language skills. As a result of the research, it was suggested that real and daily life situations in which target language can be used should be created to promote practice, anxiety should be taken into consideration in the learning process and the environment should be designed in accordance with considering it. Finally, students’ anxiety should be eliminated by the help of several activities conducted in the classroom. In these researches, suggestions were made for the researchers to carry out analyses on different linguistic skills, to conduct researches on determining the level of anxiety and to offer solutions about this problem and to determine on which topics speaking anxiety was observed.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, anxiety, language arts, foreign students

* Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sinop, farukpolatcan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6897-8932

Giriş

Türkçe; bilinen tarih boyunca ticaret, savaşlar, dinleri yayma faaliyetleri vb. nedenlerle ilişkide bulunan toplumlarca yabancı dil olarak öğrenildiği söylenebilir. Günümüzde ise devlet desteğiyle modern anlamda yabancılara Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Yurt içinde üniversitelerin dil öğretimi merkezleri, yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı ve birçok yabancı üniversitedeki Türkoloji bölümleri tarafından Türk dili ve kültürü öğretilmektedir. Türkiye’de veya dünyanın farklı bölgelerinde Türkçe öğrenenlerin öğrenmelerini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlardan biri de kaygıdır (Erdil, 2016; Halat, 2015; Özdemir, 2013; Rashid, 2017).

Kaygı, “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa”dır (Türk dil Kurumu [TDK], 2011: 1363). Polatcan (2018) yabancı dil öğrenmede kaygıyı “başarısızlık duygusu nedeniyle kişinin kabuğuna çekilmesi” (s. 37) olarak tanımlamaktadır. Kaygının öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin farklı değerlendirmeler bulunmaktadır. Kleinmann (1977) kaygı seviyeleri yüksek olan öğrenenlerin konuşma ve yazma dil becerilerinde daha zor, karmaşık olarak nitelendirilebilecek gramer yapılarını kullandıklarını belirtmiştir. Buna karşın Sparks ve Ganschow (1991) ise kaygı seviyesi yüksek öğrenenlerin hem ana dillerini hem de hedef dilleri yeterince bilmediklerini vurgulamışlardır. Dil yetisi yeterli düzeye ulaşamayan bireylerin iletişimde kaygı yaşamaları kaçınılmaz bir gerçekliktir. Bunun yanı sıra sınavlar da kaygının önemli nedenlerinden biridir. Değerlendirilme fikri her hangi bir konuda her bireyde olduğu gibi yabancı dil öğrenenleri de kaygılandıran önemli etkenlerin başında gelmektedir. Yoğurtçu ve Yoğurtçu (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden sınav sonuçları başarısız olanların Türkçe öğrenme kaygılarının diğerlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Erdil (2016) yabancı dil öğrenme kaygısı ile öğrencilerin cinsiyet, yaş, geldikleri ülke, ana dil, bildikleri yabancı dil sayısı, Türkiye’ye gelme sebebi ile Türkçe öğrenme amacı arasında anlamlı ilişki bulunmadığını belirlemiştir.

Altunkaya (2017) yabancı dil öğrenenlerin dinleme ve okuma becerilerine ilişkin kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğunu belirlemiştir. Bunun yanı sıra araştırmada yaş, cinsiyet ve Türkçe öğrenim süresi değişkeni ile öğrencilerin dinleme ve okuma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Altunkaya ve Erdem (2017) okuma kaygısı ile okuma başarısı arasında ters yönlü ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Halat (2015) yabancı dil öğrenenlerin dinleme kaygıları ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, bildikleri yabancı dil sayısı durumları arasında anlamlı ilişki bulunmadığını tespit etmiştir.

Konuşma kaygısı ile öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, dil düzeyleri, meslekleri ve daha önce Türkiye’de bulunup bulunmama durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (Boylu ve

Çangal, 2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden daha büyük yaş grubundakiler küçük yaş grubundakilerden daha fazla konuşma kaygısı taşımaktadırlar. Bu duruma karşın öğrencilerin cinsiyet, ana dili ve bildikleri diğer yabancı dil değişkenlerinin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır (Özdemir, 2013). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin cinsiyet ve dil düzeyi değişkenleri ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken iyi bir iş bulmak için Türkçe öğrenenler yabancılarla iletişim kurmak için Türkçe öğrenenlere göre daha fazla konuşma kaygısı taşımaktadırlar (Rashid, 2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden Türkçenin zor bir dil olduğunu söyleyenler diğerlerine göre daha fazla konuşma kaygısı taşımaktadırlar (Sallabaş, 2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen İranlı öğrenenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumları, dil düzeyleri, Türkçe yayın yapan televizyonları dinleme sıklıkları ve Türkçe müzik dinleme sıklıkları değişkenleri ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (Şen ve Boylu, 2015).

İşcan (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ürdünlü öğrencilerin kompozisyonlarının olumsuz değerlendirileceği korkusu, zaman sınırlaması ve öz güven eksikliği nedeniyle yazma kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Yabancı öğrenciler yazarken uyukları, alfabe farklılıkları ve okuma alışkanlıkları nedeniyle çoğunlukla kaygı duymaktadırlar (Maden, Dincel ve Maden, 2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden Ural Altay dil ailesi mensubu olanlar; Hint Avrupa, Bantu ve Sami dil aileleri mensubu olanlardan daha az yazma kaygısı taşımaktadırlar (Polatcan, 2016).

Özellikle son on yılda terör, işsizlik, siyasi istikrarsızlık, otoriter devlet yönetimlerinin etkisiyle yüz binlerce insan vatanlarından uzakta yaşamak durumunda kalmıştır. Hem göç edilen yollar üzerinde bulunması hem de göç edilmek istenen ülke olması nedeniyle günümüzde Türkiye’de çok sayıda göçmen bulunmaktadır. Türkiye’nin küresel bir güç olmaya başlaması ve ülkede göçmen sayısının artması nedeniyle her yıl binlerce insan Türkçe öğrenmektedir. Dil öğrenmeyi pek çok nedenle birlikte öz güven, kaygı, istek vb. psikolojik faktörler de etkilemektedir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı durumlarını ayrıntılı bir şekilde belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Araştırmaların dil becerilerine dağılımı nasıldır?
- Araştırmaların yöntem ve desenlere dağılımı nasıldır?
- Araştırmaların örneklemelerine ilişkin dağılım nasıldır?
- Araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının dağılımı nasıldır?
- Araştırmaların demografik değişkenlere dağılımı nasıldır?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygıya ilişkin nitel araştırmaların dağılımı nasıldır?

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygıya ilişkin araştırmaların araştırmacılara ve uygulayıcılara önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada içerik analiz türlerinden meta sentez kullanılmıştır. Meta sentez, bir konu üzerine yapılan araştırmaların genel özelliklerinden yola çıkarak -sorgulayıcı bir anlayışla-sentezlenip yorumlanmasıdır. Meta sentez, araştırmalara ulaşamama, iş yükü vb. nedenlerle eğitim araştırmalarındaki gelişmeleri takip edemeyen araştırmacılara ve öğretmenlere önemli kolaylıklar sağlar (Çalık ve Sözbilir, 2014: 34-36). Meta sentez, tek tek ulaşılan araştırma sonuçlarından yola çıkarak fikirlerin ve temaların birleştirilmesine imkân vermektedir (Welch, 2008). Bu araştırmada araştırmacılar tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı durumlarıyla ilgili çalışmaların nasıl bir eğilime sahip olduğunun nitel yöntemlerle analiz edilmesi amaçlandığından meta sentez kullanılmıştır.

Meta sentez çalışmalarının sistematik olabilmesi için üç özelliğe sahip olması gerekir. Bu özellikler şunlardır:

- Çalışmaların seçimi için kriterlerin açıkça belirtilmesi gerekir.
- Araştırma bulguları genel değerlendirmeye tutulmamalıdır. Her araştırmadan elde edilen bulgular tek tek değerlendirmeye tabi tutulmalıdır.
- Araştırmaları değerlendirebilmek için kodlama listesi tutulmalıdır (Norris ve Ortega, 2007).

Verilerin Analizi ve Çalışmaların Araştırmaya Dâhil Edilme Kriterleri

Araştırmaların sistematik olabilmesinin ilk şartı olan çalışmaların seçilme kriterleri belirlenmiştir. Bu aşamada çalışmalarda; (i) yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki tam metin ampirik makalelerden oluşması, (ii) Eric, TR Dizin, EBSCO, Türk Eğitim İndeksi, Google Akademik arama motoru ve Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanlarından taranmış olması, (iii) özgün yayınlar olması, (iv) yabancılara Türkçe öğretiminde kaygıya yönelik olması özellikleri aranmıştır. Çalışmaların tamamının son altı yılda yapılması nedeniyle yıl özelinde herhangi bir sınırlamaya gidilmemiştir.

Veri Toplama ve Analizi Süreci

Araştırma kriterlerine bağlı olarak veri toplayabilmek için bir değerlendirme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form aracılığıyla araştırmacı tarafından belirlenen veri tabanlarında çalışmalar taranmıştır. Ulaşılan çalışmalar bilgisayar ortamına kaydedilerek Ç1, Ç2, Ç3... Ç20 olarak kodlanmıştır. Sonraki aşamada *Microsoft Office Word* programıyla çalışmaların yayın türleri, dil becerilerine dağılımları, yöntem ve desenleri, örneklem dağılımları, kullanılan ölçme araçları, demografik değişkenleri, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler kategorilere ayrılmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

Üçüncü aşamada ise değerlendirmeler yapılarak ortak temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmalar hazırlanan form doğrultusunda iki kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Son aşamada formlar birleştirilerek ortak bir form elde edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaların yayın türlerine, hangi dil becerisiyle ilgili olduklarına, yöntemine, örneklem büyüklüklerine, demografik değişkenlerine ve araştırmalarda kullanılan / geliştirilen ölçme araçlarına, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygıya ilişkin nitel araştırmaların dağılımına, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik ortak önerilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaların yayın türlerine dağılımı

Yayın Türleri	f	%
Doktora Tezi	1	5
Yüksek Lisans Tezi	4	20
Makale	15	75

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmada incelenen yayınların çoğu makalelerden oluşmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine doktora çalışması olarak yalnızca 1 araştırma bulunurken yüksek lisans tezi olarak 4, makale olarak 15 araştırma bulunmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaların dil becerilerine dağılımı

Dil Becerisi	f	%
Konuşma	8	36.36
Yazma	5	22.72
Okuma	3	13.63
Dinleme	2	9.09
Genel	4	18.18

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmaların dil becerilerine dağılımı sırasıyla konuşma (f: 8), yazma (f: 5), genel (f: 4), okuma (f: 3) ve dinlemeden (f: 2) oluştuğu görülmektedir. Çalışmalarda çoğunlukla konuşma ve yazma dil becerilerinin araştırma konusu olarak seçildiği görülmüştür. Diğer taraftan okuma ve dinleme dil becerilerinin sıklıkla araştırılmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Araştırmaların yöntem ve desenlere dağılımı

Yöntem	Desen	f	%
Nicel	Tarama	10	50
	İlişkisel	3	15
	Deneysel	1	5
Nitel	Durum	1	5
Karma	Eş zamansız	4	20
	Tarama	1	5

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmada incelenen çalışmaların çoğunluğunda nicel yöntemler kullanılmıştır. Nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalarda çoğunlukla tarama (f: 10) çalışmaları yapılmıştır. Nitel yöntemle yapılan araştırmada *durum deseni* kullanılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma çalışmalarda en fazla *eş zamansız desen* kullanılmıştır.

Tablo 4. Araştırmaların örneklemelerine ilişkin dağılım

Örneklem Grubu	f	%
50-100	10	50
101-150	6	30
>150	4	20

Tablo 4'te görüldüğü üzere araştırmaların büyük çoğunluğu (f: 10) örneklem sayısı 100'ün altında olduğu görülmüştür. Örneklem grubu 150 üzeri olan çalışma sayısı yalnızca 4'tür.

Tablo 5. Araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının dağılımı

Kullanılan ölçme araçları	f	%
Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986)	5	27.77
İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği (Melanlıoğlu ve Demir, 2013)	2	11.11
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği (Altunkaya ve Erdem, 2016)	2	11.11
İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği (SLWAI) (Cheng, 2004)	1	5.55
Konuşma Kaygısı Ölçeği (Özdemir, 2013)	1	5.55
Yabancı Dil Kaygı Ölçeği (Doğan, 1988)	1	5.55
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği (Baş, 2013)	1	5.55
Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği (Kim, 2002)	1	5.55
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği	1	5.55
Yazma Kaygısı Ölçeği	1	5.55
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği	1	5.55
Konuşma Kaygısı Ölçeği	1	5.55

Tablo 5'te görüldüğü gibi çalışmalarda en fazla kullanılan ölçme aracı Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğidir (f: 5). Melanlıoğlu ve Demir'in (2013) İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği ile Altunkaya ve Erdem'in (2016) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği ise 2'şer defa kullanılmıştır.

Tablo 6. Araştırmaların demografik değişkenlere dağılımı

Değişkenler	Sonuç	f	%
Cinsiyet	Fark var	1	14.29
	Fark yok	6	85.71
Yaş	Fark var	1	20
	Fark yok	4	80
Dil düzeyi	Fark var	2	50
	Fark yok	2	50

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

Tablo 6’da öğrenenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygılarının bazı demografik değişkenlere ilişkin sonuçları incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından yabancı dil öğrenenlerin kaygılarının farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar çoğunluktadır (f: 6). Yaş değişkeni açısından da yabancı dil öğrenenlerin kaygılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar çoğunluktadır (f: 4). Dil düzeyi değişkeni açısından yabancı dil öğrenenlerin kaygılarının farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar (f: 2) ile farklılaştığını (f: 2) belirten çalışmalar eşit sayıdadır.

Tablo 7. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygıya ilişkin nitel araştırmaların dağılımı*

Alt Tema	f	%
Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısını etkileyen çeşitli değişkenler	3	50
Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısını etkileyen çeşitli değişkenler	2	33.33
Yabancı dil olarak Türkçe dinleme kaygısını etkileyen çeşitli değişkenler	1	16.66

Tablo 7’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenme kaygılarını hatalara odaklanması, deyimleri hatırlamama / yanlış hatırlama, eğitim kaygısı, telaffuz sorunları etkilemektedir (f: 3). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarını yabancı insanlarla ilk tanışma durumu, öğrencilik profilleri, dikkat toplama - odaklanabilme, hazırlıksız konuşma durumu, kişilik profilleri, ana dili farklı birisi ile konuşma durumu, yabancı dil öğrenimine ilişkin motivasyon vb. değişkenler etkilemektedir (f: 2). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygılarını bilinmeyen sözcükler, hızlı konuşma, farklı dil bilgisi yapısının etkilediği belirlenmiştir (f: 1).

Çalışmalarda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler yapıldığı tespit edilmiştir. Bu öneriler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 8. *Araştırmalarda uygulamaya ilişkin öneriler*

Öneriler	f	%
Hedef dilin günlük yaşamda kullanılabileceği ortamlar oluşturulması	5	17.24
Kaygının eğitim sürecinde bir etken olarak kabul edilip ortamın bu durum dikkate alınarak düzenlenmesi	5	17.24
Sınıf içi çeşitli aktiviteler uygulanarak öğrencilerin kaygılarının giderilmesi	4	13.79
İlgi düzeyine ve güdülemeye dikkat edilmesi	4	13.79
Öğrencilere profesyonel rehberlik yapılması	3	10.34
Sınıf içi konuşma uygulamalarına daha çok yer verilmesi	2	6.89
Öğrencilerin cesaretlendirilerek kaygı düzeylerinin düşürülmesi	2	6.89
Günlük yaşamdaki ihtiyaçların dikkate alınması	1	3.44
Öğrencilerin okumaya teşvik edilmesi	1	3.44
Sınıfların bilinen dil sayıları göz önüne alınarak düzenlenmesi	1	3.44
Yazma ile ilgili sık sık uygulama çalışmalarının yapılması	1	3.44

Tablo 8’de görüldüğü gibi çalışmalarda yabancılara Türkçe öğretiminde kaygı ile ilgili uygulamaya yönelik olarak hedef dilin günlük yaşamda kullanılabileceği ortamlar oluşturulması (f: 5), kaygının eğitim sürecinde bir etken olarak kabul edilip ortamın bu durum dikkate alınarak düzenlenmesi (f: 5), sınıf içi çeşitli aktiviteler uygulanarak öğrencilerin kaygılarının giderilmesi (f: 4) ile ilgi düzeyine ve güdülemeye dikkat edilmesine (f: 4) ilişkin öneriler yoğunluktadır.

Tablo 9. Araştırmalarda araştırmacılara yönelik öneriler

Öneriler	f	%
Farklı dil becerilerinde inceleme	3	17.64
Kaygıya ilişkin durum tespiti ve çözüm önerileri sunan araştırmaların yapılması	2	11.76
Hangi konularda konuşma kaygısı yaşandığının incelenmesi	2	11.76
Farklı dil öğretim merkezlerinde benzer çalışmaların yapılması	1	5.88
Sınıfların dil aileleri dikkate alınarak oluşturulması	1	5.88
Farklı dil düzeylerinde yapılan araştırmaların karşılaştırılması	1	5.88
Okuma ve dinleme kaygısı ile okuduklarını ve dinlediklerini anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması	1	5.88
Yazma kaygısının nedenleri üzerine incelemelerin yapılması	1	5.88
Konuşma kaygısının nedenleri üzerine incelemelerin yapılması	1	5.88
Kaygı ile dil öğrenme düzeylerinin ilişkisinin araştırılması	1	5.88
Çevrenin kaygı üzerindeki etkisinin incelenmesi	1	5.88
Ortamın kaygı üzerindeki etkisinin incelenmesi	1	5.88
Kaygının farklı psikolojik etmenler ile ilişkisinin incelenmesi	1	5.88

Tablo 9’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygıya ilişkin yapılan araştırmalarda araştırmacılara önerilerin çoğunlukla farklı dil becerilerinde inceleme, kaygıya ilişkin durum tespiti ve çözüm önerileri sunan araştırmaların yapılması ve hangi konularda konuşma kaygısı yaşandığının incelenmesi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde kaygı kavramına ilişkin araştırmaların içerik bakımından analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmalar incelenirken araştırmaların dil becerilerine dağılımı, yöntem ve desenleri, örneklemleri, kullanılan ölçme araçları, demografik değişkenleri, nitel temaları ve temalar sonucunda araştırmacıların araştırmacılara ve uygulayıcılara önerileri ortaya çıkarılmıştır.

Yapılan araştırmaların çoğunlukla konuşma dil becerisiyle (f: 8) ilgili olduğu görülmüştür. Dil öğrenmenin genellikle konuşma becerisiyle eş tutulması nedeniyle araştırmaların çoğunlukla konuşma dil becerisiyle ilgili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra Türkçenin tarihi kaynaklarıyla ilgili yapılan çalışmalarda (Çoban, 2013; Şahin, 2012) konuşma dil becerisine ilişkin kavram işareti sayısının

daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan Türk milletinin konuşma dil becerisine diğer becerilerden daha çok önem verdiği / konuşma becerisini daha çok kullandığı söylenebilir.

Araştırmada incelenen çalışmaların çoğunluğunda nicel (f: 15) araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, nitel ve karma yöntemle yapılan araştırmaların sayıca yetersiz olduğu görülmüştür. Nicel yöntemle yapılan araştırmaların genellenebilir olması nedeniyle daha fazla kullanıldığı söylenebilir. Cresvell (2016) araştırma bulgularının sayısal verilerle kullanılabilmesi nedeniyle nicel yöntemlerin sıklıkla kullanıldığını vurgulamıştır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kaygıyla yapılan araştırmaların tamamının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere uygulandığı ve örneklem büyüklüğünün çoğunlukla 50-100 arası olduğu saptanmıştır. Konuyla ilgili uygulayıcıların ve teorisyenlerin içinde bulunduğu herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öte yandan yabancılara Türkçe öğretiminde kaygıyla ilgili yapılan araştırmalarda çoğunlukla ölçeklerin kullanıldığı / geliştirildiği görülmüştür. Araştırmalarda Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” yaygın olarak kullanılmıştır. Yabancı dil öğrenmenin evrensel bir konu olması nedeniyle bilim dünyasında çokça bilinen ölçeğin araştırmalarda ölçme aracı olarak kullanıldığı düşünülmektedir.

Araştırmalarda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kaygı durumlarına ilişkin olarak cinsiyet, yaş ve dil düzeyleri gibi demografik değişkenlerin incelendiği görülmüştür. Araştırmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin cinsiyet ve yaşlarının kaygıyla ilişkili olmadığını gösteren (Altunkaya, 2017; Erdil, 2016; Halat, 2015; Şen ve Boylu, 2015) çalışmaların daha çok olduğu görülürken dil düzeyi değişkeninin kaygıyla olumlu ve olumsuz ilişkisine dair eşit sayıda çalışma olduğu belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğrenciler arasında yabancı dil kaygı düzeyi açısından anlamlı fark bulunmamasına karşın kadın öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla kaygılıdır (Sarıgül, 2000). Batum ve Erden (2007) eğitim sürecinde C dil düzeyindeki öğrencilerin B dil düzeyindeki öğrencilere göre daha kaygılı olduklarını tespit etmişlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı durumlarına ilişkin yapılan araştırmalarda uygulamaya yönelik olarak hedef dilin günlük yaşamda kullanılabileceği ortamlar oluşturulmasına, kaygının eğitim sürecinde bir etken olarak kabul edilip ortamın bu duruma uygun düzenlenmesine, sınıf içi çeşitli aktiviteler uygulanarak öğrencilerin kaygılarının giderilmesine ve ilgi düzeyine ve güdülemeye dikkat edilmesine ilişkin öneriler sıklıkla yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı durumlarına ilişkin araştırmacılara yönelik olarak farklı dil becerilerinde inceleme yapma, kaygıya ilişkin durum tespiti ve çözüm önerileri sunan araştırmaların yapılması ve hangi konularda konuşma kaygısı yaşandığının incelenmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bu sonuçlar ışığında araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı durumlarına yönelik araştırmalarda nicel araştırmaların hâkim olduğu, nitel ve karma araştırmaların yeterince yapılmadığı anlaşılmıştır. Konuyla ilgili nicel araştırmalara ek olarak nitel araştırmalar da yapılabilir.
- Araştırmaların çoğunlukla konuşma ve okuma dil becerileriyle ilgili olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili yazma ve dinleme dil becerilerine ilişkin daha fazla çalışma yapılabilir.

Kaynaklar

- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(3), 107-121.
- Altunkaya, H.ve Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 49-68.
- Batumlu, D. Z. ve Erden, M. (2007). Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Cheng, Y. S. (2004). A Measure of second language writing anxiety: scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-15.
- Creswel, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (2. Baskı). (Çev. ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çoban, İ. (2013). *Orhun Yazıtlarının dilin dört becerisi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğan, S. (1988). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Erdil, M. (2016). *TÖMER' de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Horwitz, B. M., Horwitz, K. E. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152.
- Kim, J. (2002). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English*. Doctoral Dissertation, The University of Texas at Austin, Texas.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

- Melanlioğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(3), 389-404.
- Norris, J. M., ve Ortega, L. (2007). The future of research synthesis in applied linguistics: Beyond art or science. *TESOL Quarterly*, 41(4), 805-815.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Polatcan, F. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(3), 1-13.
- Polatcan, F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim kurma istekliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Rashid, A. W. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(3), 2199-2218.
- Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sparks, R. L. ve Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal*, 75, 3-16.
- Şahin, N. (2012). *Maniheist ve Budist Uygur şiirinin dilin dört temel becerisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Welch, S. K. (2008). *Metasynthesis of the transition from novice to expert: Can instructional interventions shorten the process?*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University, Minnesota.
- Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1308-9196.

Extended Abstract

Introduction

Turkish has been learned as a foreign language by the societies due to trade, wars, missionary activities for religious purposes etc. throughout the history. Today, with the support of the state, Turkish is being taught to foreigners in a more modern sense. With the help of language centers of universities in Turkey, Yunus Emre Institute, Ministry of Education, Turkish Maarif Foundation and several departments of Turcology in foreign universities abroad, Turkish language and culture are taught. There are many factors that affect the learning process of Turkish learners. One of these factors is anxiety (Erdil, 2016; Halat, 2015; Özdemir, 2013; Rashid, 2017).

Method

In this research, meta synthesis of content analysis methods was used. Meta synthesis is an interpretive method based on the general characteristics of researches on a subject. Meta synthesis enables researchers and teachers who cannot reach researches, have heavy workloads and cannot follow the emerging topics in educational researches to get an opportunity to follow these researches (Çalık and Sözbilir, 2014: 34-36). Meta synthesis allows the integration of ideas and themes, based on the results of individual research (Welch, 2008). In this research, meta synthesis was used since it was aimed to analyze kinds of tendency that studies on anxiety levels of Turkish language learners conducted by Turkish researchers possess, by using

qualitative methods. According to Norris and Ortega (2007), three features should be included in meta synthesis studies for them to be systematic:

- Criteria must be clearly specified for the selection of studies.
- Research findings should not be evaluated in general. The findings obtained from each study should be separately evaluated.
- The coding list should be made in order to evaluate the research.

An evaluation form was prepared to compile data, based on the research criteria. In this form, the data was analyzed by the researcher. The studies were registered into a computer environment and coded as Ç1, Ç2, Ç3.... Ç20. In the next part, it was classified into categories according to the types of publications, types of studies by language skills, methods and patterns, sample distributions, measurement tools, demographic variables, suggestions for researchers and practitioners. In the third part, mutual themes are identified by making evaluations. The studies were coded by two coders according to the prepared criteria form. At the final part, the forms were combined to generate a common form.

Result and Discussion

In this study, it was aimed to analyze the researches on the concept of anxiety in teaching Turkish to foreigners in terms of their content. While examining these researches, suggestions to the researchers and practitioners were revealed as a result of the distribution of the research according to the language skills, methods and patterns, samples, measurement tools, demographic variables, qualitative themes and themes.

It was observed that the researches were mostly about speaking (f: 8) skills. It can be said that researches were mostly related to speaking skills since language learning is often associated with speaking skills. In addition, studies on the historical sources of Turkish (Çoban, 2013; Şahin, 2012) determined that the number of concept signs related to speaking language skills were higher. By looking at these results, it can be said that the Turkish nation uses speaking skills more and attach more significance to it than other skills.

In most studies, quantitative (f: 15) research methods were applied. The number of studies conducted with qualitative (f: 1) and mixed (f: 5) methods was found to be insufficient. It can be said that the quantitative research is applied more because of the generalizability of the research. Cresswell (2016) emphasized that quantitative methods were frequently applied since the findings of the research could be used with numerical data.

In the researches about the anxiety levels of Turkish learners as a foreign language, many suggestions made in order to create situations in which the target language can be used in daily life were as follow: to be considered as a fact in the education process, to revise the environment accordingly, to eliminate the anxieties of students by conducting various in-class activities and to pay attention to their level of interest and motivation. Suggestions made in terms of examining the different linguistic skills of Turkish language learners as a foreign language were as follow: to make researches on the anxiety level and to offer solutions about this problem, and to examine the issues of speaking anxiety. In the light of these results, the following suggestions can be made for the researchers:

- It was understood that quantitative research is dominant, and qualitative and mixed research were not sufficiently carried out in the researches about the anxiety status of Turkish learners as a foreign language. In addition to quantitative research, qualitative research can also be carried out.
- Researches were mostly related to speaking and reading language skills. Further studies on writing and listening skills can be carried out.



Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğrenci Görüşleri*

*Özlem YILMAZ***
*Şükran DİLİDÜZGÜN****

Öz

Çağdaş dilbilim çalışmalarının sonucu, metin, iletişimin birimi olarak kabul edilmiştir. Dilsel yapılar metin oluşturmak için birer araçtır. Bu nedenle dil öğretiminde de bu yapılar metnin anlamını oluşturma işlevleriyle ele alınıp metin odaklı dilbilgisi öğretimi temel alınmalıdır. Bu araştırmanın amacı; öncelikle yabancılar Türkçe öğretiminde dilbilgisi öğretimi için tasarlanan örnek niteliğindeki metin odaklı dilbilgisi öğretimi etkinlikleri üzerine öğrenci görüşlerini almaktır. Bu bağlamda, hedef dilbilgisi yapılarını öğretmek için iki farklı özgün metin üzerinden metin öncesi, metin esnası ve metin sonrası etkinlikler hazırlanmıştır. Metin sonrası çalışmalarda; dil yapılarının işlevlerinin metinler içinde sorgulandığı, analiz edildiği ve öğrenciye sezdirildiği metin odaklı bilinçlendirme etkinlikleri ve bu yapıların biçim, anlam ve kullanımlarının içselleştirildiği yaratıcı dilbilgisi etkinlikleri tasarlanmıştır. Bu etkinlikler İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu B1 Hazırlık Sınıfı'nda 16 öğrenciye uygulanmış ve uygulamanın ardından, veri toplamak amacıyla, 7'şer kişiden oluşan 2 farklı grup, toplam 14 öğrenciyle bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Metin odaklı dilbilgisi öğretimi öğrenciler tarafından anlamlı, faydalı, eğlenceli ve hatırlanabilir bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dilbilgisi, metin, keşfederek öğrenme, bilinçlendirme çalışmaları, yaratıcı dilbilgisi etkinlikleri

Student Opinions on Teaching Grammar Based on Texts in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

With the help of modern linguistic studies, texts have been accepted as means of communication. Linguistic structures are tools for creating texts. For this reason, in language teaching, these structures should be taken into consideration with the functions of creating the meaning of the text and text-based grammar teaching should be considered as the basis, accordingly. The purpose of this research is to evaluate grammar teaching within the context of teaching Turkish to foreigners and to examine the opinions of the students on text-based grammar teaching activities. Within this context, in order to teach the target grammar structures, pre-text, while-text and post-text activities were prepared by using two different authentic texts.

* Bu araştırma, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup XI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı'nda (05-10 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Öğrt.,Türk Eğitim Vakfı Türkan Sedefoğlu İlkokulu, İstanbul,ozlemkurtman_86@hotmail.com, ORCID: 000-0002-9696-8950

***Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, sdilid@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-6627-8337

For the post-text activities; consciousness-raising activities based on texts through which functions of language structures were questioned, analysed and implied to students, and creative grammar activities through which the form, meaning and use of these structures were internalised, were designed. These activities were implemented in Istanbul University Foreign Languages School B1 Preparatory Class to 16 students and after the implementation, to collect data, focus group discussion was held with two different groups of 7, in total, 14 students. Teaching grammar based on texts was found meaningful, useful, fun and memorable by the students.

Keywords: Grammar, text, guided discovery, consciousness-raising exercises, creative grammar activities

Giriş

Dil, sosyal yaşamın bir zorunluluğu olarak oluşmuş iletişimsel bir olgudur. Tüm dilbilgisi yapıları ait oldukları dil ve kültürün belli bir iletişim gereksinimini karşılamak için ortaya çıkmıştır. Dil yapılarının her biri kullanıldıkları bağlam içinde iletişimsel bir işlev taşımaktadır. Dil yapılarının bağlam içinde anlam kazanmasıyla metinler oluşur. Dolayısıyla, dil öğretiminde dilbilgisi yapıları kullanıldıkları metin içinde kazandıkları iletişim işlevleriyle öğrenciye sunulmalı ve içselleştirilmesi için ortamlar yaratılmalıdır. Bu nedenle; dilbilgisi öğretiminde dil yapılarının işlevleri metinler içinde sorgulanmalı, analiz edilmeli ve metin odaklı etkinliklerle öğrenciye sezdirilmelidir.

Geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda dilbilgisinin çeşitli tanımları yapılmaktadır. Geleneksel yaklaşımlarda, dilbilgisi daha çok bir 'kurallar düzeni' olarak ele alınmaktadır. Örneğin, Thornbury (2000: 2), dilbilgisi için, "Geleneksel olarak, cümlelerin söz dizimi ve yapı bilgisi bakımından incelenmesidir." tanımını yapmaktadır. Günümüzde ise, dilbilim ve psikoloji alanındaki gelişmelerin ortaya koyduğu verilerin yabancı dil öğretimine yansınmasıyla; artık yalnızca dilbilgisel açıdan doğru tümceler üretmek yetersiz olmuş, tümceler bağlamına uygun olarak kullanılması gerektiği düşüncesi ve dilin iletişimsel yönü önem kazanmıştır. Holden (1977, akt. Kocaman, 1983a: 50), dilbilgisinin salt biçimsel bir düzenek değil, belirli işlevleri yerine getiren bir düzen olarak algılanması gerektiğini ve amaç iletişim olduğuna göre, dilbilgisi çalışmasının da ancak iletişime katkıda bulunduğu ölçüde yararlı olabileceğini belirtmektedir. Scrivener da (2003: 1), asıl önemli olanın kurallar bilgisinden ziyade bu kuralları kullanarak dilde neler yapılabileceğini bilmek olduğuna vurgu yaparak dilin işlevsel/iletişimsel yönüne işaret eder. Dolayısıyla, dilbilgisi ve iletişimi birbirinden bağımsız olarak düşünmek mümkün olamamaktadır.

Toplumsal bir olgu olarak nitelenen ve temel olarak insanların duygu ve düşüncelerini paylaşma ihtiyaçlarından doğan dil olgusunun; yapısal, kültürel, toplumsal, işlevsel ve bilişsel boyutları bulunmasına bağlı olarak birçok farklı işlevi bulursa da temel işlevi iletişimseldir. Günümüzde dilbilgisi bir amaç değil iletişimi sağlamada bir araç olarak görülmektedir. Dil öğretiminde amaç, dili değil dil kullanımını öğretmektir. Bu da bireyin her bağlamda anlama ve anlatma eylemlerini gerçekleştirmesi için sahip olması gereken iletişimsel dil yetisini geliştirmesiyle mümkündür. Dil

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğrenci Görüşleri

öğrenimini çağdaş bir bağlamda ele alan “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni(2001)”nde; iletişimsel yetiye sahip bir bireyin dilsel yeti, sosyodilbilimsel yeti ve edimsel yetiye sahip olması gerektiği belirtilmektedir:

Tablo 1. *İletişimsel dil yetisi (AOÇ, 2001)*

Dilsel	Sosyodilbilimsel	Edimsel
Sözcük yetisi	Sosyal ilişkilerde dilsel belirleyiciler	Söylemsel yeti
Dilbilgisel yeti	Nezaket kuralları	İşlevsel yeti
Anlambilgisel yeti	Halk bilgeliği ifadeleri	Tasarımsal yeti
Sesbilgisel yeti	Söyleyiş biçem farklılıkları	
Yazım yetisi	Lehçe ve ağız	
Sesletim yetisi		

Bu bağlamda dilbilgisel yeti, “dilsel yetiler” başlığı altında sözcük yetisi, anlambilgisel yeti, sesbilgisel yeti, yazım yetisi ve sesletim yetisi ile beraber yer almaktadır (AOÇ, 2001: 128). Tabloda belirtildiği gibi; iletişimsel dil yetisi kapsamında, dilbilgisi öğretiminin kaçınılmaz olduğu bir gerçektir, ancak dilsel öğelerin sosyodilbilimsel ve edimsel olgularla beraber ele alınması gerektiği düşünülmektedir. “Dilbilgisel yeti” ile ilgili olarak da şu açıklamalar yapılmıştır: “Genel olarak bir dilin dilbilgisi öge öbeklerinin anlamlı ve kurallı bir dizi oluşturma ilkeleri olarak görülebilir. Dilbilgisel yeti belli kalıpları ezberleyerek tekrarlamak değil, kurallara uygun olarak doğru üretilmiş söz öbekleri ve cümlelerle anlama ve anlatma becerisidir.” (MEB, 2006: 132). Bir başka ifadeyle, dilin sadece kurallar bütünü olduğunu söylemek yeterli değildir; dil, farklı bağlamlarda, çeşitli iletişimsel amaçların gerçekleştirilmesi için kullanılan, yapı ve kurallardan oluşan bir araç olarak değerlendirilmelidir.

Çağdaş yaklaşımlarda yabancı dil öğretiminde, dilbilgisinden çok iletişim, metin ve söylem kavramları ön plana geçmiş olsa da dilbilgisinin dil öğretiminin temelini oluşturması gerçeği göz ardı edilememektedir. Dil yapılarının kullanıldıkları bağlam içinde hangi iletişimsel işlevi taşıdıkları ancak metinler içinde sorgulanabilmekte, çünkü bir dilsel çıktının taşıdığı anlam, ancak o dilsel çıktının üretildiği bağlamda değerlendirilerek anlaşılabilir. “Anlam ancak ve ancak bir bağlamda var olabilir.” (Çakır, 2004: 248; akt. Çeçen, 2007: 37). Dilin bağlam duyarlı olmasının dil öğretimi açısından doğurduğu sonuçları Thornbury (2000: 90), şu sözleriyle açıklamaktadır: “Dilbilgisi en iyi bağlam içinde öğretilir ve pratik edilir. Bu da dilbilgisi öğretiminde metinlerin bütün halinde bağlam olarak kullanılması anlamına gelir.” Metni, dilbilgisi öğretiminde başvurulabilecek ana kaynaklardan biri olarak gören Gower, Phillips ve Walters (2005: 130) da, metnin dil keşfi için doğal bir bağlam ve belirli dil öğeleri ve yapılarının analiz-pratik edilmek üzere elde edilebileceği bir havuz olarak kullanılabileceğini ifade etmektedirler. Bundan dolayı, dil öğretiminde dilbilgisi yapıları kullanıldıkları metin içinde kazandıkları iletişim işlevleriyle öğrenciye sunulmalı ve içselleştirilmesi için ortamlar yaratılmalıdır. Ancak, Yılmaz (2018) tarafından Yabancı Dil Olarak Türkçe ders kitapları üzerine yapılan bir araştırmada dilbilgisi öğretiminin tümce düzeyinde kaldığı, metinlerden yola çıkılmadığı, hedef

dilbilgisi yapılarının öğrencilere bağlamdan kopuk bir şekilde bilgi düzeyinde sunulduğu görülmüştür. İlgili kitaplardaki etkinliklerin birçoğu doğru tümce kurulumuna odaklanmakta; dil çalışmaları, iletişimsel yaklaşımdan uzak bir şekilde, sınama niteliğinde olup özgün iletişim ortamlarını yansıtamamaktadır. Bundan dolayı, bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisi öğretiminin, iletişim gerçeği içinde nasıl yapılabileceğine kuramsal ve uygulamalı bir anlayışla ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Ellis'in (2002: 168) ortaya attığı "bilinç-yükseltme-kavramı", yöntemsel bilgi (procedural knowledge) yerine bildirime dayalı bilgi (declarative knowledge) kullanarak öğrencinin belirli dilbilgisi kurallarını "tekrar etme" uygulamasına başvurmadan kavramasını sağlamak anlamına gelmektedir. Yapı-odaklı etkinliklerle amaç öğrencinin dilbilgisi kurallarının farkına varması ve bunun dolaylı olarak ikinci dil edinimini kolaylaştırmasıdır. Dilsel bir yapının doğru bir şekilde tekrar edilmesi değil dilsel yapı hakkında açık bilgiye sahip olmak hedeflenir. Dolayısıyla bilinç-yükseltme yönteminde hemen değil ileriki aşamalarda etki beklenir (delayed-effect). Dilber de(2015: 382), bilinç-yükseltme yönteminin, dilbilgisi kuralları ile ilgili sorun çözme görevleri vererek, dilbilgisi yapılarının zamanla keşfedilmesini sağlamayı hedeflediğini dile getirmektedir. Richards (2002; akt. Richards & Renandya, 2002: 146), Skehan ve diğerlerinin çalışmalarında dilbilgisel doğruluğun görevler içine nasıl inşa edilebileceğinin gösterildiğini; bu sürecin görev öncesi, görev esnası ya da görev sonrası çalışmalara dil farkındalığı boyutunun eklenmesinin gerektirdiğini belirtmektedir. "Öğrenciler dili görev döngüsü sırasında bütünsel bir içerikte deneyimledikten sonra dilbilgisi ve dil çalışması görevin içinden yükselir ve dil yapısının özelliklerinin önemi vurgulanır." (Kırkgöz, 2015: 237). Batstone (1994: 40) ise, öğrencilerin hedef dil yapılarını gerçek anlamda alımlaması için sadece görmelerinin yeterli olmadığını aynı zamanda fark etmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Dilbilgisinin bilinç yükseltme şeklinde öğretilabileceği görüşünü savunan Gerngross, G. Puchta, Herbert ve Thornbury (2006: 6), bu görüşlerinin gerekçelerini iki ana nedene bağlamaktadırlar: "Dili anlamanın üretmeden önce gelmesi ve öğrenme hızındaki bireysel farklılıklar." Long ve Robinson (1998) ise, öğretmenin öğrencilerin performanslarındaki dil öğrenimi ile ilgili hatalarını bilinçlendirme etkinlikleri yoluyla düzeltebileceğini dile getirmektedirler. Willis de (1996: 16) okuma ve dinleme metinlerinde doğal bir şekilde ortaya çıkan dilin belirli özelliklerine dikkat çekmek amacıyla farkındalık artırıcı etkinlikler düzenlenebileceğini; aynı zamanda, dilin başka özelliklerini fark etme olasılığının da doğabileceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin, hedef yapılarının biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özellikleriyle metin içinde karşılaştırılmalarının ardından yapılan bilinçlendirme etkinliklerinde tümevarımlı yaklaşım benimsenmiştir. Williams'a göre (1999: 2; akt. Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2017: 38), tümevarımlı yaklaşımda öğrencinin edindiği bilgi öğretici tarafından verilen bilgiye göre daha anlamlı

gelecektir. Bu türden bir keşfederek öğrenme biçiminin öğrencinin zihinsel yapısıyla uyuşması, bilgiyi birey için daha anlamlı, hatırlanabilir ve kullanışlı kılacaktır. Bu yaklaşım, az bir çabayla gerçekleşen bilinçli bir odaklanma ya da farkında olmadan bir yapıyla sürekli karşılaşma yoluyla dilbilgisi kurallarını edinmeyi sağlaması açısından doğal dil edinimine yakın bir sürece işaret etmektedir. Bunların yanı sıra, öğrencilere kuralların söylenmesi yerine keşfetmesini sağlamak motivasyonu arttırmaktadır (Brown, 1994: 365; akt. Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2017: 38). Sharwood Smith (1988: 53) de “Hedef dil sisteminin keşfi tamamen sezgisel ya da bilinçli yapılsa da yahut da bu iki zıt kavramın ortası bulunsa da dil öğreniminde mutlaka bireysel keşif süreci yaşanacaktır. Asıl soru, bu keşfin ne kadarının öğretmen güdümünde olduğudur.” şeklindeki sözleriyle, dil öğretiminde bireysel keşfin önemini vurgulamakta ve bu sürecin öğretmen rehberliğiyle de desteklenebileceğini belirtmek istemektedir.

Ancak öğrencilerin hedef dilbilgisi yapıları hakkındaki farkındalık düzeylerinin artırılmasının amaçlandığı bilinçlendirme etkinlikleri, bu yapıların iletişimsel bağlamda kullanımını konusunda tek başına yetersiz olmakta; bu etkinliklerin iletişimsel etkinliklerle tamamlanması gerekmektedir. “Analiz etkinlikleriyle beraber belirli bir miktarda kullanılan uygulama etkinlikleri, öğrencilere, dilde sıklıkla kullanılan ifadeleri ve faydalı dil kullanım örneklerini kullanıp ezberlemeleri ve aynı zamanda, yeni kombinasyonları güvenle denemeleri ve kendilerinin de bir şeyler üretmeleri açısından oldukça yarar sağlayacaktır.” sözleriyle Willis (1996: 102), analiz etkinliklerin tek başına yeterli olmayacağını; öğrencilerin içselleştirmeye çalıştıkları bu bilgileri çeşitli etkinlikler yoluyla uygulamaya koymaya da ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır. “Öğrenciler sınıf içerisinde dil bilgisi kurallarından çok kuralları uygulayabilecekleri, hayatın bir yansımasını bulmalıdırlar.” sözleriyle Göçen ve Okur da(2013: 338) öğrencilerin öğrendiklerini beceriye dönüştürme ihtiyacı duyduklarını ve bu anlamda da sınıf ortamındaki etkinliklerin bir katalizör olarak kullanılması gerektiğini dile getirmeye çalışmaktadırlar. Yabancı dil öğretiminin ikinci temel bileşenini *anlamlı dil kullanım ortamı* olarak gören Kocaman (1983b: 56)’ın “Yabancı dil öğretimi salt edilgen bir dil girdisi ortamında başarıya ulaşamaz, bu araçların ve ortamın öğrenciyi örtük/ bilinçli biçimde dil öğretimine yönlendirmesi, buna ortam hazırlaması ve dil kullanımını özendirilmesi gerekir.” şeklindeki sözleri de Willis (1996) ve Göçen ve Okur (2013) ile koşutluk göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi çalışmaları üzerine öğrenci görüşlerini saptamayı amaçlayan bu çalışmada, öncelikle hedef dilbilgisi yapılarını öğretmek üzere iki farklı özgün metin için metin odaklı görevlerden oluşan ders planları hazırlanmıştır. Hedef dilbilgisi yapılarının kullanıldıkları metin içinde hangi iletişimsel işlevi taşıdıkları ve nasıl yapılandırıldıkları metinden yola çıkarak hazırlanan bilinçlendirme etkinlikleriyle öğrencilere sezdirilmeye çalışılmıştır. Böylece dil öğretimi öğrenme kolaylaşacak, bireyselleşecek ve anlamlı olacaktır. Öğrencilerin hedef

dilbilgisi yapılarının biçim, anlam ve işlevini bilinçlendirme etkinlikleri yoluyla keşfetmeleri dili iletişimsel bağlamda kullanabilmeleri için yeterli olmadığından öğrendikleri yapıları bağlam içinde anlamlı bir şekilde kullanarak pratik edebilecekleri yaratıcı dilbilgisi etkinlikleri uygulanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimine yönelik öğrenci görüşlerini almayı hedefleyen bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan odak grup görüşmesi temel alınmıştır. Odak grup görüşmesi “ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi” olarak tanımlanabilir (Krueger ve Casey, 2000: 4; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 158). Bu araştırma doğrultusunda yapılan odak grup görüşmesinde sorular önceden hazırlanmış olduğundan ve görüşme boyunca değiştirilmediğinden, “yapılandırılmış” bir odak grup görüşmesi kullanılmıştır.

Araştırma grubu

Dilbilgisini metinler yoluyla sunmanın, öğrenciler orta ve üzeri bir dil seviyesine sahip olduğunda daha elverişli olduğuna dikkat çeken Gower, Phillips ve Walters (2005: 130), bu durumun nedenini şu sözleriyle açıklamaktadırlar: “Çünkü özgün metinler ya da özgün materyallerden adapte edilmiş metinler kullanılır. Bu metinlerde de dil, bir bütün olarak yer alır; dilbilgisi yapıları ayrı bir şekilde verilmez. Bu yüzden, dile hâlihazırda daha yetkin öğrenciler için daha yararlıdır.” Dolayısıyla, AOÇ (2001: 28)’de ortak başvuru düzeylerinin bütüncül bir sunumunda “bağımsız kullanıcı” olarak adlandırılan B1 kullanıcısı için uygun görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimi için materyal oluşturarak bu bağlamda öğrenci görüşlerini almayı hedefleyen bu çalışmada metin odaklı dilbilgisi öğretimi etkinlikleri, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu B1 Düzeyi Türkçe Hazırlık Sınıfı’nda uygulanmıştır.

Metin-odaklı dilbilgisi etkinliklerinin gerçekleştirildiği çalışma grubunda Suriye’den 9, İran’dan 3, Suudi Arabistan, Tayland, Uganda ve Ürdün’den birer olmak üzere altı farklı ülkeden 16 öğrenci bulunmaktadır ve yaklaşık 7 aydır hazırlık sınıfında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmektedirler. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin ülke ve kişi sayısı dağılımını gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. *Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin ülke ve kişi sayısı bakımından dağılımı*

Ülke adı	Suriye	İran	Suudi Arabistan	Tayland	Uganda	Ürdün
Kişi sayısı	9	3	1	1	1	1

Bu öğrencilerin ortak amaçları, Türkiye’de bir alanda üniversiteyi tamamlamak ve Türkçeyi sosyal bağlamlarda kullanabilmektir. Öğretim aşamasında 16 öğrenci yer almasına rağmen, 2

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğrenci Görüşleri

öğrenci odak grup görüşmesinde bulunamadıklarından odak grup görüşmesi 6'sı kız 8'i erkek olmak üzere toplam 14 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimi konusunda veri toplama amaçlı iki farklı özgün metin üzerinden metin öncesi, metin esnası ve metin sonrası etkinlikler tasarlanmıştır. 'Başlangıç Noktası' metni, hem konusu hem de içerdiği dil yapıları bakımından B1 düzeyi yetişkin grubu öğrenciler için uygun görülmüştür; çünkü Paltridge (2001: 96)'in ifade ettiği üzere "...ders materyalleri öğrencilerin düzey, ilgi ve gereksinimlerine uygun özgün söylem örneklerinden oluşmalıdır." 'Mutluluk Kitabı' (Gün, 2002: 56-57) adlı bireysel gelişim kitabından alınan bu deneme metninde, insanoğluna, mutlu olmaya dair düşünceleri konusunda sorgulama süreci yaşatılmakta ve sahip olduğu gücün kendisinde mevcut olduğu hatırlatılmaktadır. Ancak özgün bir metin seçildiği için metinde birtakım düzey üstü sözcükler ve dil yapıları bulunmuş; alınan üç uzman görüşü doğrultusunda metinde birtakım değişikliklere gidilmiştir. Değişiklikler yapılırken metnin anlamsal açıdan bütünlüğünün korunmasına özen gösterilmiştir. Hem konusu hem de içerdiği dil yapıları bakımından B1 düzeyi grubu için uygun görülen 'Otomobiller' adlı bilgi iletici özgün metinde, otomobilin öyküsü ve zaman içinde geçirdiği değişim anlatılmakta; geçmişe doğru bir yolculuk yapılmaktadır. Ancak metinde B2 seviyesinde öğretilen birkaç sıfat-fiil bulunduğu için üç uzman görüşü doğrultusunda birtakım değişiklikler yapılarak, metin, B1 seviyesine uygun hale getirilmiştir.

Metin odaklı dilbilgisi öğretimi temelli üç aşamada hazırlanan görev nitelikli etkinliklerin uygulanmasının ardından, öğrenci görüşlerini almak amacıyla, öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Hazırlanan odak grup görüşmesi soruları, 7'şer kişiden oluşan iki farklı odak gruba sorulmuştur; yani, iki oturumda gerçekleştirilen bu odak grup görüşmesinde, toplam 14 kişiyle görüşülmüştür. Glesne de (2013: 180) genelde altı ile on katılımcıdan oluşan küçük grupların en iyisi olduğunu belirtmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2016: 161) de altı ile sekiz arasında katılımcı ile 1-2 saat içerisinde gerçekleştirilecek bir odak grup görüşmesinde istenilen derinlikte veriye ulaşılabileceğini söylemektedirler.

Metin odaklı dilbilgisi öğretimi etkinliklerinin sınıf içerisinde uygulanmasının ardından yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilere yöneltilen soruların anlaşılabilirliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapılandırılmış görüşmenin soruları aşağıdaki gibidir.

- Kendinizi tanıtır mısınız? Ne zamandan beri ve neden Türkçe öğreniyorsunuz?
- Sizce, dilbilgisi öğrenmek gerekli mi?
- Hangisini tercih edersiniz; öğretmeninizin kuralları size direkt açıklamasını mı yoksa kuralları metindeki örneklerden bulmayı mı?

- Benimle derslerinizde dilbilgisi kurallarını metinden yola çıkarak öğrendiniz. Dil yapılarının işlevlerini metinler içinde sorguladınız. Bu yöntem, öğrenmenizi daha anlamlı ve kalıcı kıldı mı? Açıklayınız.
- Anadilinizde dilbilgisini nasıl öğrendiniz; öğretmeniniz dilbilgisi kurallarını açıklayıp sonra örnek cümleler mi verdi yoksa metin üzerinden yola çıkarak mı öğrendiniz? Ülkeniz neresidir?
- ‘Yaratıcı Dilbilgisi Çalışmaları’ başlığı altındaki etkinliklere katıldınız. Bu etkinlikler, yeni dil yapılarını iletişimsel bir şekilde kullanmanızı sağladı mı? Açıklayınız.
- Yabancı dil derslerinizde ders kitabınızdaki metinleri mi yoksa gazete haberi, dergi yazıları, şarkılar, vb. gibi özgün metinleri mi tercih edersiniz? Neden?
- Sizinle “Otomobiller” ve “Başlangıç Noktası” adlı iki özgün metin üzerinden çeşitli etkinlikler yaptık. Sizce, bu metinler doğru bir seçim oldu mu? Açıklayınız.
- Sizce, dilbilgisi öğretiminde başka neler yapılabilir? Açıklar mısınız?

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı kapsamında dilbilgisi etkinliği hazırlamak için öğretilmesi hedeflenen dilbilgisi yapıları belirlenmiş ve işlevleri dilbilgisi kitaplarından araştırılmıştır:

- Şimdiki zamanın hikâyesi [-Iyor+ du + kişi eki]

‘Şimdiki zamanın hikayesi’ yapısını daha önceden öğrenmiş olan öğrenciler, bu yapıyı özgün bir metin içinde tekrar görerek ve bilinçlendirme etkinlikleriyle pekiştirerek sağlamlaştırmış ve de yaratıcı dilbilgisi etkinlikleri sayesinde sıkılmadan pratik etmiş olacaktırlar.

- Şart kipinin hikâyesi [(Eğer), (fiil+ (ma)+sA (+ydl) + kişi eki, fiil+(ma)+geniş zaman (hikaye) (-E/İrdi) /gelecek zaman (hikaye) (-(y)EcEkti)+kişi eki]

‘Şart kipinin hikayesi’ yapısının ‘pişmanlık bildirme’ işlevini daha önceden öğrenmiş olan öğrenciler, farklı bir metin üzerinden aynı yapının bir başka işlevi daha olduğunu görecektirler: “Varsayıma dayandırılan, gerçekleşmemiş olan bir şartı bildirme.” (Özkan, Tören ve Esin, 2013: 501). İlgili hedef yapının anlam ve kullanımının öğrenciler tarafından karmaşık bulunabileceği düşüncesiyle ve bu yeni dil öğesinin anlamının da metinde açıkça gösterilmesi dolayısıyla, ‘şart kipinin hikâyesi’ yapısının öğretilmesi uygun görülmüştür.

Uygulama öncesinde, metin odaklı dilbilgisi öğretimi için seçilen 2 metin ve veri toplama amacıyla bu metinler üzerinden tasarlanan metin öncesi, metin esnası ve metin sonrası etkinlikler için dil, biçim ve içerik konusunda 3 uzman görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Özgün metin seçildiği için metinlerde birtakım düzey üstü sözcükler ve dil yapıları bulunmuştur. Thornbury’nin (2000: 72) ifade ettiği üzere, metin seçimiyle ilgili karşılaşılabilecek problemlerden biri,

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğrenci Görüşleri

özgün metinlerin, özellikle düşük seviyedeki öğrenciler için, dilsel zorluk açısından bir problem oluşturabilmesidir. Thornbury (2000: 73), dile getirdiği bu probleme karşı çözüm olarak özgün metinleri alıp gerçek tatlarını kaybettirmeden sadeleştirmeyi önermektedir. Bu çalışmada da, alınan uzman görüşleri doğrultusunda metinlerde sadeleştirmeler yapılmıştır. Değişiklik yapılırken, metnin anlamsal açıdan bütünlüğünün korunmasına özen gösterilmiştir.

Uygulama için seçilen özgün metinler, metin seçimi ölçütleri bağlamında değerlendirilerek metinlerin dil öğretimi açısından uygunluğu tespit edilmiş; tasarlanan etkinlikler kuramsal bilgilerle ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Metin odaklı dilbilgisi öğretimi tasarlanan etkinlikler İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu B1 Düzeyi Türkçe Hazırlık Sınıfı'nda uygulanacağından, öğrencilerin bildikleri varsayılan yapılar belirlenirken adı geçen sınıfta kullanılan 'İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Serisi' temel alınmıştır.

İletişimsel Yaklaşım'ın yorumlarından biri olan Görev Temelli Dil Öğretimi'nin temel alındığı bu çalışma doğrultusunda hazırlanan ders planları; metin öncesi, metin esnası ve metin sonrası etkinlikler olmak üzere üç aşamada tasarlanmış olup bu etkinliklerin amaçları aşağıdaki gibidir:

Metin öncesi çalışmalar:

- Öğrencilerin konuyla tanışmalarını sağlamak ve konuya ilgilerini çekmek,
- Konuyla ilgili sözcük ve sözcük gruplarını harekete geçirmek,
- Öğrencilerin hâlihazırda sahip oldukları bilgileri açığa çıkarmak,
- Öğrencilerin metni anlamlandırma sürecinde karşılaşabilecekleri dilsel zorluğu gidermek,
- Tüm sınıfın katılımını sağlayabilecek nitelikte sorular sormaktır.

Metin esnası çalışmalar:

- Öğrencileri hedef dile maruz bırakmak,
- Öğrencilerin metni anlamlandırmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin zihinlerindeki dilsel şemayı yeniden yapılandırmalarına fırsat tanımak,
- Öğrencilerin dilin iletişimde nasıl kullanıldığını fark etmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin dikkatini, metinde geçen hedef dilbilgisi yapılarına yöneltici çalışmalar yapmaktır.

Metin sonrası çalışmalar:

- Hedef dil yapılarının biçim, anlam ve kullanımını metinden yola çıkarak tekrar etmek/öğretmek,

- Öğrencilere, dili iletişimsel bir şekilde kullanabilmeleri için ortam yaratmak,
- Dilbilgisi öğretimini beceri odaklı çalışmalarla iç içe geçirerek, dili bütüncül bir şekilde öğretebilmektir.

Willis'in (1996: 19), sınıf içerisinde etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması için öne sürdüğü üç temel koşul, "hedef dile maruz bırakma, hedef dili gerçek iletişim amaçlı kullanmak üzere öğrencilere fırsat sunma ve öğrencilerin öğrenme sürecinde ilgiyle yer almaları açısından gerekli motivasyonu sağlama" ve Harmer (2001: 25-26)'ın, "ilgi çekme (engage), çalışma (study), etkinleştirme (activate)" olarak adlandırdığı üç temel ders unsuru; yukarıda adı geçen metin öncesi, metin esnası ve metin sonrası çalışmalarla karşılanmış olmaktadır.

Çalışma doğrultusunda hazırlanan metin odaklı dilbilgisi öğretimi etkinlikleri, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu B1 Düzeyi Türkçe Hazırlık Sınıfı'nda 10 ders saatinde uygulanmış olup her bir metne 5 ders saati ayrılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmesinin verileri betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Veriler, odak grup görüşmesinde kullanılan sorular dikkate alınarak sunulmuştur ve görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Veriler, araştırmanın kuramsal kısmıyla da ilişkilendirilmeye çalışılarak araştırmacı tarafından yorumlanmış ve çıkarımlarda bulunulmuştur. Veriler analiz edilirken, Yıldırım ve Şimşek (2016: 239-240)'in aşağıdaki sözleri dikkate alınmıştır:

"Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir."

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara, odak grup görüşmesi soruları temel alınarak yapılandırılan alt başlıklarda sırasıyla yer verilecektir.

1. Kendinizi tanıtır mısınız? Ne zamandan beri ve neden Türkçe öğreniyorsunuz?

Öğrenciler, yaklaşık 6 aydır Türkçe öğrendiklerini ve öğrendikleri dilin konuşulduğu ülkede yaşadıklarından dili iletişimsel boyutta öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Aynı

zamanda, tüm öğrenciler çeşitli alanlarda Türkçe dilinde üniversite öğrenimi görmek istediklerini, dolayısıyla akademik Türkçeye de gereksinim duyduklarını aktarmışlardır.

2. *Sizce, dilbilgisi öğrenmek gerekli mi?*

Yeni bir dil öğrenirken dilbilgisinin oldukça gerekli olduğu, odak grup görüşmesinde yer alan tüm öğrenciler tarafından ifade edildi. Dilbilgisi kurallarını bilmenin dili doğru kullanmayı sağladığı ve konuşmayı kolaylaştırıcı bir rolü olduğu anlaşıldı. Dilbilgisinin sistematik bir bilgi sağlayarak dil kullanımını doğru, yerinde ve anlaşılır kıldığı öğrenciler tarafından belirtilmek istendi. Odak grup görüşmesinde yer alan bir öğrencinin, “Çok kalıp ve kural var Türkçede. Zor. Dilbilgisi, konuşmayı kolaylaştırıyor. Kendimi daha iyi anlatıyorum. Ama bazen şöyle; ben kural çok iyi anladım ama cümle kurmak zor.” şeklindeki sözlerinden yeni bir dil öğrenirken dilbilgisi kurallarını bilmenin gerekli olduğu, ancak iletişime geçmek için yeterli olmayacağı anlaşılmaktadır. Böylece, dilbilgisinin salt biçimsel bir düzenek değil, belirli işlevleri yerine getiren bir düzen olarak algılanması gerektiğini ve amaç iletişim olduğuna göre, dilbilgisi çalışmasının da ancak iletişime katkıda bulunduğu ölçüde yararlı olabileceğini belirten Holden (1977, akt. Kocaman, 1983a: 50) ve dilbilgisini, bir dilde kendimizi ifade edebilme yeteneğimizin yapısal temeli olarak gören Crystal’ın (2004, akt. Yaman, 2013: 241), görüşlerini destekler nitelikte veri bulunabilmektedir.

3. *Hangisini tercih edersiniz; öğretmeninizin kuralları size direkt açıklamasını mı yoksa kuralları metindeki örneklerden bulmayı mı?*

Görüşmede yer alan 14 öğrenciden 8’i metin odaklı dilbilgisi öğretimini kural odaklı dilbilgisi öğretimine tercih ettiklerini ifade ettiler. Metin odaklı dilbilgisi öğretimini daha anlamlı, kalıcı ve hatırlanabilir olduğunu şu şekildeki sözleriyle ifade etmeye çalıştılar:

“Metin daha iyi. Daha anlamlı ve kalıcı. Bir bütün, çünkü burada bir konu vardır. Anlarsın. Nasıl kullanacaksın öğrenirsin gerçek metinde.”

“Metin odaklı öğretim daha iyi. Ben daha iyi anlıyorum. Çünkü ben görüyorum. Ben unutamıyorum, hatırlıyorum. Kelimeler var, mana çıkarıyorsun.”

“Metin odaklı öğretim; kendin buldun, unutamazsın.”

“Metin odaklı öğretim çok iyi, daha çok bilgi var. Her zaman anladım, öğrendim. Daha iyi öğrendim. Daha anlamlı. Çok eğlenceli.”

Öğrencilerden üçü ise başlangıç düzeyinde kural odaklı dilbilgisi öğretiminin, orta seviyelerde ise metin odaklı öğretimin daha iyi olacağını belirtti.

İki öğrenci ise her iki yöntemi de tercih ettiklerini söylediler. Ancak bu öğrencilerden birinin konuşmasını, “Biz hep önce kurallar öğrendik. Metin odaklı öğretim hiç denemedim. Çok değişik, ama ben anladım. Gördüm, anladım, kullandım sonra sokakta. Benim için problem yok. İkisi de

anamlı ve kalıcı.” şeklindeki sözlerle devam ettirmesi, öğrencinin metin odaklı öğretimi daha fazla tanımaya ihtiyacı olduğu ve bu konudaki fikrinin değişebileceği işaretini de verdi.

Öğrencilerden sadece bir tanesi kural odaklı öğretimi tercih ettiğini ifade etti ve gerekçelerini şu şekilde dile getirdi: “Kural tahtada olsun, öğretmen açıklasın. Önce kural okuyorum ben, sonra metne bakıyorum ne var. Kural metne nasıl girebilir ona bakıyorum.” Bu sözlerden öğrencinin tümdengelim yöntemini tercih ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, bu konuşmada, öğrenci, kuralların direkt açıklanmasını tercih ettiğini dile getirirse de bu kuralların anlamlı bir şekilde nasıl uygulamaya konulacağı hususunda bir metne ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Böylelikle, dil yapılarının metin içerisinde nasıl yer aldığını inceleme fırsatını bulabileceğini dile getirmeye çalışmaktadır. Bu da, ister tümevarım ister tümdengelim yöntemi benimsensin, metnin dil öğretiminde mutlaka kullanılması gerektiği görüşünü iletmektedir.

4. *Benimle derslerinizde dilbilgisi kurallarını metinden yola çıkarak öğrendiniz. Dil yapılarının işlevlerini metinler içinde sorguladınız. Bu yöntem, öğrenmenizi daha anlamlı ve kalıcı kıldı mı? Açıklayınız.*

Dilbilgisi kurallarını metinden yola çıkarak öğrenmenin ve dil yapılarının işlevlerini metinler içinde sorgulamanın dil öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kıldığı görüşü, odak grup görüşmesinde yer alan tüm öğrenciler tarafından onaylandı. Öğrenciler dil öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer aldıklarından derste sıkılmadıklarını, kendi hatalarını kendilerinin fark edip düzeltmeye fırsat bulduklarından öğrendiklerini unutmadıklarını, bilişsel bir süreç içinde yer aldıklarından çok iyi öğrendiklerini, metin içinde yapıların farklı işlevlerini de görebildiklerini ve oyun gibi olduğundan eğlendiklerini dile getirdiler. Ayrıca, öğrencilerden ikisi metin odaklı dilbilgisi öğretiminin ilk defa öğrenilen kurallar için daha iyi ve ilgi çekici olabileceğini aktardı.

5. *Anadilinizde dilbilgisini nasıl öğrendiniz; öğretmenin dilbilgisi kurallarını açıklayıp sonra örnek cümleler mi verdi yoksa metin üzerinden yola çıkarak mı öğrendiniz? Ülkeniz neresidir?*

Öğrencilere anadillerinde dilbilgisini nasıl öğrendiklerine dair yöneltilen soruda karşımıza çıkan sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 3. *Odak grup görüşmesinde yer alan öğrencilerin anadillerinde dilbilgisini hangi yöntemle öğrendiklerini gösteren tablo*

Kural odaklı öğretim	Metin odaklı öğretim	Kural &Metin odaklı öğretim
3 kişi	4 kişi	7 kişi
Suriye (1), İran(1),Ürdün(1)	Tayland(1), Suudi Arabistan(1), Suriye(2)	Suriye(6), Uganda(1)

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin yarısının anadillerinde dilbilgisi kurallarını öğrenirken hem metin odaklı öğretime hem kural odaklı öğretime başvurulduğu gözlemlenmiştir. Görüşmede yer alan 4 kişi dil yapılarını öğrenirken sadece metin odaklı öğretim gördüğünü belirtirken kalan 3 kişi ise kural odaklı bir öğretimde geçtiğini ifade etmiştir.

6. *'Yaratıcı Dilbilgisi Çalışmaları' başlığı altındaki etkinliklere katıldınız. Bu etkinlikler, yeni dil yapılarını iletişimsel bir şekilde kullanmanızı sağladı mı? Açıklayınız.*

'Yaratıcı Dilbilgisi Çalışmaları' başlığı altındaki etkinliklerin öğrenmeyi anlamlı ve zevkli kıldığı ve dil yapılarını iletişimsel bir şekilde kullanmayı sağladığı tüm öğrenciler tarafından aktarılmıştır. Bu ifadelerden bir kısmı aşağıdaki gibidir:

"Çok güzeldi. Dili kullandım. Hem de eğlendim. İletişim kurdum, bu kolay oldu. Kelimeler aklıma geldi."

"Bu çok iyi bir şey, çok önemli kullanmak için yani öğrenmek için dili kullanmak lazım. Sosyal hayatta gibi. Bu etkinlikler işe yaradı."

"İyiymi, çünkü konuştum yazdım. İletişim kurdum."

"Güzel geçti. Aktif. Böyle bir şeyi unutamayız."

"Evet, tabiki dili kullanarak iletişime geçtik. Hem yazıyor hem konuşuyor hem çalışıyor. Hem de çok eğlenceli bir şey. Çok eğlenceli ve çok aktif bir hafta oldu. Çok faydalı oldu. Çok teşekkür ediyoruz."

"Bu güzel mesela çünkü öğrenci ne kadar yazıyor, konuşuyor. Kelime hatırlıyor."

Öğrencilerin ifadelerinden öğrendiklerini anlamlı bir şekilde kullandıkları, daha önceden bildikleri sözcükleri harekete geçirebildikleri ve dolayısıyla unutmadıkları, dil yapılarını iletişim esnasında kullandıkları anlaşılmıştır. Aynı zamanda, verilen cevaplardan öğrencilerin dili gerçek bağlamlarda kullanma fırsatı buldukları sonucu da ortaya çıkmıştır.

7. *Yabancı dil derslerinizde ders kitabınızdaki metinleri mi yoksa gazete haberi, dergi yazıları, şarkılar, vb. gibi özgün metinleri mi tercih edersiniz? Neden?*

Odak grup görüşmesinde yer alan öğrencilerin yarısı, yabancı dil derslerinde, kullanılan dilin daha basit ve anlaşılır olduğundan, ders kitabındaki metinleri tercih ettiklerini ifade ettiler. Ancak "Kitap tercih ederim çünkü gazeteler, haberler zor bir dil kullanıyorlar. Anlamak zor. Ama dili anlıyorum, o zaman gerçek metni tercih ederim." şeklindeki sözler, bu zorluğun ortadan kalktığına dilin gerçek kullanımının görülebileceği özgün metinlerin de tercih edilebileceğini ortaya çıkardı. Bir başka öğrenci ise, "Dışarıdan metinleri tercih ediyorum. Bunları kullanıyoruz çünkü gerçekte." şeklindeki sözleriyle, dil öğretiminde dilin gerçek kullanımının görebileceği metinlerden yola çıkılması düşüncesini dile getirmeye çalıştı. Bir başka öğrenci ise metin seçiminin duruma göre

değişebileceğini şu şekildeki sözleriyle ifade etti: “Bence değişir. Mesela yeni bir konu öğreneceğiz, kitap metni daha uygun. Ama mesela belki üç ders yeni şeyler görebilirsin. Sonra farklı metinler, daha ders çalışmak seviyor. Böylece daha hızlı Türkçe öğrenecek.” Öğrencinin açıklamasından, yeni bir konu anlatımında ders kitaplarındaki metinlerin daha uygun olduğu, ancak konuyla ikinci kez karşılaşılacaksa bunun özgün bir metin kullanılarak yapılmasının öğrenci açısından daha eğlenceli olacağı anlaşılmaktadır.

8. *Sizinle “Otomobiller” ve “Başlangıç Noktası” adlı iki özgün metin üzerinden çeşitli etkinlikler yaptık. Sizce, bu metinler doğru bir seçim oldu mu? Açıklayınız.*

Uygulama aşaması için seçilen “Otomobiller” ve “Başlangıç Noktası” adlı metinler, öğrenciler tarafından ilgi çekici, eğlenceli, bilgi iletici ve düşündürücü bulunmuş; onları bilişsel bir sürece sokup düşündürerek öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamıştır. Öğrencilerin ilgili soruya verdikleri cevaplardan bir kısmı şu şekildedir:

“Metinler güzeldi ve çok ilgi çekiciydi. Yeni bilgiler vardı. Çok güzeldi. Ve anlayabildim.”

“Mesela başka bir kitaptan metin seçiyorsun. Tercüme ihtiyaç duyuyoruz. Yeni kelimeler öğreniyoruz. Ama kitaptaki metinlerde kelimeler biliyoruz zaten, çünkü daha önce öğrendik. Başka bir kitaptan yeni kelimeler var, o yüzden çok güzel.”

“Bence güzeldi, çünkü akıl daha çok çalışıyor. Daha çok düşünüyorsun. Başka yeni farklı dilbilgisi bulursun ne varsa. Konular da enteresandı, daha iyi hatırlıyorum.”

“Bugün ders çok iyi bir şey oldu, çünkü her zaman kural kullanmam. Unutmuşum. Ama ne zaman kullanıyorum belki hatırlıyorum. Bugün hatırladım. Yeni bir metin içinde gördüm, bu şekilde daha güzel.”

“Bugün çok mutlu oldum, çünkü genel kültür vardı. Yeni bilgiler. Okurken az zorlandım.”

“İyi seçim oldu, konu ilgi çekici.”

9. *Sizce, dilbilgisi öğretiminde başka neler yapılabilir? Açıklar mısınız?*

Dilbilgisi öğretiminde başka neler yapılabileceğine dair sorulan soruda; öğrenciler sınıf içerisinde yapılan etkinliklerin sayısının artırılabilceğini, bu konuda çeşitli film ve hikâyelerden yararlanılabileceğini dile getirmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimine yönelik iki farklı metin üzerinden hazırlanan etkinliklerin uygulaması sonucunda elde edilen bilgiler aşağıdaki gibidir:

- Dilbilgisi öğretimi, öğrenciler tarafından gerekli ve faydalı görülmektedir.
- Öğrenciler, dilbilgisi öğretimi için hangi yöntem seçilirse seçilsin yapının biçim, anlam ve kullanımının görülebileceği metinlere ihtiyaç duymaktadırlar.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğrenci Görüşleri

- Metin odaklı dilbilgisi öğretimi öğrenciler tarafından daha anlamlı, kalıcı ve hatırlanabilir bulunmuştur.
- Yaratıcı dilbilgisi çalışmaları, hem hedef dilbilgisi yapılarının iletişimsel bir şekilde kullanılmasını sağlamış hem de öğrenmeyi anlamlı ve eğlenceli kılmıştır.
- Öğrenciler, yeni bir dil öğrenirken hem özgün metinlere hem de dil öğretimi için özel olarak oluşturulmuş metinlere ihtiyaç duymaktadırlar.
- Özgün bir metin kullanıldığı ve dilbilgisi öğretimi metin odaklı yapıldığı için, öğretim aşaması daha uzun zaman almaktadır; ancak, hedef yapıların biçimsel, anlamsal ve kullanımsal özellikleri metinde açıkça görülebildiği ve yapı bağlam içinde öğretilbildiği için dersin planlanması ve işlenmesi aşamasında verilen her emek karşılığını alabilmektedir.

AOÇ'de (2001: 115) yer alan "Metin, iletişimin her türlü hareketinde merkezidir..." ifadesinin, her aşamada kılavuz olarak alındığı bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar bağlamında geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Hedef dilbilgisel yapıların öğretimi bağlamdan bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmemeli; bu yapıların öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ve iletişimsel bir şekilde kullanılması için gerekli ortamlar yaratılmalıdır.
- Öğretim aşamasında ister tümevarım ister tümdengelim yöntemi kullanılsın, öğrenciler mutlaka hedef yapının biçim, anlam ve kullanımını görebilecekleri bir metinle karşılaştırılmalıdır.
- Dilbilgisi yapıları, öğrencilere kurallar bilgisi şeklinde aktarılmamalı; özgün kullanım ve işlevlerine uygun görevler verilerek sezdirilmelidir.
- Öğrenciler maruz kaldıkları girdilerde birçok bilgiyi örtük olarak edinseler de dilbilgisi üzerinde bilinçlendirme çalışmalarının yapılması bu bilgi edinimini kolaylaştıracak ve aynı zamanda sistematikleştirecektir. Dolayısıyla, öğrencilerin dilbilgisi kurallarının nasıl işlediğine dair bilişsel bir sürece sokulabilmesi için hedef alınan yapılarla ilgili bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Bu tarz çalışmalar ilk etapta öğrencilere farklı ya da zor gelebilir; ancak bu tür etkinliklerin derslerde düzenli aralıklarla yapılmasıyla öğrenciler sürece alışacak, tanışıklık kazanacak ve öğrendikleri yapıları kullanabildiklerini gördüklerinde kendilerine güven duyacaklardır. Bundan dolayı, öğrenciler, mümkün olduğunca çok sıklıkla bilinç-yükseltme etkinliğine maruz bırakılmalıdır.
- Öğrenme, öğrencinin etkin katılımını gerektiren bir süreç olduğundan; bilinçlendirme çalışmaları yoluyla öğrencilerin dikkatlerinin hedef yapılarla çekilmesi, öğrencilerin çeşitli

sorularla akıl yürütmelerinin sağlanması, rehberlik edilerek yönlendirilmesi ve kendi hızlarında ilerlemelerine izin verilmesi bu öğrenme sürecini daha verimli kılacaktır.

- Bilinçlendirme çalışmalarının ardından yapılan yaratıcı dilbilgisi çalışmalarıyla öğrenilen dil yapıları anlamlı bir şekilde kullanıma sokulabilecek; böylece, öğrencilerin dili iletişimsel boyutta deneyim etme fırsatını yakalamaları sağlanmış olacaktır. İletişimselliğin harekete geçirildiği bu aşamada, öğrenciler kendilerini istedikleri şekilde ifade etme imkânı bulacaklarından öğrenilen yapıların hatırlanabilirlik düzeyi artırılabilir.
- Yaratıcı dilbilgisi çalışmalarını tasarlarken, Görev Odaklı Öğrenme Modeli'nde yer alan 'görev'lerin iletişimsel olmasını sağlayan özellikler dikkate alınmalıdır; böylece, öğrenciler verilen görevleri yerine getirirken dili iletişimsel bir amaçla kullandıklarının farkına varacaklardır.
- Dilin sistematik bir bütün olduğu gerçeği göz ardı edilmemeli ve hazırlanan dilbilgisi etkinlikleri okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi diğer dil becerileriyle de iç içe geçirilmelidir.
- Dilbilgisi öğretimi için seçilen metinlerin, metinsellik özelliklerini karşılayıp karşılamadığı mutlaka tespit edilmelidir.
- Öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanları da metin seçiminde dikkate alınması gereken hususlardan olmalıdır; çünkü öğrenci ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi ve konuların ilgi çekiciliğinin sağlanması öğrencilerin dersteki deneyimlerinin kalıcılığını sağlamlaştırmaktadır.
- Öğrencilerin üzerinde fikir yürütebilecekleri ve farklı bakış açılarını sorgulayabilecekleri konuların seçilmesi, hem ders içindeki iletişimselliği arttırmakta hem de öğrenilenleri unutulmaz kılmaktadır; dolayısıyla, kişisel gelişim üzerine yazılan metinler de ders öğretiminde kullanılabilir.
- İçerdiği farklı dil yapıları ve konuları bakımından, dil öğretimi derslerinde, çeşitli metin türlerine yer verilmesi faydalı olacaktır.

Dilbilgisi öğretiminin dışlandığı bir dil öğretimi olamayacağı gibi, metinden yola çıkmadan gerçekleştirilen dilbilgisi öğretiminin de iletişimsel yetiyi geliştiremeyeceği ve öğrencilerin hedef dilde iletişime katılabilmelerinin mümkün olamayacağı açıktır. Bu çalışmanın bu bağlamda materyal geliştirmeye, tarama ve deneysel çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Batstone, R. (1994). *Grammar*. Hong Kong: Oxford University Press.

Cem Değer, A. Çetin, B. ve Oflaz Köleci, E. (2017). *Kuramdan Uygulamaya Yabancılara Türkçe Dilbilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Çeçen, M. A. (2007). *Metne Dayalı Dilbilgisi Öğretimi (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*, T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Dilber, E. (2015). Dilbilgisi Öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* (ss. 371-390). Ankara: Pegem Akademi.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğrenci Görüşleri

- Ellis, R. (2002). Grammar Teaching – Practice or ConsciousnessRaising?. J. C. Richards ve W. A. Renandya (Ed.), *Methodology in Language Teaching /An Anthology of Current Practice* (ss. 167-174). New York: Cambridge University Press.
- Gerngross, G.,Puchta, H. ve Thornbury, S. (2006). *Teaching Grammar Creatively*. Helbling Languages.
- Glesne, C. (2013). Kelimelerin Uçmasını Sağlamak: Görüşme Yoluyla Anlamak.(Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu), *Nitel Araştırmaya Giriş (2. Baskı)* (ss. 139-189). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gower, R. Philips, D. ve Walters, S. (2005). *TeachingPractice / A HandbookforTeachers in Training*. A. Underhill (Ed.), *Macmillan*.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2013). Dilbilgisi Eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss. 333-356). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gün, N. (2002). *Mutluluk Kitabı*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Harmer, J. (2001). *How ToTeach English*. Malaysia: Longman.
- Kırkgöz, Y. (2015). Görev Temelli Yöntem (Task-BasedMethod). N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* (ss. 231-244). Ankara: Pegem Akademi.
- Kocaman, A. (1983a). Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler. *Türk Dili, Dil eğitimi özel sayısı, TDK, Ankara*. A. Kocaman(Haz.), *Dil ve Eğitimi Düşünmek* (ss. 47-53). İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Kocaman, A. (1983b). Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi Üzerine. *Türk Dili, Dil eğitimi özel sayısı, TDK, Ankara*. A. Kocaman (Haz.), *Dil ve Eğitimi Düşünmek* (ss. 55-56). İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Long, M. ve Robinson, P. (1998).Focus on form: Theory, research and practice. C.Doughty ve J. Williams (Ed.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (ss. 15-63). Cambridge: Cambridge UniversityPress.
- MEB (2006). CEF (2001). *Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni/ Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. Ankara: MEB.
- Özkan, M., Tören, H. ve Esin, O. (2013). *Yüksek Öğretimde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. The University of Michigan Press.
- Richards, J. C. (2002). Addressing the Grammar Gap in Task Work. J. C. Richards ve W. A. Renandya (Ed.), *Methodology in Language Teaching /An Anthology of Current Practice* (ss. 153-166). New York: Cambridge UniversityPress.
- Sharwood Smith, M. (1988). Consciousness-raising and the second language learner. W.Rutherford ve M. Sharwood Smith (Ed.), *Grammar and Second Language Teaching* (ss. 51-60). New York: Newbury House.
- Thornbury, S. (2000). *How To Teach Grammar*. Spain: Longman.
- Scriveener, J. (2003). *Teaching Grammar*. Oxford UniversityPress.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Malaysia: Longman.
- Yaman, H. (2013). Dilbilgisi Oyunları. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (ss. 242-245). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, Ö. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Extended Abstract

Introduction

The aim of contemporary language teaching is to enable students to use the language in a communicative way; and this can be made possible by the development of communicative competence. Therefore, grammar has become a means of enabling communication, not the purpose of language teaching. Henceforth, not only the form, but also the meaning and function of language structures gained during

communication have gained importance. Since the meaning and function conveyed through language structure can only be seen in texts; the use of texts where the form, meaning and use of grammatical structures can be viewed in a holistic manner in accordance with the communicative context, is a fundamental need in language teaching. The main purpose of this study is to get the opinions of the students on the text based grammar activities where the students can evaluate the grammatical structures in teaching Turkish as a foreign language context.

For this purpose, pre-text, while-text and post-text activities were designed by using 2 different authentic texts. It was ensured that the students had in-depth understanding of the text through pre-text and while-text studies; and in the post-text studies, respectively, consciousness-raising activities and creative grammar activities were included. The students were guided to discover the form, meaning and function of target structures through text-based consciousness-raising activities; and these structures were put into practice by the students in a communicative way through creative grammar activities.

Method

In this research, structured focus group discussion which is a qualitative research method is taken as the basis. After the activities designed for teaching grammar based on texts were implemented in Istanbul University Foreign Languages School B1 Preparatory Class to 16 students, to collect data, a focus group discussion was held with two different groups of 7, in total 14 students.

The data were presented by taking the questions used in the focus group discussion into consideration and the descriptions were enriched by direct quotations from the interviewed individuals. Descriptions were interpreted by the researcher by correlating them with the theoretical part of the research and conclusions were made.

Result and Discussion

As a result of the research; it is revealed that grammar is necessary when learning a new language, and learning grammatical rules from the text and questioning the functions of language structures in texts make language learning more meaningful and permanent. Moreover, it was stated by all the students in the focus group discussion that creative grammar activities made learning meaningful and enjoyable, and enabled them to use the language communicatively.

8 out of 14 students stated that they preferred text-based grammar teaching to the rule-based grammar teaching, whereas 3 of the students clarified that the rule-based instruction at the beginning level and the text-based instruction at the intermediate level would be better. 2 students stated that they preferred both, and one student chose to be taught by rule-based instruction.

Concerning the text type and selection, it was revealed that the two authentic texts, "Otomobiller" and "Başlangıç Noktası" were of a right choice. Additionally, it was found that the students needed texts specifically prepared for the textbooks, as well as authentic ones.

Considering the findings; it was concluded that text-based grammar teaching was successful. The students were able to comprehend the form, meaning and use of the target language structures. Moreover, they used these structures communicatively.

Therefore, texts in which students can see the form, meaning and use of the target structures should be used in foreign language classes. The teaching of the target grammatical structures should be presented in authentic communication by taking the meaning and function they gain in the text into consideration; grammatical structures should not be conveyed to students in the form of rules, but the students should be guided to find the rules by doing tasks designed appropriately to the authentic use and function of the target structure.

Furthermore, communicative activities should be designed for the students to internalize the target grammar structures. When designing tasks, the features in the Task-Based Learning Model must be taken into account to ensure that the tasks are communicative.

Lastly, in a foreign language class, texts written specifically to teach target grammar structures should be included as well as authentic texts. In addition, students' needs and interests should be considered in the selection of texts. It would also be useful to involve different types of text in terms of diversity of language and topics.



Türkçe Eğitimi Konularını Temel Alan Drama Çalışmalarına Yönelik Bir İnceleme

*Gıyasettin AYTAŞ**
*Şeyda ÖZCAN***

Öz

Bu araştırmada, Türkçe eğitiminde drama yönteminin kullanımını temel alan lisansüstü tezler incelenmektedir. Araştırmanın evrenini, 386 tez oluşturmaktadır. Türkçe eğitimi kapsamında yer alan bilim dalı ve ana bilim dalı başlıklarında taranan drama tezleri doğrudan araştırmaya dâhil edilmiştir. Eğitim ve Öğretim konu başlığında, Türkçe eğitimi bilim dalı ve ana bilim dalları içerisinde yer almayan ancak Türkçe eğitimi konuları ile temellendirilen diğer tezlerin de araştırmaya dâhil edilmesiyle 26 yüksek lisans ve 4 doktora tezi olmak üzere 30 tez, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, Türkçe eğitimi konularını temel alan drama tezlerinin çoğunlukla uygulama temelli olduğu, yönetime yönelik ilk tezlerin betimsel çalışmalar olarak planlandığı, incelenen tezlerde drama yönteminin kullanımını planlayan model önerilerinin yer aldığı, yöntemin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı, drama alanında Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yeterliliklerinin irdelendiği, Türkçe dersi kapsamında, sınırlandırılmış konulara yönelik araştırmaların da yapıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, drama, lisansüstü tezler

An Investigation on Drama Studies Focusing on Turkish Education Subjects

Abstract

The current research aimed to investigate graduate theses based on the creative drama method used in Turkish language arts education. A total of 386 graduate theses were screened for this research. However, research sample only included the theses categorized under the titles related to Turkish Education and the theses which are related to Turkish Education but not under category of Turkish Education. At total 30 theses -26 master's theses and 4 doctoral theses- constituted the sample of this study. is the research findings revealed that the drama theses on Turkish language education are mostly practice-based, the first but primary theses were conducted as descriptive study. Some of theses analyze the effect of drama on students' academic achievement and some of theses examine Turkish teachers and preservice Turkish teachers' competence level of drama, and there are some studies regarding the use of drama for teaching specific content area of Turkish language course. Also, there are put forward some models and suggestions about how to make use of drama method for teaching Turkish language.

Key Words: Turkish language education, drama, theses and dissertations

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, giyaytas@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1381-1094

** Arş. Gör., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sinop, seyda-ozcan@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2535-5740

Giriş

Türkçe eğitiminin sınırlılıklarını belirleme, bu sınırlılıklar çerçevesinde ortaya çıkan problemleri çözümlene konusu her zaman sorunlu bir alan olmaktadır. Öncelikle Türkçe eğitimi denilince genel olarak ileri sürülen anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi, bir başka söyleyişle dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi anlaşılmaktadır. Bu genel değerlendirme kabul edilmiş, âdeta kalıp bir teoriye dönüşmüştür. İşin doğrusu, Türkçe öncelikle bir dil kimliğini belirlemenin ötesinde, kimlik ve mensubiyet unsurlarını da içinde barındıran geniş bir alandır. Türkçenin konuşulduğu ve yazıldığı her alan Türkçe eğitimi ilgilendirmektedir. Bu yüzden dar bir alanda ve kapsamda Türkçe eğitimi değerlendirmek doğru bir anlayış değildir.

Dil, insanın varlık sebebidir. Dilin belli kalıplar ve ilkeler içerisinde tanımını yapmak bir yana, dilin bir olgu olarak insana ait temel bir ihtiyaç göstergesi olduğu bilinmektedir. İlk çağlardan bu yana dilin varlık sebebinin ötesinde, kullanım gereklilikleri her zaman tartışılmış, dil korumacılığının yanında, dilin etkili ve verimli olarak bireyin hayatında yer edinmesi üzerinde de çalışmalar yapılmıştır. Türkçenin eğitiminde, kendi disiplin sınırlılıkları içerisinde yapılması gerekenler, problemlerin tespiti ve çözümü çerçevesinde yapılmış, çoğu zaman bunlar yetersiz kalmıştır. Yetersizliklerin nedenleri ise yeni araştırmalarla ortaya konulmaya çalışılmış ve bu da alanın problemlerinin çözümünü kısır bir döngüye sokmuştur.

Bütün disiplinlerde göz önünde bulundurulmuş temel unsur, ele alınan konunun hangi yöntem ve tekniklerle aktarılacağıdır. Bu yöntem ve tekniklerin, etkili ve verimli bir şekilde kullanımının yanı sıra, sonuçlarının da aynı şekilde olması beklenmektedir. Türkçe eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler içerisinde, yaparak yaşayarak öğrenme sürecinin çok etkili olduğu gözlenmiştir. Bu sürecin taşıyıcıları içerisinde dramının birçok disiplin alanında olduğu gibi, Türkçe eğitiminin de önemli araçlarından biri hâline geldiği görülmüştür.

Drama, yaratıcı drama, eğitici drama gibi farklı adlandırmalar içeren yöntem, içerisinde öğrencilerin deneyim kazanarak ve hissederek öğrenmelerine yardımcı olan, öğrencilerin başkalarının hislerini ve düşüncelerini anlamalarını sağlayan, (Aytaş, 2003) onların yaşadıkları ya da yaşayabilecekleri olayları/durumları hayal etmeleri ya da üretmelerini sağlayan deneyimler içermektedir. Dramanın sağladığı bu yapı, Türkçe eğitiminin amaçlarına ulaşmasında yardımcı olmaktadır.

Günümüzde, çeşitli bilim alanlarında yapılan akademik çalışmalara yönelik değerlendirme ve tespit çalışmaları olduğu gibi, Türkçe eğitimi üzerinde yapılan bilimsel çalışmalarla ilgili akademik yayınların yapıldığı görülmektedir. Özellikle yüksek lisans ve doktora tezleri kimi zaman ilgili

Türkçe Eğitimi Konularını Temel Alan Drama Çalışmalarına Yönelik Bir İnceleme

araştırmalar başlığı altında, kimi zaman da bağımsız olarak ele alınmıştır. Aynı çalışmaların farklı disiplin alanlarında da yapıldığı görülmektedir.

Dramanın genel algısının ötesinde, bir eğitim anlayışının temel başvuru alanı olarak değerlendirilmesi, bir başka söyleyişle dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının başarı ölçütlerindeki yeri tartışılmaktadır. Bu tartışmaların yapıldığı akademik çalışmaların bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle Türkçe eğitimi alanında yapılan drama konulu lisansüstü çalışmaların gözden geçirilerek, ele aldıkları temel probleme nasıl yaklaştıkları, bunu nasıl bir çözüme kavuşturdıkları ve getirdikleri önerilerin problemi çözmede etkililiği, ortaya konulmalıdır. Elde edilen verilerin hem yeni yapılacak alan araştırmalarında hem de bu alana ilgi duyan araştırmacı ve uygulayıcılara büyük kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmada, YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında, Eğitim ve Öğretim konu başlığı içerisinde yer alan ve Türkçe eğitimi konularını içeren drama tezlerini sınıflandırarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda çalışma, “Türkçe eğitimi konularını temel alan drama çalışmaları nasıl sınıflandırılabilir?” ana problemi çerçevesinde ele alınmıştır. Türkçe eğitimi konularına yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi ile drama tezlerinin ele aldıkları konular, yöntem ve uygulama açısından toplu bir şekilde görülmesi; öğretim programı sürecine dâhil edilebilecek drama uygulamalarından haberdar olunması; Türkçe eğitimi konularına yönelik drama yöntemi çalışma alanlarındaki boşlukların fark edilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe eğitimi konularını temel alan, drama yöntemiyle temellendirilmiş yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği bu araştırma betimsel niteliktedir ve araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalarda tarama modelleri kullanılmaktadır (Karasar, 2012, s. 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmada, Türkçe eğitimi konularını temel alan ve lisansüstü düzeyde yapılmış drama çalışmaları ele alınmıştır. Araştırmanın evrenini, YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı içerisinde yer alan, Eğitim ve Öğretim konu başlığı içerisinde taranan, tez adında *drama* sözcüğü bulunan 386 tez oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı içerisinde Eğitim ve Öğretim konu başlığı altında, Türkçe eğitimi konularını temel alan 30 tez oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı tarama bölümünde *Konu* seçeneği Eğitim ve Öğretim seçilerek, *Tez adı* seçeneğine *drama* sözcüğü yazılarak tarama yapılmış ve 386 tez bulunmuştur.

Araştırma kapsamı içerisinde yer alacak çalışmaların belirlenmesinde ise YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı içerisinde Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Türkçe Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı altında taranan ve tez başlığı içerisinde *drama* sözcüğü bulunan 15 tez seçilmiştir. Ardından Eğitim ve Öğretim konu başlığında taranan 386 tez, başlıklarında ve içeriğinde Türkçe eğitimi konusu bulunup bulunmamasına göre irdelenmiştir. Bunun sonucunda Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (f=7), İlköğretim Ana Bilim Dalı (f=2), Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (f=1), Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (f=1) ve Temel Eğitim Ana Bilim Dalı (f=1) içerisinde yer alan 12 tez ile veri tabanında ana bilim dalı veya bilim dalı belirtilmemesine rağmen Türkçe eğitimini temel alan 3 tez, araştırmaya dâhil edilmiştir. Okul öncesi dönemi kapsayıp Türkçe dersi temel dil becerilerini ele alan tezler ise kapsam dışında bırakılmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı aracılığıyla edilen tezlerden, farklı konu başlıkları içerisinde yer alan ya da tez başlığında *drama* sözcüğü bulunmamasına rağmen Türkçe eğitimi alanında yapılmış drama tezlerinin bulunmasının da olası olduğu belirtilmelidir.

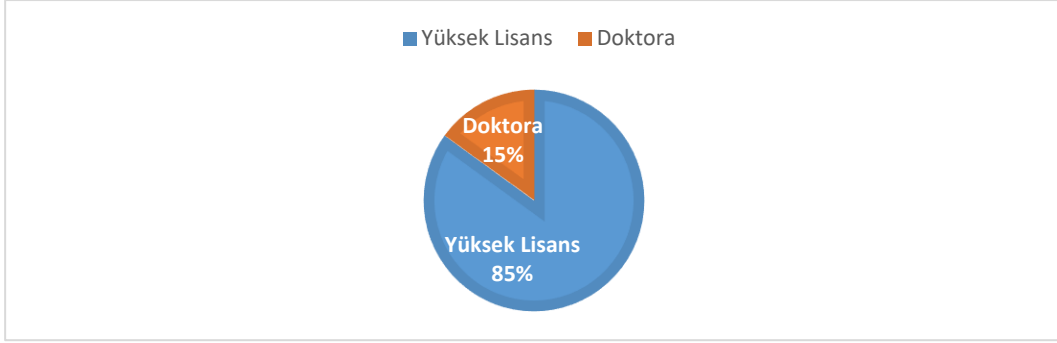
Çalışma verileri toplanırken Ulusal Tez Merkezi aracılığıyla elde edilen 386 tez; tez adı, yılı, tez türü, erişim şekli, ana bilim dalı, üniversite, enstitü kodlamaları ile bir tabloya aktarılmıştır. Araştırma evrenini oluşturan 386 tez ile ilgili tez türü, tezlerin yıllara ve üniversitelere göre dağılımı, tezlerin ana bilim dallarına ve enstitülerine göre dağılımı, tezlerin erişim durumları, yüzde ve sıklık ile ifade edilmiştir. Veriler, grafikler aracılığıyla gösterilmiştir.

Çalışma çerçevesine giren konular ve ana bilim dalları içerisinde yer alan tezler işaretlenerek ayrıntılı okuma yapmak üzere veri tabanından indirilerek kaydedilmiştir. Bu süreçte çalışma örneğine dâhil edilen ancak kısıtlı olan (f=1) ya da tam metnine ulaşılamayan tezler (f=4) ile karşılaşmıştır. Veri tabanında yayınlanma izni bulunmayan 4 tez, üniversite kütüphanesi aracılığıyla Ulusal Tez Merkezinden istenmiştir. Kısıtlı olan 1 tez ise özet bölümünden yola çıkarak sınıflandırılmıştır. Ele alınacak tüm tezler ayrıntılı olarak okunduktan sonra sınıflandırılmış ve tablolar aracılığıyla gösterilmiştir.

Bulgular

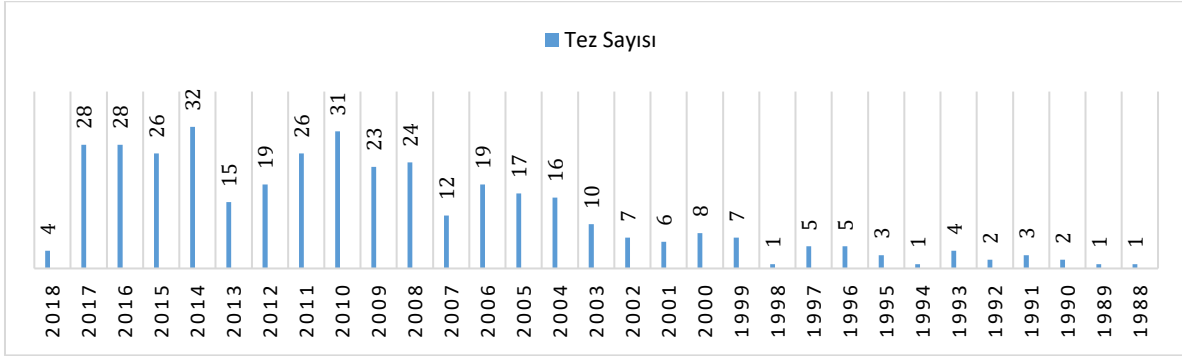
YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında Eğitim ve Öğretim konu başlığı içerisinde yer alan ve başlığında drama sözcüğü bulunan tezlerin; tür, yıl, üniversite, ana bilim dalı, enstitü ve erişim durumuna göre dağılımları şu şekildedir:

Grafik 1. Eğitim ve öğretim konu başlığı içerisinde taranan drama tezlerinin tez türüne göre dağılımı



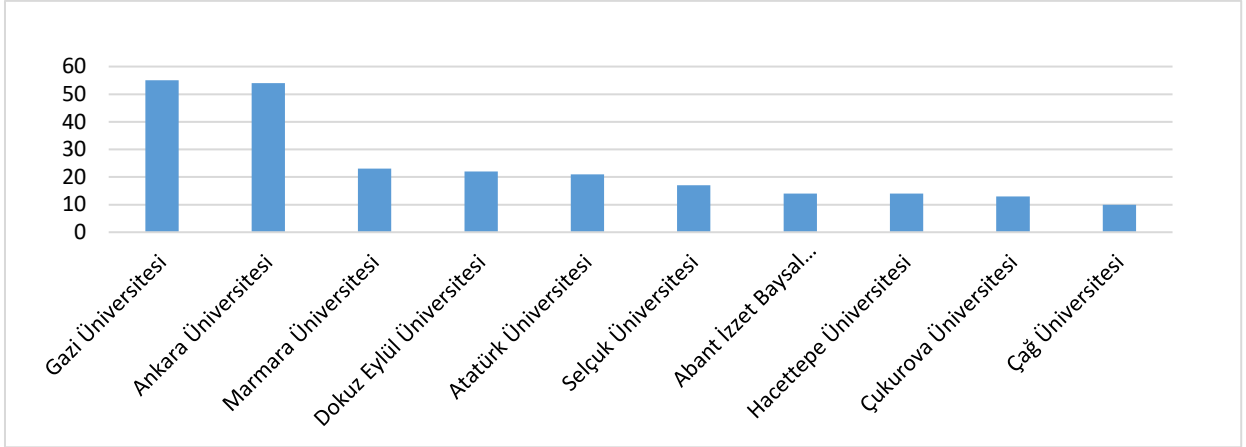
Veri tabanında Eğitim ve Öğretim konu başlığı içerisinde yer alan ve tez adında drama sözcüğü geçen tezler incelendiğinde, tezlerin %85'inin (f=328) yüksek lisans, %15'inin (f=58) ise doktora tezi olduğu görülmektedir. Bu grafik, drama alanında yapılan tezlerin yüksek lisans üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Grafik 2. Eğitim ve öğretim konu başlığı içerisinde taranan drama tezlerinin yıllara göre dağılımı



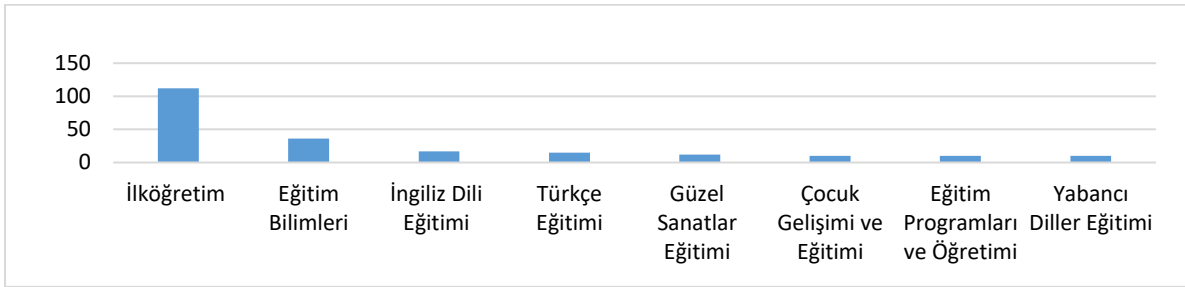
Grafik 2 incelendiğinde drama alanında yapılan ilk tezlerin 1990 öncesinde olduğu, alanda en fazla tezin 2010 ve 2014 yıllarında yapıldığı, tez sayılarında zaman zaman azalmalar görülmesine rağmen her sene konu ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Grafik 3. Eğitim ve öğretim konu başlığı içerisinde taranan drama tezlerinin üniversitelere göre dağılımı



Grafik 3'te Eğitim ve Öğretim konu başlığı içerisinde drama ile ilgili tezlerin en çok Gazi Üniversitesi (f=55, %14,2) ve Ankara Üniversitesi (f=54, %13,9) bünyesinde yapıldığı görülmektedir. Grafikte yer alan üniversiteler dışında 54 devlet, 9 vakıf üniversitesi bünyesinde de çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir.

Grafik 4. Eğitim ve öğretim konu başlığı içerisinde taranan drama tezlerinin ana bilim dallarına göre dağılımı

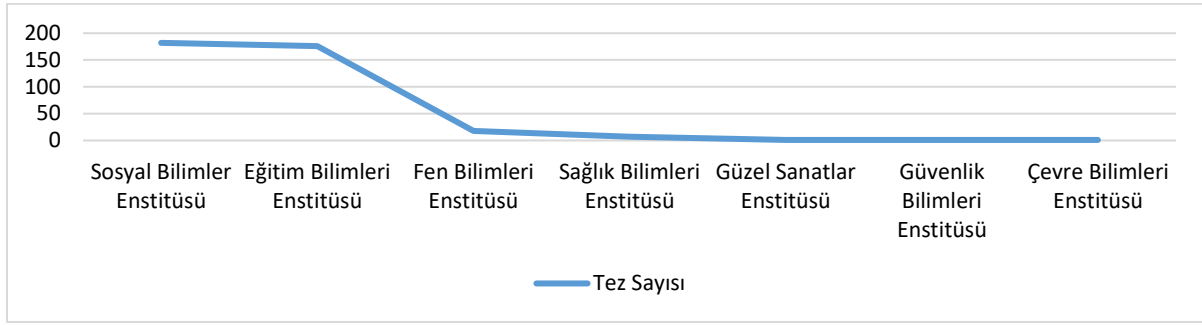


Grafik 4'e bakıldığında drama tezlerinin en çok ilköğretim ana bilim dalı (f=112, %29,01) içerisinde yapıldığı görülmektedir. Sırasıyla eğitim bilimleri (f=36, %9,3), İngiliz dili eğitimi (f=17, %4,4), Türkçe eğitimi (f=15, %3,8) alanda en çok araştırma yapılan ana bilim dalları olarak tespit edilmiştir. Grafikte belirtilenlerin dışında, 52 ana bilim dalında konu ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra ana bilim dalı belirtilmeyen 64 (%16,5) tez olduğu görülmüştür.

Eğitim ve Öğretim konu başlığı içerisinde yer alan drama tezlerinin, ana bilim dalları kadar enstitü türünde de çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir.

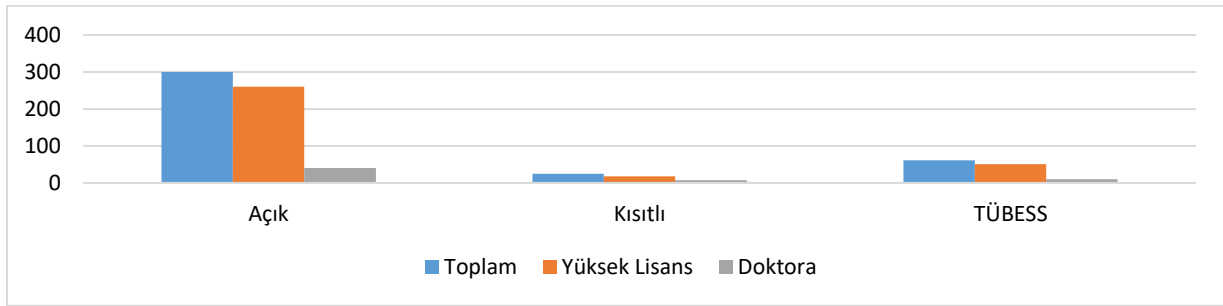
Türkçe Eğitimi Konularını Temel Alan Drama Çalışmalarına Yönelik Bir İnceleme

Grafik 5. Eğitim ve öğretim konu başlığı içerisinde taranan drama tezlerinin enstitülere göre dağılımı



Grafik 5'te yer alan verilere bakıldığında drama tezlerinin en çok sosyal bilimler (f=181, %46,8) ve eğitim bilimleri (f=176, %45,5) enstitülerinde yapıldığı görülmektedir. Fen bilimleri (f=19, %4,9) ve sağlık bilimleri (f=7, %1,81) enstitülerinin yanı sıra güzel sanatlar, çevre bilimleri ve güvenlik bilimleri enstitülerinde de taranan birer tez (f=1, %0,25) tespit edilmiştir

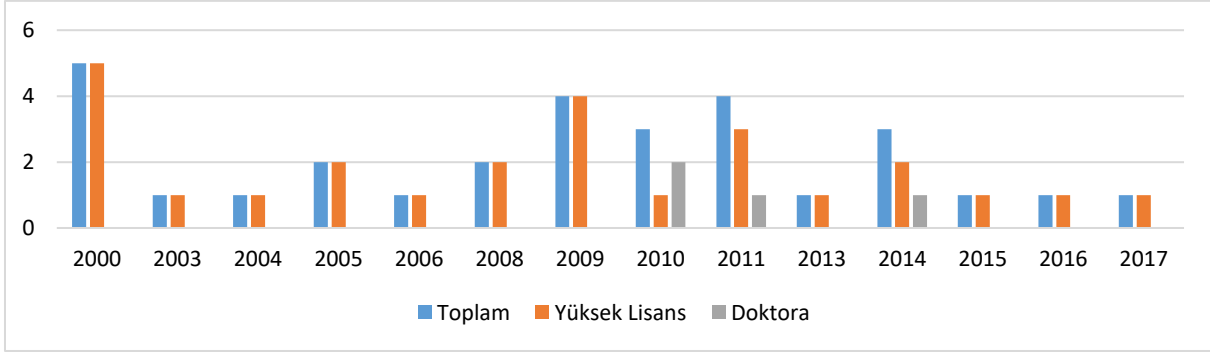
Grafik 6. Eğitim ve öğretim konu başlığı içerisinde taranan drama tezlerinin erişim durumları



Eğitim ve Öğretim konu başlığı içerisinde taranan 300 tezin, erişime açık olduğu görülmüştür. Bu tezlerin 260'ı (%86,6) yüksek lisans, 40'ı (%13,3) doktora tezidir. Veri tabanında yapılan taramada, belirtilen konu başlığı içerisinde 25 tezin araştırmacılar tarafından kısıtlandığı görülmüştür. Bu tezlerden 18'i (%72) yüksek lisans, 7'si (%28) doktora tezidir. 61 tezin ise veri tabanında yayınlanma izni bulunmamaktadır. Bu tezlerin 51'i (%83,6) yüksek lisans, 10'u (%16,39) doktora tezidir.

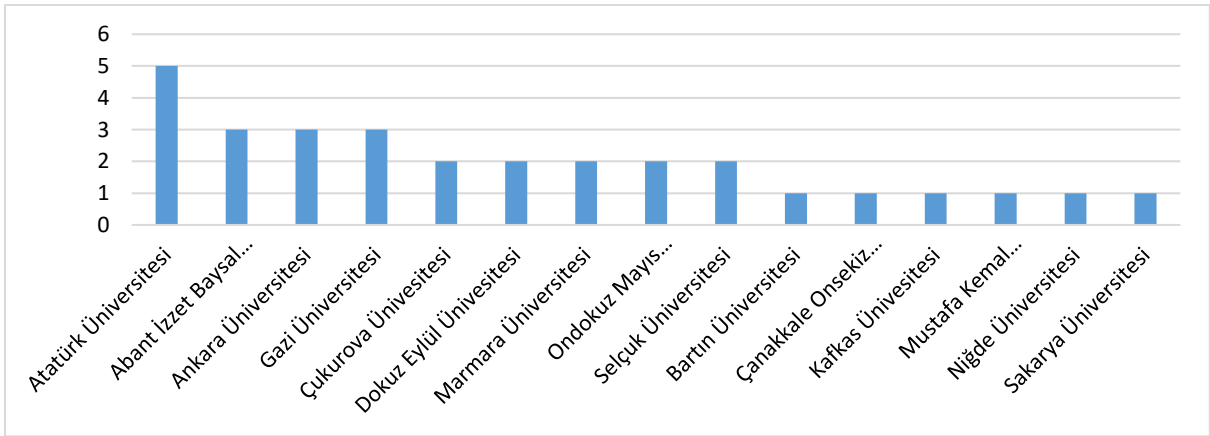
Çalışmanın örnekleme dâhil edilen tezler, evrenin %7,77'sini (f=30) oluşturmaktadır. Örneklem içerisinde yer alan tezlerin %86,6'sı (f=26) yüksek lisans, %13,3'ü (f=4) ise doktora tezidir.

Grafik 7. Türkçe eğitimi konu alan drama tezlerinin yıllara göre dağılımı



Türkçe eğitimi konularında dramaya yönelik yapılan tez çalışmalarının 2000 yılı itibarıyla başladığı ve en fazla tezin de belirtilen yıl içerisinde yayımlandığı görülmektedir. 2009 ve 2011 yıllarında alandaki tez çalışmaları artmış, sonraki yıllarda ise tez sayısında azalma görülmesine rağmen her yıl konu ile ilgili en az 1 çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Alandaki ilk doktora çalışmaları 2010 yılında tamamlanmış, 2015 yılı itibarıyla ise alanda yapılmış bir doktora tezine rastlanılmamıştır. Grafikte yer alan verilere bakıldığında, drama konusunda Türkçe eğitimi alanındaki çalışmaların sayı bakımından yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Grafik 8. Örnekleme dâhil edilen tezlerin üniversitelere göre dağılımı



Grafik 8 incelendiğinde, Türkçe eğitimi konu alan drama tezlerinin en çok Atatürk Üniversitesi (f=5) bünyesinde yapıldığı görülmektedir. Abant İzzet Baysal, Ankara ve Gazi Üniversitesi içerisinde tamamlanan üçer tez de araştırmada incelenmiştir. Grafikte yer alan verilere bakılarak alanda yapılan çalışmaların üniversite bazında çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Türkçe eğitimi konu alanı içerisinde yapılan drama tezlerinin incelenmesi sonucunda tezler; betimsel çalışmalar, dil becerileri üzerinde yöntemin etkililiğini araştıran çalışmalar, yöntemin öğrenci başarısına etkisini ölçen çalışmalar, yöntemin uygulanma yeterliliğine ilişkin çalışmalar ve Türkçe dersi kapsamında sınırlandırılmış konulara yönelik çalışmalar olmak üzere beş başlık altında incelenmiştir.

Türkçe Eğitimi Konularını Temel Alan Drama Çalışmalarına Yönelik Bir İnceleme

Türkçe eğitimi konularına yönelik, drama tezleri ilk yıllarda daha çok betimsel çalışmalar olarak temellendirilmiştir.

Tablo 1. Türkçe eğitimi konularında yapılan betimsel drama çalışmaları

Araştırmacı	Tez Adı	Üniversite	Yöntem / İşlemler
Tümtürk Yılmaz, 2000	Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yöntemi ile diksiyon becerileri kazandırmaya ilişkin bir model önerisi yaklaşımı	Ankara Üniversitesi	- Çalışmada 4. ve 5. sınıf seviyelerine yönelik, her iki sınıf seviyesi için 36 saatlik diksiyon ders programı örneği yer almaktadır.
Kara, 2000	Türkçe öğretiminde yaratıcı drama	Atatürk Üniversitesi	- Yaratıcı drama kavramının açıklanması, eğitimde kullanılması ve Türkçe öğretimi ile ilişkisine yer verilmiş, Türkçe dersinde uygulanabilecek drama planları sunulmuştur.
Akar, 2000	Temel eğitimin ikinci aşamasında drama yöntemi ile Türkçe öğretimi: Dorothy Heathcote'un "Uzman Rolü Yaklaşımı"	Çukurova Üniversitesi	- Temel eğitimin ikinci aşamasında Türkçe dersi sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik drama ders planı örnekleri hazırlanmıştır. - Dorothy Heathcote'un drama çalışmasının videoları izlenerek hem liderin hem de öğrencilerin kullandıkları sözlü anlatım becerileri analiz edilmiştir.
Serin, 2005	Yaratıcı dramayla kurgulanmış yaratıcı yazma çalışmalarına ilişkin bir model önerisi	Ankara Üniversitesi	- Türk Dili ve Edebiyatı dersi kapsamında 11. sınıflara uygulanabilecek her biri 120 dakikadan oluşan 5 eğitim durumu oluşturulmuştur.

Türkçe eğitimi konularında drama alanında yapılan betimsel çalışmaların, belirtilen alanda yapılan ilk çalışmalar arasında yer aldığı görülmektedir. Tümtürk Yılmaz (2000) tarafından yapılan çalışmada dil, dilin gelişimi, diksiyon ve diksiyon eğitimi üzerinde durulmuştur. Ardından yaratıcı drama ve eğitimde drama kavramları açıklanmıştır. Yaratıcı drama liderinin taşıması gereken nitelikler belirtildikten sonra model önerisinin hedef kitlesi olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dil gelişim özelliklerine yer verilmiştir. Kara (2000), Türkçe öğretiminde kullanılan anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemlerinin eksikliklerine ve yararlarına yer verdikten sonra Türkçe öğretimi ile yaratıcı drama yönteminin ilişkisini ortaya koymuştur. Drama liderliği, araç-gereçleri ve oyun alanı ile dramanın öğretim ilkelerine yer verildikten sonra şiir ve hikâye türlerine yönelik dramatisasyon örnekleri sunulmuştur. Tez çalışmasının 5. bölümünde ise Türkçe dersi kapsamında uygulanabilecek drama planlarına yer verilmiştir. Bu çalışma hem drama hem de dramatisasyon çalışmalarına yer vermektedir. Akar (2000), Dorothy Heathcote'un drama çalışmalarında kullandığı sözlü anlatım becerilerini analiz etmiştir. Uygulayıcının kullandığı sözel dil becerileri soru sorma, bilgi verme, açıklama yapma; öğrencilerin kullandığı sözel dil becerileri ise soru sorma, açıklama yapma, tahmin etme, tartışma olarak tespit edilmiştir. Serin (2005), geleneksel yazma çalışmalarının yaratıcı

dramayla bütünleştirilmiş yaratıcı yazma çalışmalarına dönüştürülmesinin Türk Dili ve Edebiyatı dersinin amaçlarına ulaşmasında katkı sağlayacağı belirtmiş ve bir model önerisi sunmuştur.

Tablo 2. Dil becerileri üzerinde yöntemin etkililiğini araştıran çalışmalar

Araştırmacı	Tez Adı	Üniversite	Yöntem / İşlemler
Karakuş, 2000	Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi	Çukurova Üniversitesi	- Ön test-son test kontrol gruplu model - 5. sınıf öğrencileri ile 15 hafta Öykü Yazma Programı uygulanmıştır.
Yazkan, 2000	İlköğretim okullarının 1. kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatisasyonun etkisi	Marmara Üniversitesi	- Deneme modeli - Üç farklı okuldaki 3. ve 4. sınıflarla, birer hikâye metni kullanılarak, dinlediğini anlama becerisine dramatisasyonun etkisi üzerine çalışılmıştır.
Köklü, 2003	Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatisasyonun etkisi	Marmara Üniversitesi	- Deneme modeli - 7. sınıflara bir şiir, 8. sınıflara ise bir öykü dramatisasyonla aktarılmış; deney ve kontrol grupları arasındaki farka bakılmıştır.
Karateke, 2006	Yaratıcı dramının ilköğretim II. kademede 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi	Mustafa Kemal Üniversitesi	- Ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli - 6. sınıflar ile yapılan yaratıcı drama çalışmalarının yazılı anlatıma kelime/cümle, hece/cümle, morfem/cümle, hece/kelime, morfem/kelime, hece/morfem oranı açısından etkisine bakılmıştır.
Kaya Güler, 2008	İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	- Kontrol kümeli ön test-son test tasarımı - 4. sınıflar ile yapılan 18 haftalık yaratıcı drama uygulamalarının okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma üzerindeki etkisine bakılmıştır.
Koç, 2009	İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde dramatisasyonla yaratıcı dramının karşılaştırılması	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	- Kontrol kümeli ön test-son test modeli - 7. sınıflarda okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yöntemi ile dramatisasyon yönteminin etkisi karşılaştırılmıştır. 20 saat süren uygulamada deney grubunda yaratıcı drama, kontrol grubunda ise dramatisasyon temel alınmıştır.
Kara, 2010	Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi	Selçuk Üniversitesi	- Yarı deneysel, kontrol gruplu ön test-son test - Dramayla öykü oluşturma yöntemine yönelik öğretmen, öğrenci anketi ve öğretmen görüşme formu tarama modeliyle yapılandırılmıştır. - 6, 7 ve 8. sınıflarda dramayla öykü oluşturmaya yönelik 8 hafta uygulamalar yapılmış, yöntemin öğrencilerin Türkçe dersine olan tutumuna etkisine bakılmış ve süreç ile ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır.
Türkel, 2011	Yaratıcı dramının yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi: ilköğretim 8. sınıf	Dokuz Eylül Üniversitesi	-Ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli - 8. sınıflarda 12 hafta, 24 saat yürütülen drama etkinliklerinin yaratıcı yazma ve yazmaya yönelik tutuma etkisi incelenmiştir.
Özcan, 2013	Yaratıcı dramının anlayarak anlatma	Gazi Üniversitesi	- Kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen - 6. sınıflar ile 5 hafta süren uygulamaların okuma

Türkçe Eğitimi Konularını Temel Alan Drama Çalışmalarına Yönelik Bir İnceleme

	becerilerinin geliştirilmesine etkisi		/ dinleme, konuşma ve yazma becerilerine etkisi araştırılmıştır.
Uysal, 2014	Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi	Gazi Üniversitesi	- Karma yöntem - Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu model, nitel boyutunda ise görüşme ve doküman analizi kullanılmıştır. - 7. sınıflarda 14 hafta, 56 saat uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiş; öğrencilerin süreç algıları tespit edilmiştir.
Peker, 2015	Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması	Ankara Üniversitesi	- Nitel araştırma - Öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası ile araştırma sürecinde ürettikleri yazılı ürünler betimsel analiz; odak grup görüşmeleri içerik analizi ile incelenmiştir. - 4. sınıflarda deney grubunda yaratıcı drama, kontrol grubunda yaratıcı yazma çalışmaları 24 saat sürdürülmüş.
Erden, 2016	Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkileri	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	- Ön-test son-test kontrol gruplu gerçek deneysel desen - 36 saat süren uygulamalarda, 5. sınıflarda işbirlikli öğrenme ortamı ve dramayla öğrenme ortamı oluşturulan iki deney grubu ile geleneksel öğrenme ortamının kullanıldığı kontrol grubunun okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik tutumları karşılaştırılmıştır.
Pat, 2017 ¹	İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi	Bartın Üniversitesi	-Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen - 3. sınıflar ile 6 hafta boyunca deney grubunda yaratıcı drama, kontrol grubunda mevcut öğretim programına göre sürdürülen derslerin konuşma becerisine etkisi araştırılmıştır.

Türkçe eğitiminin temel konuları olan dil becerilerini ele alan tezler, tabloda belirtildiği üzere genellikle kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen şeklinde planlanmıştır. Yazma becerisi çalışmalarında (Karakuş, 2000; Karateke, 2006; Peker, 2015) 4, 5 ve 6. sınıf seviyelerinde yüksek lisans çalışmaları, 8. sınıf seviyesinde bir doktora çalışması (Türkel, 2011) olduğu görülmektedir. Dinleme becerisi alanında (Köklü, 2003; Yazkan, 2000) 3. ve 4. sınıflar ile 7. ve 8. sınıflar seviyelerinde çalışmalar mevcuttur. Okuma becerisinde (Erden, 2016) 5. sınıf, konuşma becerisinde ise (Pat, 2017) 3. sınıf seviyesinde çalışmalar bulunmaktadır. Tek dil becerisi üzerine yoğunlaşan çalışmaların yanında birden fazla dil becerisini ele alan çalışmalar da tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma konusunda 4. ve 7. sınıflar seviyesinde iki çalışma (Kaya Güler, 2008; Koç, 2009); 7. sınıf seviyesinde dinleme ve konuşma becerilerini ele alan bir doktora tezi (Uysal, 2014) bulunmaktadır. Ayrıca dramanın tüm dil becerilerine etkisini 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde araştıran bir doktora (Kara, 2010), 6. sınıf seviyesinde araştıran bir yüksek lisans tezi (Özcan, 2013) bulunmaktadır.

¹ Araştırmacının tez çalışması kısıtlı olduğundan sınıflandırma aşamasında tezin veri tabanında yer alan özet metninden yararlanılmıştır.

Tablo 3. Yöntemin öğrenci başarısına etkisini ölçen çalışmalar

Araştırmacı	Tez Adı	Üniversite	Yöntem / İşlemler
Ünsal, 2005	İlköğretim ikinci kademe (6,7,8. sınıflar) Türkçe dersinde drama yönteminin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı	Gazi Üniversitesi	- 6, 7 ve 8. sınıflar - Okuduğunu anlama ve genel bilgi testi ile öğretmen ve öğrenci görüşlerini almak üzere anket uygulanmıştır. - Öğrencilerin bilgi düzeyinde yöntemin etkililiğine bakılmıştır.
Selmanoğlu, 2009	İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramının öğrenci başarısına etkisi	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	- Ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli - 5. sınıflarda 8 ders, 16 saat uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe Başarı Testi üzerindeki etkisine bakılmıştır.
Karacil, 2009	İlköğretim 1. kademe yaratıcı drama yönteminin öğrencinin akademik başarısına etkisi	Kafkas Üniversitesi	- Deneme modeli - 5. sınıflarda 4 hafta 12 ders saati yürütülen yaratıcı drama etkinliklerinin, başarı testi ile öğrenciler üzerindeki etkisine bakılmıştır.
Maden, 2010	İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (Sevgi teması örneği)	Atatürk Üniversitesi	- Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen - 6. sınıflar ile 7 hafta süren etkinliklerin okuma, dil bilgisi, dinleme, konuşma ve yazma başarısı üzerindeki etkisine bakılmıştır. Deney grubuna, drama yöntemine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır.
Nurses, 2014	7. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmanın öğrenci başarısına etkileri	Atatürk Üniversitesi	- Ön test-son test kontrol gruplu desen - 7. sınıflar ile 3 hafta yürütülen çalışmaların etkisi Drama Yöntemi Başarı Testi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Yukarıdaki tabloda yer alan bilgilere bakıldığında, bu sınıflandırma içerisinde yer alan tezlerin Türkçe dersi konusunda daha bütüncül yaklaşma eğiliminde oldukları, dil becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra öğrenci başarısının ölçülmesini amaçladıkları görülmektedir. Bu yaklaşımda olan tezlerin de 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde çalışmalar yaptıkları ve farklı sınıf düzeylerinde drama yönteminin başarıya etkisinin irdelendiği görülmektedir. Bu sınıflandırma içerisinde yöntemin 6. sınıf seviyesinde öğrenci başarısına etkisini araştıran bir doktora tezi (Maden, 2010) bulunmaktadır. Tabloda yer alan çalışmalarda genellikle bilgi düzeyindeki değişimi görmeye yönelik ölçme araçlarının tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 4. Yöntemin uygulama yeterliğine ilişkin çalışmalar

Araştırmacı	Tez Adı	Üniversite	Yöntem / İşlemler
Tutuman, 2011	Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama	Dokuz Eylül Üniversitesi	- Betimsel yöntem, tarama modeli - İzmir'de görev yapan 131 Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmış ve öğretmenlere Yaratıcı Drama Yeterlilik

Türkçe Eğitimi Konularını Temel Alan Drama Çalışmalarına Yönelik Bir İnceleme

	yeterlilikleri		Anketi uygulanmıştır.
Aslan, 2014	Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi	Niğde Üniversitesi	- Betimsel yöntem, tarama modeli - Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler, Türkçe ve fen bilgisi öğretmen adaylarına Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği uygulanmıştır.

Çalışmada ele alınan örneklem içerisinde Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik yeterlilik algılarını tespit etmeye çalışan 2 yüksek lisans tez çalışması yer almaktadır. Tutuman (2011) tarafından yapılan çalışma doğrudan alanın uygulayıcıları olan Türkçe öğretmenlerini ele alırken Aslan (2014) tarafından yapılan çalışma hem veri tabanında Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı içerisinde yer almasından hem de Türkçe öğretmen adaylarına yönelik bulgular içermesi bakımından çalışmanın çerçevesi içerisinde bulunmaktadır.

Tablo 5. Özelleştirilmiş konulara yönelik çalışmalar

Araştırmacı	Tez Adı	Üniversite	Yöntem / İşlemler
Aksoy Tokgöz, 2004	İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe programlarında edebî türlerden öykünün öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiği	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	- Ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli - 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile öykü türünün öğretimine yönelik 12 saatlik uygulama yapılmıştır.
Kazıcı, 2008	İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatisasyon yönteminin etkililik düzeyi	Selçuk Üniversitesi	- Deneme modeli - 6. sınıflarda, deney grubunda deyim ve atasözleri dramatisasyon ile öğretilmiş; kontrol grubunda ise okunmuş; deney ve kontrol gruplarının atasözü ve deyimleri kullanabilme becerileri karşılaştırılmıştır. Uygulama 6 hafta sürmüştür.
Güney, 2009	Drama tekniklerinin ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda kullanımı (Dede Korkut hikâyeleri örneği)	Atatürk Üniversitesi	- Tarama modeli - 4. ve 5. sınıf seviyelerine uygun olarak Dede Korkut Hikâyelerinden dokuz destan ile ilgili öneri etkinlik plan örnekleri hazırlanmış ve öneri etkinlik plan örnekleri, dokuz farklı ilköğretim okulunda uygulanmıştır.
Altıntaş, 2010	İlköğretim 4.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin işlenişine yönelik hazırlanan drama yönelimi eğitim programının istenen davranışları kazandırmaya etkisi	Sakarya Üniversitesi	- Ön test-son test kontrol gruplu model - 4. sınıflara yönelik drama eğilimli davranış değiştirme programı hazırlanmış ve bu programın öğrencilerin istendik davranışları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.
Yeşilyurt, 2011	6. sınıflarda yapım	Abant İzzet	-Ön test-son test kontrol gruplu deneysel

	eklerinin öğretimine yaratıcı drama yönteminin etkisi	Baysal Üniversitesi	desen - 6. sınıflar ile 6 ders saati yaratıcı drama ile işlenen derslerin yapım ekleri öğrenme becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır.
Şenol, 2011	Deyimlerin yaratıcı drama yöntemiyle öğretimi	Atatürk Üniversitesi	- İnceleme ve gözlemlene modeli - 7. sınıflar ile drama yöntemi kullanımının, 10 adet deyim öğretiminde ve kalıcılığındaki etkisi araştırılmıştır.

Türkçe eğitimi içerisinde özelleştirilmiş konulara yönelik drama çalışmaları da bulunmaktadır. Bu çalışmalar, Türkçe eğitiminin temeli olan dil becerilerinin yanı sıra Türkçe dersi kapsamında ele alınan konulara yönelik farklı bir bakış açısı sunmak ve drama yönteminin birçok konunun öğretiminde kullanılabileceğini göstermek açısından önem taşımaktadır. Tür olarak öykünün öğretilmesinin yanı sıra, bir araç metin olarak hikâyelerden yararlanan çalışmalar olduğu da görülmektedir. Deyim ve atasözlerinin canlandırılması, temelinde bir hikâye barındırdığı için Türkçe dersinin amaçlarına da yönelik olmakta; dil bilgisinin drama ile öğretilmesi, çalışmaların farklılığını görmek açısından önem kazanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında, Eğitim ve Öğretim konusu içerisinde yer alan ve başlığında *drama* sözcüğü bulunan tezlerin incelendiği çalışmada, 386 teze ulaşılmış; tezlerin %85'inin yüksek lisans, %15'inin ise doktora tezi olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle eğitim alanında yapılan drama tezlerinin yüksek lisans düzeyinde yığıldığı görülmektedir.

Eğitim ve öğretim konusunda yapılan drama tezlerinin yıllara göre dağılımına bakıldığında, tezlerin 1999 yılı itibarıyla gözle görülür bir şekilde arttığı, 2014 yılında ise (f=32) en yüksek sayıya ulaştığı görülmektedir. 1999 yılı sonrasında her sene düzenli olarak konuyla ilgili çalışmalar yapılmasının, yöntemin dünyada kabul görmesi, Türkiye'de tanınmaya başlaması ve 2005 yılı sonrasında öğretim programlarının içerisinde yer almasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim ve Öğretim konusunda yapılan tezler 56'sı devlet, 9'u vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 65 farklı üniversitede gerçekleşmiştir. En çok tez Gazi Üniversitesi (f=55) ve Ankara Üniversitesi (f=54) bünyesinde yapılmıştır. Bu durumun, iki üniversitenin de dramaya yönelik lisansüstü programlara sahip olması, drama alanında çalışan hocaların bu üniversitelerde yoğunlaşması, Ankara'da drama eğitimi verilen kurumların bulunmasından kaynaklandığı; ayrıca, iki üniversitenin lisansüstü öğrenci sayısının da bu durumu etkilediği düşünülmektedir.

Drama alanında yapılan eğitim tezleri incelendiğinde, yöntemin birçok ana bilim dalında çalışma konusu olarak yer aldığı görülmüştür. Alanda en çok ilköğretim ana bilim dalında (f=112) çalışma bulunmaktadır. Eğitim bilimlerinin neredeyse her alanında drama çalışmaları mevcuttur. Çalışmalar 60 farklı ana bilim dalı altında toplanmıştır. Ana bilim dallarındaki bu çeşitliliğe, drama ile

Türkçe Eğitimi Konularını Temel Alan Drama Çalışmalarına Yönelik Bir İnceleme

ilgili tüm alanlarda çalışılmasının yanı sıra, ana bilim dallarının isimlerinde karşılaşılan farklılıkların da (örneğin, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı) sebep olabileceği düşünülmektedir.

Drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin neredeyse yarısı (%46,8) sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde gerçekleşmiştir. Alanda, eğitim bilimleri enstitüsü altındaki çalışmaların (%45,5) son yıllarda artış gösterdiği de gözlenmiştir.

Araştırmada Eğitim ve Öğretim konu başlığında Türkçe eğitimi drama yöntemi ile ele alan tez sayısının (f=30; %7,7) düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ütkür (2018), hayat bilgisi dersiyle ilgili yapılan lisansüstü tezleri, kullandıkları yöntem ve etkinlikler açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda, hayat bilgisi dersine yönelik yapılan tezlerde en çok drama yöntem ve etkinliklerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, farklı disiplinlerde drama yönteminin yoğun olarak çalışıldığını göstermekte ve Türkçe eğitimi alanında yapılan drama çalışmalarının azlığına ilişkin düşünceyi desteklemektedir.

Araştırmanın örnekleme dâhil edilen tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde en çok tezin 2000 yılında yapıldığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, alandaki ilk tezlerin yöntemin anlaşılması ve Türkçe eğitimi sürecine dâhil edilmesi konusunda çalışmalar olduğu düşünülmektedir. 2000 yılı sonrasında, tez sayısında azalma yaşanmış, 2009 yılında tez sayıları tekrar artmaya başlamıştır. Bu süreçte yapılan tezlerin tümü, yüksek lisans çalışmaları olmuştur. 2010 yılına kadar örneklem içerisinde yer alan, Türkçe eğitimi konularını içeren drama alanında doktora tezi bulunmamaktadır. Örneklem içerisinde 2010 (f=2), 2011 (f=1), 2014 (f=1) yıllarında doktora tezlerinin yapıldığı tespit edilmiştir. 2014 yılından sonra ise araştırmaların sayısında bir düşüş olduğu görülmüştür.

Türkçe eğitimi konu alanı içerisinde yapılan drama tezleri betimsel çalışmalar, dil becerileri üzerinde yöntemin etkililiğini araştıran çalışmalar, yöntemin öğrenci başarısına etkisini ölçen çalışmalar, yöntemin uygulama yeterliğine ilişkin çalışmalar ve özelleştirilmiş konulara yönelik çalışmalar olmak üzere beş başlık altında incelenmiştir.

Betimsel çalışmalara bakıldığında 4 yüksek lisans tezi ile karşılaşılmış ve tezlerin üçünün 2000, birinin 2005 yılında tamamlandığı görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, alandaki ilk tezlerin betimsel olduğu görülmektedir. Can Yaşar ve Aral'ın (2011) okul öncesi dönemde drama alanında yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmalarında da drama alanında yapılan ilk çalışmaların, yöntemin okul öncesi eğitimde kullanımı ve çocuk eğitimindeki rolü üzerinde duran derleme çalışmaları olduğu tespit edilmiştir. Türkçe eğitiminde yapılan ilk drama çalışmalarında da Kara (2000), Türkçe öğretimi ile yaratıcı dramının ilişkisini ortaya koymuş; Tümtürk Yılmaz (2000) dil, yaratıcı drama ve eğitimde

drama kavramlarını açıklamıştır. Akar (2000), drama çalışmalarının öncülerinden kabul edilen Dorothy Heathcote'un "Uzman Rolü" yaklaşımına yönelik çalışmaları incelemiş, dramanın farklı bir tekniğini ele almış ve işlevsel drama ders planları sunmuştur. Serin (2005) ise ortaöğretim düzeyini hedef kitle olarak aldığı çalışmada yaratıcı yazma çalışmalarına yönelik bir model önerisinde bulunmuştur. Bu model önerisinde rol oynama, doğaçlama, donuk imge, rol kartları, fotoğraf karesi teknikleri kullanılmıştır.

Türkçe eğitimi konularına yönelik araştırmalar, dil becerilerinin üzerinde yöntemin etkililiğini ölçme durumuna göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmaya 13 tez dâhil edilmiş; tezlerin 4'ünün yazma becerisi, 2'sinin dinleme becerisi, 2'sinin okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma becerilerini, 1'inin okuma becerisi, 1'inin konuşma becerisini, 1'inin dinleme ve konuşma becerilerini ele aldığı görülmüştür. 2 tezin ise tüm dil becerilerine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Dil becerilerinden en çok yazma becerisi ile dramanın birleştirildiği görülmüştür. Elbir ve Yıldız (2012), yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaları değerlendirmişler ve inceledikleri çalışmaların, yaratıcı drama ile yapılan Türkçe derslerinin yazılı anlatım becerilerini, geleneksel yöntemle göre daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaştığını belirtmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle, yazma becerisi ile yaratıcı drama yönteminin sıklıkla bir arada kullanıldığını söylemek mümkündür. Ancak Türkçe eğitimi alanında konuşma becerisi ve dramanın çok az birleştirildiği görülmüştür. Bu bulgu Alver ve Taştemiş'in (2017) bulguları ile örtüşmemektedir. 2005-2016 yılları arasında konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezleri inceleyen Alver ve Taştemiş (2017), konuşma becerisinin öğretimi ve geliştirilmesinde en çok tercih edilen yöntemin yaratıcı drama yöntemi olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkçe eğitimi konularını temel alan drama tezlerinin, genellikle deney ve kontrol gruplu bir desende gerçekleştiği, bu gruplarda yaratıcı drama yöntemi ile mevcut öğretim programına yönelik uygulamaların karşılaştırıldığı görülmüştür. Yaratıcı drama, geleneksel yöntemle göre her zaman anlamlı farklılığa ulaştıran unsur olmuş; yaratıcı drama ile farklı yöntem/tekniklerin karşılaştırılmasına az sayıda çalışmada yer verilmiştir. Bu çalışmalardan Koç (2009), okuma ve yazılı anlatımda *yaratıcı drama* yöntemi ile *dramatizasyonun* etkisini karşılaştırmış; Peker (2015), yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde *yaratıcı drama* yöntemi ile *yaratıcı yazma* çalışmalarının etkisini araştırmıştır. Erden (2016) ise okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde *iş birlikli* yöntem, *drama* yöntemi ve *mevcut programda* önerilen okuma sürecinin etkisini karşılaştırmıştır. Belirtilen araştırmalar sonucunda Koç (2009), yaratıcı drama ile öğrenim gören grubun dramatizasyonla öğrenim gören gruptan daha fazla gelişim gösterdiği; Peker (2015), yaratıcı drama ile öğrenim gören grubun kahramanla özdeşim kurma ve akıcı bir öykü geliştirme açılarından farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Erden (2016) ise iş birlikli öğrenme yönteminin drama ve mevcut öğretim programından; dramanın ise mevcut öğretim programından daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türkçe Eğitimi Konularını Temel Alan Drama Çalışmalarına Yönelik Bir İnceleme

Çalışmanın örnekleme içerisinde yer alan tezler incelenirken bazı tezlerin drama planlarına yer vermediği, bu sebeple drama yöntemini hangi açıdan ele aldıkları ve hangi tekniklerle çalışmayı yönlendirdikleri belirlenememiştir. Drama uygulamalarından örneklere yer verilen tezlerde, rol oynama ve doğaçlamanın temel teknikler olarak ele alındığı; bir tezde dramatisasyonun drama ile aynı anlamda kullanıldığı; bazı çalışmalarda ise dramanın farklı birçok tekniğine yer verildiği görülmüştür.

Türkçe eğitimi konularına temel alan drama çalışmalarına bakıldığında, çalışmaların dramanın yöntem boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durumun, dünyada dramanın bir yöntem olarak kabul edilmesi ve yurtdışı kaynaklı araştırmalarda dramaya yöntem olarak yer verilmesinin etkisi ile gerçekleştiği düşünülmektedir. Oysa drama, bir yöntemden daha fazlasıdır. Yaratıcı drama, belirli konuların öğretilmesinde bir yöntem olarak kullanılabilirdiği gibi öğrenenin kişilik gelişimi ve estetik eğitimi için de öğretim programlarında kendisine yer bulmaktadır. Yaratıcı dramanın hem araç hem de amaç olarak kullanımı, sanat eğitimi olarak adlandırılmaktadır (Adıgüzel, 2013, s. 103). Türkçe konularını temel alan drama çalışmalarında, dramanın sanat eğitimi boyutuna değinilmediği görülmektedir.

Dil becerileri üzerinde yoğunlaşan drama tezlerinin 11'inin kontrol gruplu deneysel desenlerle, 1'inin nitel araştırma deseni, 1'inin ise karma yöntemle oluşturulduğu görülmüştür. Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmaların eğilimleri değerlendirildiğinde, Türkçe eğitiminde betimsel çalışmalardan sonra en fazla deneysel çalışmalara yer verildiği belirtilmektedir (Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013, s. 371). Türkçe eğitimi konularını temel alan drama çalışmalarının da Türkçe eğitimi çalışmalarına benzer eğilimler gösterdikleri görülmektedir.

Ece ve Çeşit (2011) drama çalışmalarının, müzik eğitimi sırasında uygulanan drama eğitiminin öğrenciler ve öğrenme üzerindeki etkilerini gözlemek amacıyla yapıldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Türkçe eğitimi konularına yönelik drama tezlerinde de öğrenci başarısındaki değişim gözlenmiştir. Bu tezlerde genellikle drama yönteminin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak Selmanoğlu (2009), yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarılarını karşılaştırdığı çalışmada, grupların son test başarı puanları yükselirken iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Drama yönteminin öğrencilerin akademik başarısına olan etkisinin anlamlı bir şekilde ortaya çıkmama sebebinin, başka araştırmalara konu olabileceği düşünülmektedir. Yöntemin uygulanmasından öğrencilerin hazırbulunuşluğuna, uygulama süresinden uygulama mekânına kadar birçok unsurun, drama yönteminin kullanımına etkisi olmaktadır.

Drama alanında yapılan tezleri inceleyen çalışmalarda, öğretmenlerin drama konusundaki görüşlerinin tespit edildiği ifade edilmektedir (Can Yaşar ve Aral, 2011). Bu çalışma örneğinde yer alan 2 tez, yöneme yönelik Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yeterliliklerini irdelemiştir. Yöntemin uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenlerinin yöntemi kullanma durumlarının belirlenmesi, böylelikle yöntemin uygulanmasında ortaya çıkan sorunlara çözüm aranması gerekmektedir. Ancak Türkçe eğitiminde yapılan çalışmaların eğilimlerini inceleyen Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013), alanda öğretmen eğitimi ile ilgili tezlerin azlığına dikkat çekmişlerdir.

Örnekte yer alan 6 tezin, sınırlandırılmış konular üzerinde drama yönteminin etkililiğini araştırdıkları görülmüştür. Deyim ve atasözleri, öykü türü, Dede Korkut Hikâyelerine yönelik yapılan drama çalışmalarının, belirtilen konuların canlandırılmaya uygun olması sebebiyle farklı bir bakış açısı sunduğu düşünülmektedir. Bu sınıflandırmada yer alan tezlerden bir tanesinde, dil bilgisi konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılması, Türkçe dersinin bütüncül yapısından dolayı dersin tüm aşamalarında yönteminin kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

İncelenen drama tezlerinde, dramanın yöntem olarak ele alındığı görülmüş ve çoğunlukla geleneksel yöntem ile karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Dil öğretiminin tek bir boyutu olmadığı düşünüldüğünde, drama çalışmalarının sanat eğitimi boyutuna Türkçe dersi kapsamında yer verilebileceği düşünülmektedir. Öğrencileri merkeze alan bu yöntemin geleneksel yöntemden daha etkili olduğu birçok araştırma ile tespit edilmiştir. Bu nedenle dramanın farklı yöntem/tekniklerle karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar önemli olacaktır.

Türkçe dersi içerisinde dramanın bir yöntem olarak kullanılması ve drama dersinin seçmeli ders olarak açılması durumunda, bu eğitimi verecek olan öğretmenlerin, konuyla ilgili uygulama yeterliliğine sahip olma durumları belirlenmelidir. Türkçe öğretmeni adaylarının, lisans eğitimleri içerisinde aldıkları Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi ile dramayı bir yöntem olarak kullanmaya hazır hâle gelip gelmedikleri araştırılmalıdır.

Drama yöntemini temel alan tezlerde, uygulama sürecine ayrıntılı olarak yer verilmelidir. Böylece drama yöntemi ile yürütülen sürecin Türkçe öğretmenleri tarafından uygulanabilmesine katkı sağlanacaktır. İncelenen drama çalışmaları, farklı sürelerde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresi uzun planlanan, öğrencilerin gelişim düzeyine göre yöntemin birçok tekniğine yer verilen, dersin temel amaçları dışında öğrencilerin estetik gelişimine de destek sağlayan, öğrencilerin iş birlikli çalışma becerilerini geliştiren Türkçe eğitimi konularına yönelik drama yöntemini temel alan çalışmaların, alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, doktora düzeyinde çalışmalar önem arz etmektedir. Doktora düzeyindeki araştırmacıların Türkçe eğitimi ve drama yöntemi çalışmalarına yönlendirilmesi önerilmektedir.

Türkçe Eğitimi Konularını Temel Alan Drama Çalışmalarına Yönelik Bir İnceleme

Drama yönteminin öğretim sürecinde kullanılabilirliğine katkı sağlamak amacıyla, Türkçe dersi içerisindeki farklı konulara ve tüm dil becerilerine yönelik çalışmalar planlanmalıdır.

Kaynaklar

- Adigüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akar, R. (2000). *Temel eğitimin ikinci aşamasında drama yöntemi ile Türkçe öğretimi: Dorothy Heatcote'un uzman rolü yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aksoy Tokgöz, İ. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe programlarında edebî türlerden öykünün öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Altıntaş, H. (2010). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin işlenişine yönelik hazırlanan drama yönelimi eğitim programının istenen davranışları kazandırmaya etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Alver, M. ve Taştemir, L. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 451-462.
- Aslan, G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Aytaş, G. (2003). Okullarda drama ve tiyatro eğitimi. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, 37.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Türkiye'de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 70-90.
- Ece, A. S. ve Çeşit, C. (2011). Türkiye'de lisansüstü düzeyde yapılan disiplinler arası müzik araştırmaları ve sonuçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (17), 599-617.
- Elbir, B. ve Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, (30), 1-11.
- Erden, G. (2016). *Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güney, S. (2009). *Drama tekniklerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda kullanımı (Dede Korkut Hikâyeleri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kara, Ö. T. (2000). *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karacil, M. (2009). *İlköğretim 1. kademe yaratıcı drama yönteminin öğrencinin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Karakuş, F. (2000). *Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim 11. kademe 6.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaya Güler, İ. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatisasyon yönteminin etkililik düzeyi*. Yüksek Lisans, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koç, K. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde dramatisasyonla yaratıcı dramanın karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Köklü, S. (2003). *Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatisasyonun etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (sevgi teması örneği)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Nurses, G. (2014). *7. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmanın öğrenci başarısına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özcan, Ş. (2013). *Yaratıcı dramanın anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pat, Ö. (2017). *İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Peker, Ş. (2015). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selmanoğlu, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Serin, A. (2005). *Yaratıcı dramayla kurgulanmış yaratıcı yazma çalışmalarına ilişkin bir model önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şenol, Z. (2011). *Deyimlerin yaratıcı drama yöntemiyle öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tutuman, O. Y. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tümtürk Yılmaz, T. (2000). *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönetimi ile diksiyon becerileri kazandırmaya ilişkin bir model önerisi yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi: ilköğretim 8. sınıf*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe (6,7, 8. sınıflar) Türkçe dersinde drama yönteminin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ütkür, N. (2018). Hayat bilgisi derslerinde kullanılan yöntem ve etkinliklerin tespiti: lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 101-122.
- Yağmur Şahin, E., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Yazkan, M. (2000). *İlköğretim okullarının 1. kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatisasyonun etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyurt, E. (2011). *6. sınıflarda yapım eklerinin öğretimine yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Extended Abstract

Introduction

Turkish language education is carried out in order to improve individuals' listening, reading, speaking, and writing skills which take place under comprehension and expressing processes. Therefore, Turkish language education aims to develop the effective and efficient use of the language.

It is observed that learning by doing and experiencing becomes very effective among the methods and techniques used for teaching Turkish language. Therefore, the drama method has become a part of this process. The method which includes different headings such as drama, creative drama, educational drama etc. helps students learn by gaining experience. Drama allows students experience events and situations that they faced or might face. This is one of objectives of the Turkish language education.

Türkçe Eğitimi Konularını Temel Alan Drama Çalışmalarına Yönelik Bir İnceleme

In literature, there are some studies which focus on use of the drama method on different disciplines; however, when it comes to Turkish language education, there is observed no analysis of studies which aim at teaching Turkish Language Education via drama method. This study aims to make an analysis for master's and doctoral theses based on teaching Turkish language via drama method.

Method

In the study, screening model was used. Research population consists of 386 theses which were scanned under the topic of Education and Teaching at the National Thesis Center's Data Base and containing the word *drama* within its title. After filtering those studies with inclusive criteria, the study sample consists of 30 theses on Turkish language education.

Theses were tabulated depending on thesis name, year, thesis type, access type, department, university, institute. All theses included in the study sample were read in detail.

The theses at the sample were examined under five headings as descriptive studies, studies investigating the effectiveness of the method on language skills, studies on measuring the method's effect on students' success, studies on teachers' implementation sufficiency levels of drama method, and studies regarding the use of drama for teaching specific content area of Turkish language course.

Conclusion and Discussion

It is found that the 85% of the 386 theses in the research population were master's and the 15% were doctoral theses. Accordingly, the drama theses in the field of education are mostly accumulated at the master's degree level.

The drama theses on education and teaching are observed to have increased since 1999. There is seen an increase of interest in drama method because it becomes widespread all around the world and it started to take place in the curriculum in Turkey. Education theses based on drama method have been studied in 52 different departments. This finding shows that drama is used in many disciplines. However, the different headings used for the similar departments negatively affects the situation.

The most of the drama theses on Turkish language education were conducted in 2000. The first theses in the field are descriptive theses that discuss how to use the method. Furthermore, it is seen that drama theses on Turkish language education are mostly written regarding language skills. There are 13 theses that measure the drama method's effect on reading, listening, speaking and writing skills. It is noticed that the theses addressing language skills were mostly carried out by using experimental design; and drama method mostly aimed at developing writing skill. In addition, 5 theses analyze how the use of drama method affects students' achievement in Turkish language course. It is noticed that there were 2 studies examining the proficiency of in-service and pre-service Turkish language teachers in the drama method. Correspondingly, the number of studies is considered to be insufficient in relation to the teachers' proficiency levels who are the implementers of the method. The 6 theses in the sample are seen to examine the effectiveness of the drama method on the specific topics. Thanks to these theses, it is realized that drama can be used in all areas of Turkish language course.

Based on the study results; it can be suggested to increase the number of dissertations regarding the drama method's effectiveness on Turkish language education. There is also a need for studies showing good examples of drama method.



Bilgisayar Destekli Materyal Kullanımının Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi

*Esra KARAKUŞ TAYŞİ**

Öz

Bu çalışmada bilgisayar destekli verilen eğitimin, Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi araştırılmıştır. Çalışma, ön test-son test kontrol gruplu modele dayanan yarı deneysel desende planlanmıştır. Ayrıca bilgisayar destekli materyal kullanımıyla ilgili görüşme tekniği kullanılarak araştırma nitel olarak da desteklenmiştir. Araştırmada, Kütahya’da bir devlet okulunda 6. sınıfta öğrenim gören 72 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Topçuoğlu Ünal ve Köse’nin (2014) geliştirdiği “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Deney grubunda 10 hafta boyunca öğretim programındaki konular bilgisayar destekli materyaller kullanılarak anlatılmıştır. Verilerin analizinde ilişkisiz örneklem t testi, ilişkili örneklem t testi uygulanmıştır. Bilgisayar destekli materyal kullanımının Türkçe dersine yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Cinsiyet ve kendilerine ait bir bilgisayara sahip olma gibi değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık görülmemiştir. Deney grubu öğrencileri bu materyallerle işlenen Türkçe dersinin daha eğlenceli ve etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Türkçe dersi, bilgisayar destekli eğitim, web 2.0

The Effect of Using Computer-Assisted Materials on Students’ Attitudes towards Turkish Language Arts Course

Abstract

In the current study, the effect of computer-assisted instruction on the attitudes towards the Turkish language arts course was investigated. The current study was planned according to the quasi-experimental design built on the pretest and posttest control group model. The study was conducted on 72 sixth-grade students attending a public school in the city of Kütahya. The data of the study were collected by semi-structured interview form and “Scale of Attitudes towards Turkish Course” developed by Topçuoğlu Ünal and Köse (2014). The experimental group students were taught the topics in the curriculum by using computer-assisted materials for 10 weeks. In the analysis of the collected data, independent samples t-test and dependent sample t-test were used the results showed that the use of computer-assisted materials had a positive effect on attitudes towards Turkish language arts course. Moreover, no significant difference was found based on variables such as gender and having one’s own computer. The experimental group students stated that the Turkish lesson taught through these materials was more enjoyable and effective.

Key Words: Turkish education, Turkish language arts course, computer-assisted instruction, web 2.0

* Dr. Öğr. Üye., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kütahya, esra.karakus@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4669-6686.

Giriş

Teknoloji son yıllarda insan yaşamının vazgeçilmez unsurlarından biri olmuştur. Teknolojik gelişmeler tek bir alanla sınırlı kalmayıp her disiplinde ve her türlü öğrenmede işe koşmaya başlanmıştır. Temel öznesi insan olan eğitim sisteminin de bu süreçten etkilenmemesi imkânsızdır. Bununla birlikte öğrenmenin doğasına dair öğrenilenler de her geçen gün değişmektedir ve bu bağlamda da öğrenme süreci yeniden yapılandırılmaktadır. Öğrenme sürecinin önemli unsurları olarak öğrenme ortamının zenginleştirilmesi, tekniklerin çeşitlendirilmesi ve öğrencinin yaparak, yaşayarak öğrenmesi öne çıkmaktadır. Dolayısıyla teknolojiye ve eğitimde yaşanan gelişmeler eğitim teknolojileri kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Türkçe Eğitimi ve Bilgisayar Destekli Eğitim

Bilgisayar destekli eğitim, öğrenme sürecinde bilgisayar uygulamalarının ve yazılımının etkileşimli unsurlarını, bilgisayarla sağlanabilecek her türlü ortamı öğrencilere sunmak olarak değerlendirilebilir. Son on yılda eğitim teknolojileri alanında hızlı gelişmeler yaşanmış ve bilgisayar destekli eğitim hemen her okulda kullanılan bir yöntem hâlini almıştır. Ayrıca teknolojiyle ilgili gelişmelerden haberdar olup bu teknolojileri amaca uygun kullanmak bir yetkinlik alanı olmuştur. 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda (TÖP) diğer programlardan farklı olarak bu konu da vurgulanmış ve bazı yetkinlikler yer almıştır. Bireylerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde, yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları düşünülen, nitelikli öğrenciler olarak yetişmelerine fayda sağlayacak beceriler olarak değerlendirilebilecek bu yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. Sekiz temel yetkinlikten oluşan çerçevede teknolojiyi tanıma ve kullanmaya yönelik iki yeterlilik yer almaktadır. Bunlardan ilki, hızlı bir biçimde gelişen ve hayatın her alanında karşılaşılabilecek bilim ve teknoloji alanındaki temel yetkinlikleri kapsamaktadır. İkincisi ise bilgi iletişim teknolojilerini eleştirel, güvenli ve nitelikli biçimde kullanabilmeyi ve teknolojiyi üretim sürecine de dâhil edebilmeyi destekleyen dijital yetkinliktir (TÖP,2018:4). Ayrıca programın genel amaçlarında Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin basılı ya da interaktif kaynaklardan bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi sorgulama, düzenleme ve ulaşılan bilgileri üretme amacıyla kullanması amaçlanmaktadır (TÖP, 2018: 7). Öğrencilerin bu becerileri kazanmaları ve programın amaçlarına ulaşılabilmesi için eğitim-öğretim ortamında teknolojiyi kullanmaları ve deneyimlemeleri gerekmektedir.

Türkçe dersi dört temel dil becerisi ve dil bilgisiyle bir bütün olarak ele alınmakla birlikte çok yönlü bir süreci içerir. Anlama ve anlatma becerilerinin her biri ortak özellikler taşımasının yanında farklı niteliklere de sahiptir. Öğrenme ortamında bu nitelikleri vurgulamak için farklı yöntem ve teknikler kullanılması gerekir. Yöntem ve teknikler gibi çoklu materyaller de öğrenme sürecini zenginleştirecektir. Türkçe Öğretim Programı'nda (2018) öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak çeşitliliğe

değnilmiştir. Öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemek ve öğretim stratejilerini zenginleştirmek için öğrenme öğretme sürecinde imkân dâhilinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Programda öğrencilerin bilgisayar programlarını kullanmaları için teşvik edilmesi ve ders sürecinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarından faydalanılması; sunu, internet, bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta, EBA içerikleri vb. aktif olarak kullanılması yer almıştır (TÖP, 2018:8).

Dikmen ve Tuncer'e (2018: 98) göre okullardaki etkileşimli veya akıllı tahta, projeksiyon vb. teknolojik araçların çeşitliliği artsa da bu araç ve gereçlerin ortak özellikleri genellikle bilgisayarla birlikte kullanılan teknolojiler olmalarıdır. Bu açıdan bakıldığında eğitim alanında en yaygın kullanılan teknoloji aracının bilgisayar olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bilgisayar destekli eğitim (BDE) öğrenme sürecinde ele alınan bir konu olmuştur. Bilgisayarın hayatımıza girip yaygınlaşması sonucu bilgisayar destekli eğitim kavramı da farklı biçimlerde tanımlanmaya başlamıştır. Tanımlar öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde bilgisayarın kullanımına vurgu yapmakla birlikte bilgisayar destekli öğretim, bilgisayarların hem öğretim amacı hem de öğretim ortamı olarak öğrenme öğretme sürecinde kullanılarak öğrencilerle etkileşimli etkinlikler planlanması olarak tanımlanabilir|| (Erişen ve Çeliköz, 2011: 127). Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığının teknolojiden tüm öğrencilerin faydalanması ve eğitim-öğretim sürecinde çoklu öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için başlattığı "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi" (FATİH) projesiyle bilgisayar destekli öğretim kavramı oldukça bilinir hale gelmiştir. Nitekim öğretim ortamlarında kullanılan materyallerin niteliği ve çeşitliliği birçok açıdan fayda sağlamaktadır.

Öğretim materyali kullanımının öğrenci açısından yararları birçok çalışmada vurgulanmıştır. Bu yararlar genel olarak değerlendirildiğinde belirtilen başlıklar şunlardır: öğrenme sürecinde ilgi ve isteğin artırılması, öğrenmeyi daha kolay ve anlaşılır hâle getirmesi, kalıcı öğrenmeyi desteklemesi, aktif öğrenmeyi sağlaması, bireysel öğrenmenin desteklenmesi, bireysel farklılıklara göre öğrenme seçeneği sunulması, gerçek yaşama uygun öğrenme deneyimleri sağlaması, düşünme becerilerini geliştirmesi, zaman tasarrufu sağlaması şeklinde özetlenebilir (Ovalı, 2011; Apperson, Laws ve Scepansky, 2006; Sevim ve Sayır, 2017; 2001; Lu, Lai ve Law, 2010; Knapp ve Glenn, 1996; Byrne 2009). Eğitimin hedeflediği kazanımlar; beceriler ve yeterlilikler için iyi planlanmış, amacına uygun, öğrenciyi sadece bilişsel değil duyuşsal ve psikomotor açıdan destekleyen materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Kablan, Topan ve Erkan (2013:1635) ders içerisinde materyal kullanımının etkililik düzeyine yönelik yaptıkları meta analiz çalışmasında materyal türüne göre en büyük etkiye sahip olanların birden fazla materyalin kullanıldığı karma materyaller olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Teknolojinin eğitimde kullanımı yaygınlaşıp yeni olanaklar sağlamaktadır. Bununla birlikte yaşanan gelişmeler teknolojinin karmaşık bir hal almasına yol açmaktadır. Bu durumda iki temel

kavramın iyi anlaşılması gerekmektedir: Bunlardan ilki birçok disiplin tarafından da vurgulanan 21. yüzyıl becerileri; ikincisi ise Web 2.0 döneminin içeriğidir. 21. yüzyıl becerileri; tüm toplumu biçimlendiren ve toplumsal değişim sürecinde etkili olan kavramları kapsamaktadır. Farklı biçimlerde sınıflandırılmakla birlikte beceriler, topluma uyum, kariyer ve yaşam becerileri üzerine odaklanmıştır. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) tarafından bu beceriler yedi başlık altında toplanmıştır. Buna göre 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler, öğrenmeye yönelik öz yeterlilikleri güçlü, dijital vatandaş, bilgiyi yapılandıran, yenilikçi tasarımcı, çok boyutlu düşünen, yaratıcı, iletişim becerileri yüksek ve küresel iş birliğine dayalı çalışandır (Akt: Filiz ve Kurt, 2018).

Günümüzde okuryazarlık kavramı oldukça genişlemiş durumdadır. 21. yüzyıl becerileri içerisinde bireylerden beklenen hayatımızın her alanında karşımıza çıkan teknolojiyi de nitelikli kullanabilmek için teknoloji okuryazarlığı becerilerini kazanmalarındır. Bu süreçte okulun ve öğretmenin üstleneceği rehber rolünün önemi büyüktür. Bu noktada ele alınması gereken diğer kavram ise Web 2.0'dır. Bilgisayar destekli eğitim faaliyetlerinde alternatif yollardan biri olan Web 2.0 teknolojileri, Web 1.0'dan farklı olarak kullanıcıların sadece alıcı olmadığı, içerik üretebildiği, ürettikleri içerikleri paylaşabildiği, farklı kullanıcılarla iş birliği yapabildiği teknolojiler olarak ifade edilmektedir (Franklin ve van Harmelen, 2007, Akt:Filiz ve Kurt; 2018). Çağın gerekleri neticesinde eğitim sitemindeki dönüşümü destekleyen Web 2.0 araçlarının teknolojik bir yenilik olduğu düşünülmektedir. Öğrencileri hayata hazırlamayı temel alan eğitimin içerisinde bu araçların ders içinde öğrenme ortamına, amaç ve kazanımlarına uygun bir şekilde kullanılması önemlidir (Elmas ve Geban, 2012). Web 2.0 araçlarının eğitimde nasıl kullanılabileceği üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Son yıllarda eğitim öğretim sürecinde kullanılacak Web 2.0 araçlarının niceliği ve kullanım olanaklarının çeşitliliği artmakla birlikte bu konuya yönelik sınıflandırmalar bulunmaktadır. Web 2.0 teknolojileri içinde farklı kazanımlar için kullanılacak birçok uygulama mevcuttur. Bu uygulamaların bir kısmı Facebook, Youtube, twitter, kitlesel açık çevrimiçi ders platformları, akademiler, bloglar gibi çevrimiçi araçlar olmakla birlikte kullanıcıların kendi içeriklerini oluşturmalarını ve bu içerikleri elektronik ortamda paylaşmalarına olanak sağlayan (O'Reilly, 2007) programları da kapsamaktadır. Toplumda yaşanan değişim ve gelişimler eğitim sisteminin de belirleyici unsurlarındandır. Dolayısıyla sistem içerisinde nitelikli bilgiye ulaşan ve bilgi üretebilen öğrenciler yetiştirmek için bilgisayar ya da teknoloji destekli eğitim planlamaları yapılmalıdır.

Alan yazındaki çalışmalar incelediğinde Türkçe eğitimi ve bilgisayar destekli öğretim süreçleriyle ilgili sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmalardan ikisinin becerilere birinin Türkçe öğretimine yönelik olduğu görülmüştür. Ovalı (2011) 8. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü deneysel çalışmasında bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin anlama becerisine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Sevim ve Sayır (2017) durum çalışması olarak planladıkları araştırmalarında akıllı tahta

Bilgisayar Destekli Materyal Kullanımının Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi

kullanılarak sürdürülen konuşma becerisi etkinlikleriyle ilgili öğretmenlerden ve öğrencilerden görüş almışlardır. Tayfa (2018) öğrencilerin akademik başarılarında, Türkçe dersine ve Türkçe dersinde akıllı tahta kullanmaya yönelik tutumlarında etkileşimli tahta kullanımını araştırmıştır. Ayrıca Benzer (2017) “Dijital Çağda Öğretim Teknolojileri ile Türkçe Eğitimi” adlı kitabında bilgisayar destekli programların Türkçe eğitiminde genel bir sınıflandırmayla nasıl kullanılabileceğini belirtmiştir. Sınırlı araştırma bulunan bu alanda benzer bir çalışmanın bulunmaması, eğitim ve teknolojinin iç içe geçtiği günümüz koşullarında alana katkı sağlayacağı düşüncesiyle çalışmada, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında bilgisayar destekli materyal kullanımının etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bilgisayar destekli materyal kullanılarak Türkçe dersi işlenen deney grubu öğrencileriyle sadece ders kitabı etkinliklerine dayalı ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney grubundaki öğrencilerin ön-son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubunun ön test-son test puanlarında cinsiyet ve kendilerine ait bilgisayara sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Türkçe derslerinde bilgisayar destekli materyal kullanımına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bilgisayar destekli öğrenme ortamının Türkçe dersine yönelik tutumlara etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu model, değişkenlerin hepsinin kontrol altına alınamayacağı durumlarda özellikle de eğitim alanında yapılan çalışmalarda en çok tercih edilen desendir çünkü deneysel desenlerde uygulanan yansız atama yoluyla (random) grup oluşturma imkânı eğitim araştırmalarında pek mümkün olmamaktadır çünkü araştırmacı deneysel bir çalışma için yapay gruplar oluşturamaz var olan gruplardan seçim yapar. Bu gruplardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak çalışma sürecine başlanır. Her iki grupta da uygulama öncesi ve sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2005:97; Creswell, 2003, 2005; Clark ve Creswell, 2007; Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2001). Araştırma için 6. sınıfta öğrenim gören birbirine denk (akademik başarı, öğrenci sayısı vb.) iki farklı sınıf seçilmiştir. Bunlardan biri deney, biri kontrol olarak seçkisiz atamayla belirlenmiştir. Uygulamanın öğrenciler

üzerindeki etkisini öğrenmek için nitel araştırma tekniklerinden görüşme kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezinde devlete bağlı bir ortaokulda 6.sınıfta öğrenim gören 72 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı*

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney	18	17	35
Kontrol	20	17	37
Toplam	38	34	72

Deney grubunda 18 kız, 17 erkek; kontrol grubunda 20 kız, 17 erkek öğrenci vardır. Araştırma toplam 72 öğrenciyle yürütülmüştür. Bunlardan 38’i kız, 34’ü erkektir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sayıları denklik sağlamaktadır.

Araştırmaya katılacak öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilere ilişkisiz örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Sonucu*

	Grup	N	X	S	sd	t	p
1. Faktör	Deney	35	58,45	10,43	70	-,700	,486
	Kontrol	37	60,08	9,23			
2.Faktör	Deney	35	32,22	5,30	70	-1,14	,163
	Kontrol	37	34,16	6,26			
3.Faktör	Deney	35	16,45	3,34	70	-1,20	,232
	Kontrol	37	17,35	2,95			
Toplam	Deney	35	96,48	15,23	70	-1,26	,283
	Kontrol	37	100,78	13,74			

Bilgisayar Destekli Materyal Kullanımının Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Tabloda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön testten aldıkları puanların ortalamaları görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın $[t(70)=1.26, p>.05]$ olmadığı tespit edilmiştir. Her faktör için ayrı yapılan analizlerde de farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grupları öğrencilerinin uygulamadan önceki puanlarının birbirine eşit olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını tespit etmek için 2014 yılında Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014)'nin geliştirmiş olduğu "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanan 27 maddelik ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .915'tir. Bu araştırmada güvenilirlik katsayısı .89 bulunmuştur. Ölçek toplam varyansın %52,746'sını karşılamaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .791 ile .474 arasındadır. Birinci faktörde 18, ikincide 8 ve üçüncüde 4 madde bulunmaktadır. 3 boyutlu ölçeğin birinci alt boyutu derse yönelik ilgi ve sevgi; ikincisi derse ilişkin olumsuz tutumlar; üçüncü alt boyut ise derse yönelik etkinlikler olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin kullanımı için ölçek sahibinden izin alınmıştır.

Öğrencilerin uygulama süreciyle ilgili görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler üç aşamada toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına deneysel işlem öncesi "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Deney grubunda 10 hafta boyunca öğretim programındaki konular bilgisayar destekli materyallerle desteklenerek anlatılmıştır. Sürecin sonunda "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" iki gruba da tekrar uygulanmıştır. Üçüncü aşamada da deney grubu öğrencileriyle görüşme yapılarak süreçle ilgili görüşleri alınmıştır. Konular, öğretmenin yıllık planına uygun olarak hem konu anlatımını destekleyici hem de değerlendirmeyi sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Süreçte power point, wisemapping (zihin haritası yapımı), padlet (pano oluşturma), canva (poster oluşturma), make beliefs comix (karikatür oluşturma), pixton (hikâye oluşturma), flippquiz (test hazırlama), puzzlemaker (bulmaca oluşturma), kahoot (test hazırlama) programları kullanılmış, bunlar bazı haftalarda iki boyutlu materyallerle de desteklenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde hangi istatistik testlerinin kullanılacağını belirlemek için normallik testleri yapılmıştır. Büyüktürk (2011) grup büyüklüklerinin 50'den küçük olduğu durumlarda ShapiroWilks, büyük olduğunda da KolmogorovSmirnov testlerinin kullanılacağını belirtmektedir. Grupların öğrenci sayılarının 30'dan büyük olması sebebiyle araştırmada KolmogorovSmirnov testi uygulanmış ve dağılımın normal olduğu tespit edilerek parametrik testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları

arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi, grupların kendi içindeki ilişkisini analiz etmek için de ilişkili örneklem t testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bulgular verilerin istatistiksel analize dayalı olarak alt problemlerdeki sıraya göre verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine bağlı olarak bilgisayar destekli materyal kullanılarak Türkçe dersi işlenen deney grubu öğrencileri ile ders kitabı etkinliklerine dayalı ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. İlgili veriler Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları*

	Grup	N	X	S	sd	t	p
1. Faktör	Deney	35	61,82	8,61	70	5,02	,000
	Kontrol	37	52,49	7,11			
2. Faktör	Deney	35	33,11	4,72	70	3,84	,000
	Kontrol	37	28,70	5,00			
3. Faktör	Deney	35	17,57	2,45	70	5,90	,000
	Kontrol	37	14,13	2,48			
Toplam	Deney	35	112,51	14,01	70	5,86	,000
	Kontrol	37	95,32	10,74			

Tabloda gruplara ait son test puanları verilmiştir. Bilgisayar destekli Türkçe öğretimi uygulamalarından sonra kontrol grubu puan ortalaması 10,74 iken deney grubununki 14,01'dir. Aralarındaki farkın anlamlılığı için ilişkisiz örneklem t testi yapılmış ve grupların son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(70)=5.86$, $p<.05$]. Ayrıca tutum ölçeğinin alt faktörlerine de bakıldığında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin bilgisayar destekli materyallerle işlenen Türkçe derslerine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

1. faktör "derse yönelik ilgi ve sevgi" son test puanlarına göre deney grubunun ortalaması 61,82; kontrol grubunun 52,49'dur. Sonuçlara göre grupların puanları arasında deney grubunun lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t(70)=5.02$, $p<.05$]. Uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerin derse ilgilerinin arttığı söylenebilir.

Bilgisayar Destekli Materyal Kullanımının Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi

2. faktör “derse ilişkin olumsuz tutumlar” son test puanlarında da anlamlılık yine deney grubu lehinedir [$t(70)=3.84$, $p<.05$]. Uygulamalar öğrencilerin derse yönelik geliştirdikleri olumsuz tutumlarını değiştirmiştir denilebilir.

3. faktör “derse yönelik etkinlikler” son test puanlarında deney grubunun aritmetik ortalamasının 17,57; kontrol grubunun 14,13 olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar anlamlılığın deney grubu lehine olduğunu göstermektedir [$t(70)=5.90$, $p<.05$]. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik etkinliklere katılmada daha olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada ikinci olarak deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasındaki farklılığı belirlemek için t-testi yapılmış, veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. *Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları*

Grup	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	35	96,48	15,23	34	15,87	,000
Son Test	35	112,51	14,01			

Bilgisayar destekli materyal kullanımının Türkçe dersine yönelik tutumlara etkisinin olup olmadığını saptamak için yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin ön test tutum puanları ortalaması (96,48) ile son test tutum puanları ortalaması (112,51) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür [$t(34)=15.87$, $p<.05$]. Bu bağlamda deney grubunda yapılan uygulamaların etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test tutum puanlarına yönelik veriler tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonucu*

Grup	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	37	100,78	13,74	36	-1,99	0,53
Son Test	37	95,32	10,74			

Tabloya göre kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [$t(36)=-1,99$, $p>.05$]. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları 100,78; son test de 95,32’dir.

Araştırmada ayrıca bilgisayar destekli materyallerle yapılan Türkçe derslerinin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde etkisinin cinsiyet ve kendilerine ait bir bilgisayara sahip olma gibi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda dördüncü alt problem olan deney grubunun ön test puanlarında cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonucu*

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	18	99,44	12,75	33	1,18	,243
Erkek	17	93,35	17,33			

Tablo 6 incelendiğinde kız öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 99,44; erkeklerinin de 93,35 olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin tutum puanları erkeklere göre daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamda bir farklılık oluşmamıştır [$t(33)=1,18, p>.05$].

Tablo 7. *Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonucu*

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	18	114,72	12,62	33	,958	,345
Erkek	17	110,17	15,37			

Tablo 7'deki analizlere göre kız ve erkek öğrencilerin son test puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığı belirlenmiştir [$t(33)=,958, p>.05$]. Son test puan ortalamaları kız öğrenciler için 114,72; erkek öğrenciler içinse 110,17 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, uygulama sürecinin cinsiyet farkı olmadan bütün öğrencileri olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puan ortalamalarının kendilerine ait bilgisayara sahip olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan analizlerin sonuçları Tablo 8 ve 9'da sunulmuştur.

Tablo 8. *Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Kendilerine Ait Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem T Testi Sonucu*

Bilgisayar	N	X	S	sd	t	p
Evet	22	95,81	16,01	33	-,333	,741
Hayır	13	97,61	14,37			

Bilgisayar Destekli Materyal Kullanımının Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında, kendilerine ait bilgisayara sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(33)=-333, p>.05$].

Tablo 9. *Deney Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Kendilerine Ait Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem T Testi Sonucu*

Bilgisayar	N	X	S	sd	t	p
Evet	22	111,04	13,97	33	-,802	,428
Hayır	13	115,00	14,28			

Tablo 9'a bakıldığında uygulama sürecinin öğrencilerin bilgisayara sahip olup olmama değişkenini etkilemediği görülmektedir. Bilgisayara sahip olan öğrencilerin puan ortalamasıyla (111,04); olmayanların puan ortalaması (115,00) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(33)=-802, p>.05$]. Sonuçlara göre, sınıf ortamında bilgisayar destekli materyal kullanımı bilgisayarı olan ve olmayan bütün öğrencileri eşit düzeyde etkilemektedir denilebilir.

Öğrencilerin Türkçe derslerinde bilgisayar destekli materyal kullanımına yönelik görüşleri alınmış ve Tablo 10'de verilmiştir. Doğrudan alıntılar verilirken öğrenciler Ö1, Ö2 biçiminde kodlanmıştır.

Tablo 10. *Türkçe Derslerinde Bilgisayar Destekli Materyal Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Cevap	(f)
Eğlenceli	30
Öğretici	23
Uzun süre yapılmalı	17
Anlamayı kolaylaştırıcı	16
İlgi çekici	14
Akılda kalıcı	12
Derse yönelik olumlu bakış açısı	11
Zevkli	8
Sosyalleşmeyi sağlama	8
Heyecan verici	5
Zihin geliştirici	4

Tabloda görüldüğü gibi uygulamayla ilgili öğrencilerin çoğu olumlu görüş bildirmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin 30'u uygulamaların çok eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak öğretici yönüne de vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin çoğu uygulamaların daha uzun süre devam etmesini istemiştir. 11 öğrenci derse bakış açısının olumlu yönde değiştiğini açıkça ifade etmiştir.

Bunun yanında dersin bu şekilde daha ilgi çekici, heyecan verici, zihin geliştirici olduğunu da söylemişlerdir. Öğrenciler uygulamaların sosyalleşmelerini de sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö2: Bu uygulamalarla eğlenceli bir ders oluyor Türkçe, dersten zevk almaya başladım, vakitler daha güzel geçiyor

Ö11: Bence yapılan uygulamalar daha sık olmalıdır. Çünkü materyaller hem eğlenceli hem de sosyalleşmemizi sağlıyor.

Ö17: Türkçe dersi çok eğlenceli olmaya başladı, oyunlar vb. uygulamalar çok güzel. Bu uygulamalar derse bakış açımı çok iyi etkiledi.

Ö25: Türkçe dersinde daha çok ders işlenmesini istiyorum yani 6 saat değil 8 saat olsa böyle ders işleyeceksek.

Ö30: Bence öğretilmek istenilen şeyi daha iyi kavramamıza yardımcı oluyor. Anlatılan şeyi daha iyi öğreniyoruz. Neyin nerede kullanılacağını daha güzel anlıyoruz.

Ö32: Böyle etkinliklerin daha sık yapılmasını isterim. Çünkü çok eğlenceli ve zihin geliştirici. Derse bizim daha çok ilgi vermemizi sağlıyor.

Öğrencilerin uygulama sürecine yönelik görüşlerinin olumlu yönde olması yapılan uygulamaların etkili olduğu ve Türkçe dersine olan bakış açısının olumlu olarak değişme gösterdiği biçiminde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında bilgisayar destekli materyal kullanımının etkisi incelenerek bu doğrultuda öğrencilerin tutumlarında cinsiyete ve kendilerine ait bilgisayara sahip olma durumlarına göre anlamlı farklılık oluşup oluşmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bilgisayar destekli materyal kullanımına yönelik görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda araştırmada öğrencilerin bilgisayar destekli materyallerle işlenen Türkçe derslerine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması öğrencilerin ilgilerini çekmekte ve meraklarını uyandırıcı nitelikler taşımaktadır ayrıca bu programlarla aktif katılımın sağlanması yapılan araştırmada öğrenenlerin derse ilgi göstererek derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde bilgisayar destekli teknolojilerin kullanılmasının etkili olduğunu düşündürmektedir. Araştırma sonuçları benzer çalışmalarla da örtüşmektedir (Olgun, 2006; Tataroğlu, 2009; Ovalı, 2011; Güven ve Sülün, 2012; Tercan, 2012; Gençoğlu, 2013; Koç, Şimşek ve Has, 2013; Tiryaki, 2014). Ovalı, 8. sınıf öğrencileriyle

gerçekleştirdiği çalışmada bilgisayar destekli Türkçe derslerinin öğrencilerin anlama becerisine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli öğretimin yapıldığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle bilgisayar destekli eğitim öğrencilerin Türkçe dersine yönelik geliştirdikleri tutumlarını olumlu olarak değiştirmiştir. Benzer şekilde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını (Tataroğlu,2009), fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını (Tercan, 2012; Güven ve Sülün, 2012; Koç, Şimşek ve Has, 2013; Tiryaki; 2014) anlamlı biçimde değiştirdiğini ifade eden çalışmalar mevcuttur. Bununla birlikte Gençoğlu (2013), Şen (2013), Önder (2015) ve Tayfa (2018) yaptıkları çalışmalarda deney ve kontrol grubunun derse yönelik son tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Tayfa (2018) Türkçe derslerinde etkileşimli tahta kullanımıyla ilgili yürüttüğü çalışmada etkileşimli tahta ile öğretimin yapıldığı deney grubunun uygulama sonrasında tutum ölçeğinden aldığı puan ortalamasının uygulama öncesinde aldığı puan ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yükselen puanlar istatistiki olarak anlamlı bulunacak düzeyde olmasa da araştırma sonucunda Türkçe dersinde etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumunu artırdığı belirtilmiştir. Sevim ve Sayır (2017) akıllı tahtanın konuşma becerisi etkinliklerinde kullanımına yönelik aldıkları görüşler doğrultusunda öğrencilerin çok büyük bir kısmının akıllı tahta kullanımının derslere olan ilgiyi ve katılımı artırdığını düşündüklerini tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da öğrenciler yapılan uygulamalarla dersi daha ilgiyle dinlediklerini ve dersten zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda anlamalarını kolaylaştırıp akılda kalıcılığı sağladığını belirtmişlerdir. Keser'e göre de (1988) bilgisayar destekli eğitim, farklı hızlarda öğrenen öğrencileri destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturur; anlaşılmayan yerlerin tekrar edilebilmesi, öğrenme sürecinin önemli bir ögesi olarak dönütün hemen verilebilmesi, birden fazla cevaplama olanağı sağlaması, derse olan ilgiyi üst düzeyde tutması, zaman ve emek açısından ekonomik olması ve öğrencinin dikkatini uzun süre çekerek öğrenme motivasyonu oluşturması bakımından faydalıdır (Akt: Dikmen ve Tuncer, 2018). Araştırma sonuçları ve elde edilen nitel bulgulara bu açıardan bakıldığında, öğrencilerin BDE materyallerinden öğrenme sürecinde olumlu olarak etkilendikleri görülmektedir. Tutumlar çok yönlü ve karmaşık olmaları ve ayrıca bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri nedeniyle hızlı değişim göstermeyebilirler. Ancak elde edilen bulgular ışığında bilgisayar destekli eğitimin uzun vadede derse yönelik tutumları olumlu etkileyebileceği söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin tutumlarında cinsiyet ve evinde bilgisayar bulunma durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kız öğrencilerin tutum puanları erkeklere göre daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel açıdan bir farklılık oluşmamıştır. Sınıf ortamında bilgisayar destekli materyal kullanımı bilgisayarı olan ve olmayan öğrencilerin tutumlarını aynı düzeyde etkilemektedir. Benzer bir biçimde Ovalı (2011) bilgisayar destekli Türkçe öğretiminin akademik

başarıya olan etkisini incelediği çalışmasında da cinsiyetin ve bilgisayara sahip olup olmama durumunun okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Topçu (2009) cinsiyetin bilgisayar tutumu üzerindeki etkisini araştırdığı meta analiz çalışmasında Türkiye’de yapılan 47 araştırmanın etki büyüklüğünü incelemiştir. Araştırma sonucunda cinsiyetin bilgisayar tutumuna yönelik etkisinde erkekler lehine sonuca ulaşmıştır. Buna göre erkeklerin kızlara göre bilgisayara yönelik tutumları daha olumlu olmakla birlikte tutumlar arasındaki fark anlamlı düzeyde değildir. Bu durum araştırma sonuçlarıyla uyumaktadır. Artık teknoloji hayatın her alanında yer aldığı için teknolojik araçlar, çocuktan yetişkine cinsiyet ayrımı olmaksızın her kesim tarafından kullanılmaktadır.

Ana dili eğitimi öğrencilerin akademik ve gündelik hayatlarında etkili olduğu gibi tüm yaşam becerilerinde de etkilidir. Değişen/gelişen toplum ve dünya şartlarına uyumlu bireyler yetiştirmek, aranan 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek konusunda Türkçe derslerinin önemi büyüktür. Ne öğretileceği ve bunun nasıl öğretileceğine ilişkin temel değişiklikler kaçınılmazdır. Teknolojik araçlara ulaşım günümüzde oldukça kolaylaşmıştır. Teknolojinin kullanım alanlarının sadece sosyal medya ve iletişimle sınırlı kalmaması, eğitim sistemi içindeki yerinin çeşitlenmesi vazgeçilmezdir. Bununla birlikte önem kazanan diğer husus öğrencilerin teknolojiyi sadece tüketici olarak kullanamamaları gerektiğinin farkına varmalarını sağlamaktır. Teknolojinin öğrenme, öğrenmeyi düzenleme içerisindeki yeri konusunda ve teknolojinin içinde üretici olarak var olma süreçlerinde öğrencilere yol gösterilmelidir. Web 2.0 araçlarının kullanımı bu süreçte önemlidir. Bu çalışmada Web 2.0 araçları materyallerle birlikte kullanılmış ve 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi incelemiştir. Farklı sınıf düzeylerinde, farklı araçlarla yeni çalışmalar yapılarak daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir.

Kaynaklar

- Apperson, J. M., Laws, E. L. ve Scepanky, J. A. (2006). The impact of presentation graphics on students' experience in the classroom. *Computers and Education*, 47(1), 116-126.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Benzer A. (2017). *Dijital çağda öğretim teknolojileri ile Türkçe eğitimi*. Ankara: TTGV.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Byrne, R. (2009). The effect of web 2.0 on teaching and learning. *Teacher Librarian*, 37(2), 50-53.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. ve Clark, P. (2007). *Designing and conducting the mixed methods reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Bilgisayar Destekli Materyal Kullanımının Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi

- Conole, G. ve Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of web 2.0 tools in higher education*. 7 Kasım 2017 tarihinde <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/literature-review-use-web-20-tools-higher-educationsayfasından> erişilmiştir.
- Dikmen, M. ve Tuncer, M. (2018). Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin meta-analizi: Son 10 yılda yapılan çalışmaların incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 97-121.
- Elmas, R. ve Geban, Ö. (2012).21. Yüzyıl öğretmenleri için Web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2007). Eğitimde bilgisayar kullanımı. Demirel, Ö. ve Altun, E. (Editörler). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, 1. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Filiz, O. ve Kurt, A. A. (2018). Günümüz web 2.0 teknolojileri geleceğin güçlendirilmiş çocukları için neler sunuyor? Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman ve Hatice F. Odabaşı (Ed.). *Eğitimde Teknoloji Okumaları* (s.312-323). Ankara: TOJET.
- Gençoğlu, T. (2013). *Geometrik cisimlerin yüzey alanları ve hacmi konularının öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ile akıllı tahta destekli öğretimin öğrenci akademik başarısına ve matematiğe ilişkin tutumuna etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Güven, G. ve Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79
- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Knapp, L. R. ve Glenn, A. D. (1996). *Restructuring schools with technology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Koç, Y., Şimşek, Ü. ve Has, C. (2013). Işık Ünitesinin Öğretiminde Bilgisayar Animasyonlarının Etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 2, 145-156.
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz, Y. ve Çiğdem, H. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lu, J., Lai, M. ve Law, N. (2010). Knowledge building in society 2.0: Challenges and opportunities. M. S. Khine and I. M. Saleh. (Ed.). *In New science of learning: Computers, cognition and collaboration in Education* (pp. 553-567). Newyork, Springer.
- Lowry, R. B. (1999). Electronic presentation of lectures effect upon student performance. *University Chemistry Education*, 3(1), 18-21.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Olgun, A. (2006). *Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen bilgisi tutumları, bilişüstü becerileri ve başarılarına etkisi*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- O'Reilly T. (2007). What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65 (1), 17-37.
- Ovalı, T. (2011). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin anlama becerisine etkisi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Önder, R. (2015). *Biyoloji dersinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, akıllı tahta kullanımına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Rıza, E. T. (2000). *Eğitim teknolojisi uygulamaları ve materyal geliştirme*. İzmir: Anadolu Matbaası.

- Sevim, O. ve Sayır, F. (2017). Türkçe derslerinde akıllı tahta ile yapılan konuşma becerisi etkinliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 160-172.
- Şen, M. (2013). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına etkileri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Şimşek, N. (1998). *Öğretim amaçlı bilgisayar yazılımlarının değerlendirilmesi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Tataroğlu, B. (2009). *Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve öz-yeterlilik düzeylerine etkileri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tayfa, H. (2018). *Etkileşimli tahtanın Türkçe dersinde kullanımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tercan, İ. (2012). *Akıllı tahta kullanımının öğrencilerin fen ve teknoloji dersi başarı, tutum ve motivasyonuna etkisi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tiryaki, A. (2014). *6. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Topçu, P. (2009). *Cinsiyetin bilgisayar tutumu üzerindeki etkisi: Bir meta analiz çalışması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ünal, F. T. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.

Extended Abstract

Introduction

Technology has become one of the indispensable elements of human life in recent years. Technological developments have not remained limited to a single area, but have started to be employed in every discipline and all kinds of learning. It is impossible for the education system whose basic subject is human not to be affected from this process. In the last decade, rapid developments have taken place in this field and computer-assisted education has become a method used in almost every school. In addition, it has become a field of competence requiring to be aware of developments in technology and to use these technologies for their purposes. In the 2018 Turkish Curriculum (TC), this issue was emphasized unlike other programs.

Moreover, some of the objectives stated in the curriculum are directed to the development of students' skills required to have access to printed materials and multimedia resources, to organize information, question, use and produce it (TÖP, 2018: 7). In order for students to acquire these skills and to achieve the objectives of the program, they need to use and experience technology in educational environments. One of the most frequently used technological tools in education is computer. In this context, it can be said that computers are widely used in the field of education. In this respect, computer-assisted instruction (CAI) has been a topic that has been addressed in the learning process. When the definition of the computer-assisted instruction is examined, it is seen that the greatest emphasis is put on the use of computer in learning-teaching environments and in school activities (Demirel, Seferoğlu and Yağcı, 2001); to reinforce learning-teaching occurrences (Şimşek,1998); to make students better understand a topic or a concept or to reinforce what has been learned before (Yalın, 2003, s.165). The quality and variety of the materials selected to be used in instructional environments can be conducive to the teaching and learning process from several respects.

Though the Turkish language course seems to be consisted of four basic language skills and grammar, in fact it includes a more comprehensive multi-faceted process. Although all of the comprehension and narrative skills have common characteristics, they have some different qualities. Different methods and techniques must be used to focus on these qualities in the learning environment. Many materials such as methods and techniques enhance the learning process. In the Turkish Curriculum (2018), diversity as a learning-teaching approach has been addressed. When the studies in the relevant literature were examined, it was found that there are a limited number of studies on Turkish education and computer assisted teaching processes. Given the limited amount of research, the current study aiming to investigate the effect of the use of computer-assisted materials on sixth grade students' attitudes towards the Turkish language arts course is

believed to make some contributions to the field in today's world where education and technology are intertwined.

Method

In the current study investigating the effect of the use of computer-assisted materials on students' attitudes towards the Turkish language arts course, the quasi-experimental pretest-posttest control group design; one of the qualitative research methods, was employed. The study group of the current research is comprised of 72 sixth- grade students attending a public middle school in the city of Kütahya in 2017-2018 school year. In order to determine the students' attitudes towards the Turkish course, the "Scale of Attitudes towards the Turkish Course" developed by Topçuoğlu Ünal and Köse (2014) and to elicit the students' opinions about the application process a semi-structured interview form were used in the current study.

The data were collected in three stages. Prior to the application, the experimental and control group students were administered the "Scale of Attitudes towards the Turkish Course". The subjects in the curriculum were taught to the experimental group students by using computer-assisted materials for 10 weeks. At the end of the application, the "Scale of Attitudes towards the Turkish Course" was re-administered to the experimental and control groups. In the third stage, interviews were conducted with the experimental group students to elicit their opinions about the process.

Results and Discussion

As a result of the analyses conducted, it was found that there is a significant difference between the posttest mean scores of the experimental and control groups. A significant difference was found between the experimental group students' pretest mean attitude score (96.48) and posttest mean attitude score (112.51). There is no significant difference between the control group students' pretest mean attitude score and posttest mean attitude score. Both the experimental group and control group students' attitude scores were found to be not varying significantly depending on the variables of gender and having one's own computer. The experimental group students stated that the lessons taught through these materials were more enjoyable and effective.



Türk Dilli Gruplara Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Dikkat Edilecek Noktalar*

*Gülsün MEHMET***

Öz

Çeşitli alanlarda Türkçe kullanmayı bir ihtiyaç hâline getirmek, bu alanları oluşturmak öncelikle devletin ve buna bağlı siyasal erkin görevidir. Sınır aşan ticari-ekonomik, kültürel, askerî politikalar; hedefler devlet tarafından uzun vadeli olarak oluşturulur, bunların gerçekleşmesinde kimi alanlarda devlet ve özel sektör birimleri birlikte çalışabilir. Özellikle ticaret ve bunun ardından gelen kültürel basınç bu süreç için katalizördür. Alanda hâkimiyet oluştuğunda ise güçlü olan tarafın dili karşı taraf için bir talep hâline gelir. Bu durumda arzı gerçekleştirmek için resmî ya da özel uluslararası asgari standartları sağlamış kurum ve kuruluşların olması gerekir ki bu şartı Türkiye gerçekleştirmiştir. Türkçenin bir lingua franka olarak öğretimi ve kullanımı devletin nüfuz alanının genişlemesiyle birlikte bir ihtiyaç hâline gelmektedir. Bunun getirdiği bir sonuç olarak Türkçenin öğretiminde temelde iki farklı alanla karşılaşırız: *Yabancılar Türkçe Öğretimi ve Türkî Lehçe (Dil) Konuşurlarına Türkçe Öğretimi*. Türk dilli konuşurlara Türkiye Türkçesinin öğretimi süreci diğer hedef kitleye Türkçe öğretimi bakımından öngörülebileceği gibi farklılıklar gösterecektir. Türk dilleri arasındaki fonetik, yapım morfolojisi, çekim morfolojisi, temel kelime hazinesi, öbek kurulumu ve sözdizimi bakımından mevcut benzerlikler ve farklılıklar; yüksek veya düşük seyirdeki anlaşılabilirlik dil öğretim ve öğrenim sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, lingua franka, sözdizimi, öbek yapısı, eş morfolojik yapılar.

Points to Consider in Teaching Turkish Language to Turkic Groups

Abstract

In order to make the usage of Turkish language a necessity in many fields and also to establish such fields are primarily the duties that should be carried out by the state and the political power holders affiliated to the state. Cross-border issues such as commercial-economic, cultural, military policies; aims are formed by the state in the long-term. The state and private sector could cooperate in fulfilling such aims in certain fields. Particularly commercial and then cultural pressure work as a catalyst in this process. Once the hegemony is established in the zone, the language of the more powerful side is demanded by the opposite side. In this case, a necessity arises for the existence of state or private foundations and institutions meeting international minimum standards, and Turkey has met this condition. Teaching and use of Turkish Language as a lingua franca have become a necessity as the hegemony of the state expands to larger zones. As a result of this, basically two different fields have appeared in teaching Turkish Language: *Teaching Turkish Language to Foreigners* and *Teaching Turkish Language to Turkic Speakers*. The process of teaching Turkish language to Turkic speakers will naturally differ from teaching it to the other target group. Present similarities and differences between Turkic languages in terms of

* Bu makale 8-10 Ekim 2015'te Erzurum, Atatürk Üniversitesi'nde gerçekleştirilen Türk Dillilere Türkiye Türkçesi Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan aynı başlıklı bildiri den üretilmiştir.

** Doç. Dr. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim Tecümanlık Bölümü, gmehmet@gazi.edu.tr / gulsunn.mehmet@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2960-0117

phonetics, derivational morphology, inflectional morphology, basic vocabulary, phrase formation and syntax; Intelligibility in high or low levels, may influence the process of language learning and teaching positively or negatively.

Keywords: Turkish Language Teaching, lingua franca, syntax, phrase, paired morphologic structures.

Giriş

Her insanın mutlaka bir ana dili vardır. Ancak kimi durumlarda kişiler buldukları çevrelerde ana dillerinin yanı sıra yaşadıkları yerin resmi dilini veya hâkim dilini (lingua franca) de kullanır.

Herkes bir yabancı dil bilmek zorunda değildir. Bir ihtiyaca binaen yabancı dil öğrenilir. Bir iletişim aracı olarak Türkçe kullanmayı bir ihtiyaç haline getirmek, bu alanları oluşturmak öncelikle devletin ve buna bağlı siyasal erkin görevidir. Sınıraşan ticari-ekonomik, kültürel, askeri politikalar; hedefler devlet tarafından uzun vadeli olarak oluşturulur, bunların gerçekleşmesinde kimi alanlarda devlet ve özel sektör birimleri birlikte çalışabilir. Türkçenin bir yabancı dil, bir lingua franca olarak öğretimi de bu alanlardan biridir. Güç ve nüfuz alanı hâkimiyeti ekonomik de dinî de olabilir. Güç ve nüfuza sahip bir ülke başat ve yönlendirici olmalıdır; örnek teşkil etmelidir. Güç ve nüfuz alanı hâkimiyeti gittikçe genişleyen ülkemiz için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de ihmal edilemez bir arz-talep potansiyeli oluşturmaktadır.

Ticaret, kültür, eğitim vb. alanlarda ilerlemek; hareket alanını genişletmek isteyen devletler, şirketler veya gruplar öncelikle ilgili alanı tanımak ve alandaki ihtiyaçları kendileri için talep oluşturabilecek şekilde tespit etmek amacıyla karşı tarafın dilini öğrenir; özellikle ticaret ve bunun ardından gelen kültürel baskı bu süreç için katalizördür. Alanda hâkimiyet oluştuğunda dil karşı taraf için bir talep hâline gelir Bu durumda arzı gerçekleştirmek için bir sistemin –resmi ya da özel, belirli bir standarda bağlı ancak kendine özgüllükleri olan- olması gerekir. Salt bir ülkenin kültürünü tanımak için dil öğrenmek, yaygın bir neden değildir, ticaret, eğitim, bürokrasi daha öncül nedenlerdir. Ticaret, diplomasi, eğitim, askerî ilişkiler gibi karşılıklı çıkar alanlarında iletişim ve veri alışverişindeki hız, doğruluk çok önemlidir. Bu ortamlarda taraflar arasındaki veri alışverişinin net ve eksiksiz olması gerekir.

Yabancılar Türkçe Öğretimi Sürecinde İzlenecek Sıra

Bir yabancı dilin öğretimi süreci aslında dil edinimi sürecinin en iyi şekilde taklit edilebilmesine bağlıdır ve bu nedenle bir dil öğretim sürecinde bu gerçek göz önünde bulundurularak genel hatları ile şu sırayı izleriz:

- Kendini tanıtmak, ihtiyaçlarını basit bir şekilde bildirme, basit bir şekilde çevresindeki maddi unsurları bildirme ve tasvir etme.

Türk Dilli Gruplara Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Dikkat Edilecek Noktalar

- Sonrasında mananın soyut basamaklarına inme, yavaş yavaş modalitik unsurları kullanabilme, objektif tanım, tasvir, bildirme tümcelerinden, subjektif cümlelere geçme, dildeki eş gramatikal yapılara girme.
- İfadeyi oluşturma ve söyleme arasındaki süreyi minimuma indirme; seri konuşma, düşündüğünü mümkün olduğunca eksiksiz kusursuz bir şekilde öğrenilen dilde ifade etme.
- Duyduğu bağımsız direkt cümleleri ögeleştirip kompleks hâle getirip söyleyebilme.
- Konuşur ve dinleyicinin cümledeki olaya yaklaşımını, zaman, mod ve modaliteyi cümleye kodlayabilme.

Dil öğretim alanında tek tip bir metot yoktur ve olmamalıdır da. Benzer şekilde dil öğrencileri de tek tip değildir; çeşitlilik, renklilik arz eder. Bu renklerden dil bakımından bize en yakını Türki gruplardır.

Merkezlere dil öğrenme ihtiyacı, talebi ile gelenleri şu şekilde sınıflandırabiliriz:

- a. Serbest öğrenciler (evlenme yolu ile gelenler/iş adamları/çalışanlar/bürokratların aileleri)
- b. Lisans ve Yüksek Lisans öğrenimini amaçlayanlar (Devlet Burslusu/Özel)
- c. Devlet görevlileri (bürokratlar, memurlar, bilim adamları)

Türki öğrenciler her üç grupta da yer alabilir.

Dil öğretim sürecinde iki alan mevcuttur:

(i) *Bilgi Alanı*: gramer öğretimi

(ii) *Beceri Alanı*: dinleme, okuma-anlama, konuşma, yazma (bilginin beceri alanına transferi// edinim sürecine hazırlık)

Yabancılarla Türkçe Öğretimi Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Temalar çerçevesinde kazanımları gerçekleştirmeyi hedefleyen; gramatikal sınırlılıklara göre düzenlemiş ders kitaplarının beceri derslerinde eksiksiz işlenmesi gerekir ancak hazır bulunuşluluk seviyesi avantajına sahip Türk dilli gruplarda konu atlamak tercih edilmemeli duruma göre konulara ayrılan sürelerde oynamalar yapılmalıdır.

Hem beceri dersleri de hem de bilgi alanında sürecin başlangıcında ve süreç zarfında genel olarak göz önünde bulundurmamız gereken noktalar vardır, buna göre:

- Tüm dil öğretim gruplarında akademik kaygıdan uzak olunmalı; yararçı davranmak ön planda olmalıdır.

- Homojen grupların oluşturulabilmesi için becerileri ve tüm bunların üzerine bina edildiği bilgi türü olan gramatikal bilginin düzeyi seviye belirleme sınavları ile ölçülmelidir.
- Homojen grupların oluşturulmasında becerilerin yeterliği ve gramatikal bilgi seviyesi ayrı ayrı değerlendirilmelidir.
- Oluşturmada beceriler içinde en zayıf olan alana odaklanıp bunlar eşitlenmelidir. Bu dönemde senkronize değil sınırlı odaklılık gözetilmelidir.
- Derslerde ana dilin kullanımına kısıtlama getirilmelidir. Kontrollü bir şekilde başlangıç seviyesinde iletişim kurmak amacıyla bilinen yabancı dillerden faydalanılabilir.
- Gramatikal basit ya da örüntülü yapılar olmadan kelime bilmek pek bir şey ifade etmez. Kelime bilgisinin okuma becerisine katkısı yadsınamaz; ancak Türkçe gibi çok katmanlı yapıların kullanıldığı bir dilde analitik fiil ve isim kalıplarının, yapılarının öğretilmesi de ihmal edilemez.
- Gramer kurallarını sözdiziminden bağımsız öğretmeyiz. Cümlelerin ve öbek yapılarının dizim sistemi, paradigmalardaki çekim yönü ve çekim sırası dil öğretiminin başında uygun bir dönemde becerileri destekleyecek şekilde mutlaka öğretilmelidir.

Özellikle gramer öğretiminde kelime bilgisinin yeri nedir? diye sorarsak; gramer dersinin birincil amacı kelime öğretmek değil, dilin çekimsel ve sözdizimsel yapısını kodlamaktır. Bu nedenle dilsel yapılar anlamlandırılıp kodlanırken yapı taşıyıcı unsurlar dışında cümlede bağımsız leksikal unsurlara mümkün olduğunca yer verilmemelidir. Yapı kavratıldıktan sonra genişletilmiş öbekler ve cümleler kullanılmalıdır.

Türk Dilleri Konuşan Öğrencilere Türkiye Türkçesi Öğretimi Konusunda Gözlem ve Öneriler

Uzak veya yakın Türk dilleri konuşan öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretimi konusunda tecrübeler dayanan gözlemler ışığında neler önerebiliriz? Dil öğrencileri bir ana dil konuşurunun bilinçsiz bir şekilde edindiği '*sınırlı sayıda kuralla sınırsız sayıda cümle elde etme işini*' mümkün olduğunca doğal süreci taklit ederek öğrencilere tatbik etmeye çalışırlar. Bu durumda hazır bulunuşluğu sıfır olan bir öğrenci ile bir Türki lehçe //dil konuşuruna Türkçe öğretmek elbette farklı olacaktır. Türki gruplarda öğrenci hazır bulunuşluk seviyesine göre gramer alanında bazı yapıları öncelemek ve bir sıra oluşturmak, katagoriyel gramer anlatımı için bir engel değildir.

Türk dilleri arasındaki fonetik, yapım morfolojisi, çekim morfolojisi, temel kelime hazinesi, öbek kurulumu ve sözdizimi bakımından mevcut koşutluklar ve farklılıklar anlaşılabilirlik oranlarını etkiler. Bunlar yanında öğrencinin kendi ana dili ile olan farkındalık ilişkisi de bunu etkiler.

Türk Dilli Gruplara Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Dikkat Edilecek Noktalar

Dil öğretim sürecinde bağlamsız şekilde yalancı eşdeğerler listelerinin verilmesi, sürece yarardan çok zarar verebilir. Anlam bakımından aynı kor tabakaya sahip sözcüklerin, sözcüğün kavram alanı içerisinde farklı bir anlam basamağını temsil edebilir. Lehçelerde bir sözcüğün mana alanı içerisinde farklı noktalara karşılık gelebilir. Böyle bir durum Türk lehçeleri arasında farklı derecelerde mevcuttur. Öğrenci, bunu öğrenme süreci içinde fark edebilir; ancak, bu yalancı eşdeğerlik durumu uzun süreli bir karmaşaya neden olmaz.

Lehçeler arası uzaklık ya da yakınlık bazen dil öğrenimini bazen de öğrenilenin kullanımda transfer hızını etkiler. Şöyle ki Türkçede çekim morfolojisi eksel/eksel leksikal/ analitik yapıdadır. Çekim, İngilizcedeki gibi öğelerin yeri değiştirilerek yapılamaz, İngilizcedeki gibi sade değildir; kimi kategoriler katı bir asimilasyon sisteminin işletildiği paradigmalara dayanır. Bu nedenle öncelikle çekim morfolojisinin işlemlerini sağlayacak fonolojik formasyonun verilmesi gerekir. Burada öğrencinin odaklandığı nokta yapı olmalı, dikkati dağılmamalıdır. Türki öğrencilerde yapının anlamlandırılması ve kodlanmasında sıkıntı yoktur; çünkü yapı zaten kodludur; öğrenci bu yapıları kendi dilindeki eşdeğer yapılarla kolaylıkla örtüştürmektedir; sıkıntı bu yapıları beceri alanlarına transferde ortaya çıkmaktadır. Kimi zaman transfer yavaş gerçekleşmektedir ya da bu, beklenen oranda seri değildir.

Türk dilli gruplarda gruplarda da yapı okumayı ve kendi kendine öğrenmeyi öğretmek işimizi kolaylaştıracaktır. Bir bütün içerisinde yapıları ve bunların sınırlarını seçebilmek hem Türki hem Türki olmayan gruplar için önemlidir.

Gramer öğretiminde temel amaç dört beceriyi yapı üzerine bina etmek değildir; ancak uygulamada görülen, bu bilgi alanının bir program dâhilinde disiplinli bir şekilde işlenmesi gerektiğidir. Diğer becerilerin işletilmesinde yapı bir sorun olmaktan çıkmalıdır. Yapının seri olarak transferi ve kullanımına odaklanılmalıdır.

Türki gruplarda da dil yapılarının öğretiminde kategoriyel yaklaşım kullanılmalıdır, ancak gerektiğinde bazı kategoriler diğer becerilerin işletilmesini kolaylaştırmak için parçalanıp öncellenebilir.

Örneğin: Hâl kategorisinden önce, zaman kategorisinde iki zamanın öğretilmesi gerekir: şimdiki zaman ve görülen geçmiş zaman, çünkü zaman kategorisinin işlenmesi için hâl kategorisine ihtiyaç duyulmaz; biz fiilleri zorunlu bileşenleri olmadan da kullanabiliriz ancak hâl kategorisini işlemek için mutlaka çekimli fiillere ihtiyaç vardır. Bildiğimiz gibi her fiil kor tabakasında *istem* (valenz) potansiyeline sahiptir; cümledeki hâl işaretleyicileri fiillerin istem (valenz) potansiyellerine göre görevlendirilir ve ilgili leksikal taşıyıcıya eklenir. Bu nedenle hâl kategorisini sözdizimsel bir düzlemde vermek gerekir.

Örnek:

Ben çalışıyorum./Ben duyuyorum. (Hâl taşıyıcılarını kullanmayabiliriz.)

Ben okula / Ben işten saat 5'te (Mutlaka bir çekimli fiil kullanmamız gerekir.)

Normal bir süreçte kelime, kalıp bilgisi artmadan soyut kategoriler içinde taşınan modalitik işlevlerin izahında sıkıntılar yaşanabilir. Türki öğrencilerde temel sözcük hazinesindeki ortaklık hem öğretici hem öğrenici için avantajlar sağlayacağı için modalitik işlevlerin verilmesine daha erken başlanabilir.

Kulak alışkanlığı üzerinden işleyen *kulak kontrolü* olarak adlandırdığımız işitsel hafıza sistemi, öğrencinin otomatik bir şekilde ürettiklerini kontrol edip düzeltmesini veya en az kusurla üretmesini sağlayacaktır. Bunu edinimin basit bir örneği sayabiliriz.

Dil öğretiminin nerede yapılacağı önemli bir konudur. Türki öğrenciler için de en sağlıklı olan öğrenilen dilin konuşulduğu ülkede öğrenilmesidir. Eğitim Türkiye dışında yapılacaksa doğal girdi ortamına yakın ortamlar hazırlanmalıdır ki günümüzde bunu sağlamak kolaylaşmıştır; televizyonlar, sinema filmleri, diziler, klipler vb.

Öğrencinin durumu diyebileceğimiz, öğrencinin kendi dili ile ilgili hazır bulunuşluluğu (tek dilli/iki dilli/çok dilli) dil öğretim ve öğrenim sürecini etkiler. Fizik alanındaki bağımlı, bağımsız ve sabit değişkenler arasındaki durumu dil öğretim süreci için de uyarlayabiliriz; bu süreçte Türki öğrencinin dil durumu sabit değişkendir ve bu onun Türkiye Türkçesi öğrenimini olumlu/olumsuz etkiler. Bir lehçe üzerinden örnek kuracak olursak: Aşağıdaki değişkenleri göz önünde bulundurmamız gerekir:

Tablo 1. *Dil Öğretiminde Değişkenler*

DEĞİŞKENLER	
Bağımsız Değişken	Öğretilen dil olan Türkçe (tüm dilsel malzemeler/materyaller)
Bağımlı Değişken	Öğrenilen Türkçe miktarı/seviyesi (sonuç)
Sabit Değişken	Öğrencinin bildiği Kırgızca

a. Bağımsız Değişken: Öğreticiler tarafından değiştirilebilen değişkendir. Öğretilen dil malzemesi yani Türkçedir. Süreçte kullandığımız ders kitapları, alıştırmalar, uygulamalar, görseller, filmler, sözlü müzikler, klipler. Doğal ya da yapay bizim oluşturduğumuz dil girdilerinin tümü bağımsız değişkendir. Burada amaç bu girdiler sayesinde alacağımız dönütün miktarının yüksek olmasıdır.

b. Bağımlı Değişken: Bağımsız değişkene göre meydana gelen değişiklik miktarı; öğrenilen Türkçe miktarı/ elde edilen sonuç. Burada amaç ve beklenen bağımsız değişkenin etkisiyle tüm becerilerin en az kusurla işler duruma gelmesi.

Türk Dilli Gruplara Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Dikkat Edilecek Noktalar

c. Sabit Değişken (Öğrencinin Dil Durumu): Sabit değişken Kırgızca. Burada öğrencinin Kırgızca'ya karşı pozisyonu hem bağımsız değişkenin tüm içeriğini/sirasını/uygulama hızını hem de bağımlı değişken durumunu etkiler.

Tablo 2. Sabit Değişkenlik Durumu ve Muhtemel Sonuçları

Sabit Değişkenlik Durumu	Muhtemel Sonuçlar
Ana Diline Hâkim (Kırgızca'yı çok iyi biliyor.)	(i) Kolay öğrenme ancak performansta morfolojik transfer problemi (Kırgızca ve Türkçe çekimsel eşdeğerlikleri karıştırma); konuşmada aksanda Kırgızca baskınlığı. (ii) Kolay öğrenme ancak performansta fonolojik özensizlik (Türkçenin sıkı sessel asimilasyon kurallarına ve istisnalarına karşı kayıtsızlık); konuşmada aksanda Kırgızca baskınlığı. (iii) Kolay öğrenme, doğal konuşma yakın performans
İki Dilli veya Çok Dilli (Kırgızcaya hakim değil/bir lingua franca konuşuyor)	(i) A kurunda; yavaş öğrenme, zorlanma; performansta şekilsel ve fonolojik kusurlar görülebilir. B kurunda; öğrenmede hızlanma, daha kolay kavrama, performansta şekilsel kusurların en aza inmesi konuşmada aksanda lingua franca baskınlığı.

Türkçenin Çekim ve Söz Dizimi Evrenselleri ve Bunların Kodlanmasında Dikkat Edilecek Noktalar

Türki dillerin *çekim* (inflection) ve *sözdizimi* (wordorder) özelliklerinin koşutluğu öğreticiye bu süreçte zaman ve performans açısından avantajlar sağlar. Ancak bu sistemin öğrenci tarafından farkındalığı, öğretici tarafından kontrol edilir; sıkıntı görülmesi durumunda isimde ve fiilde dizim sırası her konuda genişletilerek verilebilir; öğrencinin buna odaklanması sağlanır; Türkçede *isim çekimi işaretleyicilerinin* genetik dizilim sırasını bir örnekte gösterirsek:

[[[[İSİM + çokluk]+ iyelik] + hâl]]

ev ev-[ler]

ev ev-[im] // ev-[[ler]-im]

ev ev-[de] // ev-[[im]-de] // ev-[[ler]-de]// ev-[[[ler]- [im]]-de]

Türki gruplarda kimi zaman *fonoloji*, *çekim morfolojisi*, *yapım morfolojisi* ve *sözdizimi* alanlarındaki genetik koşutluklar öğrenci (kursiyer) açısından, kavramada-anlamada oluşturduğu kolaylıklar hem bilgi hem beceri alanlarında (gramer, okuma-anlama; dinleme-anlama; yazma ve konuşmada) şekilsel olarak doğru kusursuz *ürün/dönüt* almayı zorlaştıran *pragmatik/psikolojik* unsurlar olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Türkiye Türkçesindeki [-an/-en] ve [-dık...] partisibinin kendi lehçesinde [-gan...] ve varyantlarına denk geldiğini fark eden bir öğrenci [-dık...] kullanımını ihmâl etmekte her iki yapının yerine [-an/-en] veya [-gan...] sıfat-fiil işaretleyicisini özne işaretleyicisi de olmaksızın kullanmaktadır. Özellikle Oğuz grubu lehçeleri dışındaki öğrencilerde (güneydoğu/kuzeybatı grubu) isim çekiminde zamir n'sinin kullanımında ve adaptasyonunda –farkındalık sağlanmasına rağmen- uygulamada uzun süreli zorluklar yaşanmaktadır. Bunun nedeni bu sessel ögenin öğrenci tarafından bir gramatikal eksiklik olarak görülmemesidir; çünkü bu lehçelerde bu parçacık kullanılmaz.

Lehçe konuşurlarının leksikal; analitik; sözdizimsel yapıları kavrama problemi pek gözlemlenmez; burada gözlenen sıkıntı bu yapıların beceri alanlarına transferinin yapılamaması ya da bunun kusurlu şekilde gerçekleştirilmesidir. Bunun sebebi öğrencinin bu yapıları taşıyacak leksikal öge zenginliğine sahip olmaması ya da bilinçli ihmâl ('*Nasıl olsa beni anlıyorlar.*' kanısı) olabilir.

Ayrıca bu tip öğrencilerin –ve diğer Türki olmayan öğrenciler için de bu tespitte bulunabiliriz- özellikle analitik ve sözdizimsel yapıları anlamalarına karşın bunları beceri alanlarına transferdeki ihmâllerin önemli nedenlerinden biri; öğretimde kullanılan, bir temaya bağlı olarak kurulan, hazırlanan materyallerde (okuma-anlama-dinleme-konuşma-yazma) malzemenin bu yapılarla tam olarak örtüşmemesi ya da örüntülenmemesidir. Öğrenci bunları, ancak beceri alanlarında kullandığı ölçüde seri kullanıma geçebilecektir. Aslında buradaki sorunun temelindeki esas etken, *bilgi ve beceri* alanlarındaki senkronizasyonun yeterli düzeyde olmamasıdır.

Türki lehçe konuşurlarına hızlı transfer ve işlek öbek ve cümle üretimini sağlayacak bir program uygulanması gerekir. Beceri dersleri: Dinleme –Anlama/Okuma-Anlama/Konuşma/Yazma şeklinde sıralanabilir.

Lehçe konuşuru öğrencilere temel düzeyde Türkçenin *genetik fonolojik asimilasyon süreçleri* ve hece yapısı konusu hızlı bir şekilde işlenip istisnalara ve egzersizlere // uygulamalara (sesletim ve konuşma estetiği) ayrılan zaman artırılabilir. Türki olmayan gruplarda bu alan hem hoca hem öğrenci için sıkıntılı bir zorunlu süreçtir.

Genetik fonolojik süreçlerin öğretiminin öncelenmesi: Genetik fonolojik süreçlerin öğretimi hem Türki hem Türki olmayan öğrenciler için A1 seviyesinde yapılır. Bu süreç hem öğrenci hem öğretici için son derece sıkıntılı, bunaltıcı bir süreçtir. Ancak çekim morfolojisinin işlenebilmesi veya daha hızlı işlenebilmesi için bu alanın henüz sürecin başında hâll edilmesi gerekir. Fonolojik süreçlerin sağlıklı bir şekilde yerleştirilmesi diğer beceri öğreticilerini hareket alanlarında rahatlatır. Öğreticiler derslerinde öğrenilmiş yapı üzerine tema odaklı konularını rahatlıkla işleyebilir. Şöyle de diyebiliriz; bu süreç diğer becerilerin kazandırılması sırasında bilinmeyen anlaşılmayan gramer alanına odaklanılmasının önüne geçilmesine yöneliktir.

Türk Dilli Gruplara Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Dikkat Edilecek Noktalar

Örneğin A1 seviyesinde Türkçenin iyelik/sahiplik kategorisi ve bunlarla üretilen varlık/yokluk ile bunların tasvirini kodlamış bir öğrenci bu yapılarla örüntülenmiş okuma-anlama/dinleme-anlama/konuşma becerilerine yönelik derslerde gramer kaygısından hali olacak tema dâhilinde bu kategorilerin işlek bir şekilde kullanımına odaklanacaktır.

Malzemeler: İlk beceri derslerinde öğrenilen basit sözcükler.

Basamak 1: Kalınlık-İncelik Uyumu//Ünsüz Uyumu//Ünsüz Yumuşaması + İstisna sözcükler

Basamak 2: İyelik Kategorisi

(i) Formülleme (çekim yönü kodlaması için)

(ii) Paradigmatik örnekler : *[benim] ev-im / [senin] ev-in ...* (el, göz, kulak alışkanlığı için)

Basamak 3: Üretim

(i) Benim pasaportum *var/yok*. (Varlık/Yokluk Cümlesi)

(ii) Benim arabam *kırmızı*. (Durum varlık tasvir Cümlesi)

Basamak 4: Denetleme/Dönüt/ Düzeltme (üretim ve transferin doğruluğunu yoklamak için)

(i) *Uygulama/Alıştırma* (Sınıf ortamında uygulamalar verilir.)

(ii) *Kontrol* (Uygulamalar kontrol edilir; zayıf noktalar tespit edilir.)

(iii) *Düzeltme* (Eksikler giderilir.)

Türki öğrencilerin olduğu homojen gruplarda bu basamaklar daha hızlı bir şekilde geçilebilecektir.

Örneğin; anadili Türkçe olmayan bir gruba [-ki] ekli kompleks bir cümle muhtemel derin yapısı da göz önünde bulundurularak şu şekilde öğretilir:

İşlem 1: Basit cümleleri Birleştirme (Basitten kompleks yapı üretme)

(i) Köşede (bir) dükkân var.

+... (ii) Ben o dükkânda (orada) çalışıyorum. _____

(iii) Ben köşede^{ki} dükkânda çalışıyorum.

Burada [-ki] çift yönlü mesaj içeren, refere eden bir gramatikal yük işaretleyicidir.

1. Köşede ne var? —> *dükkân*

2. Dükkân nerede? —> *köşede*

İşlem 2: Kompleks Cümleyi Basit Bileşenlerine Ayırma

Bende*ki* para çok az.

(i) Bende para var.

(ii) O para çok az.

Türki öğrencilerin olduğu gruplarda birinci işlem daha hızlı bir şekilde işlenerek kompleks cümleyi parçalama işlemine biraz daha fazla zaman ayrılabilir.

Özellikle karma yapı arz eden/farklı ana dile sahip konuşurlarının bulunduğu gruplarda yer alan Türki öğrencilerde kaygı seviyesi düşüklüğü kaynaklı diyebileceğimiz bir durumla sık sık karşılaşırız. Bu durumu, *öğrenmeye odaklanmanın olması gerekenin altında gerçekleşmesi* olarak tarif edebiliriz. Bu durum B seviyesinden dil öğrenimine başlayanlarda da görülmektedir ve öğrencinin dil öğrenim sürecine olan motivasyonunu/öğrenme disiplini olumsuz yönde etkilemekte ve öğrenmeye karşı bir çeşit kayıtsızlık yaratabilmektedir; derste not almama, sınavlara yeterince hazırlanmama, ödev yapmama, öğrendiklerini beceri alanlarında kullanmama gibi. Bu kayıtsızlığın temelinde öğrencideki 'bir şekilde karşılıklı anlaşılabilirliğin mevcut olduğu ve her halükarda iletişim ihtiyacını giderebildiği' inancıdır. Örneğin; B1 seviyesindeki bir Kırgız öğrenciye, ders anlatımı dışında, sohbet esnasında '*Dersten sonra nereye gideceksin?*' diye sorduğumuzda '*Khocam Kızılayga*' şeklinde cevap verebilmektedir.

Dil öğretim sürecinde *kavramsal kategoriler* (zaman, sıra, sıklık, nicelik, konum); *iletişimsel işlev kategorileri* (talep, teklif, şikayet) ile gramatikal kategorileri yoğurarak oluşturulan malzemeler/materyaller (kitaplar, alıştırmalar, uygulamalar) işimizde bizim en büyük yardımcımızdır. Materyal donanımında, sinema, dizi, müzik sektörü de son derece etkili girdi alanları oluşturabilir. Yiyecek-içecek, giyim markaları, teknolojik ürünler de bu atmosferi kuvvetlendirir.

Bilindiği gibi (<http://www.turkcede.org/dil-ogretim-yontemleri/644-yabanci-dil-ogretim-yontemleri.html>) *edinim* dil yeterliliğini geliştirmede temel süreçtir ve bu süreç öğrenme olayından farklıdır. Edinim dili gerçek iletişim için kullanmanın bir sonucu olan ve bilincin kontrolünün dışında oluşan hedef dil sisteminin gelişmesi anlamını taşır. Öğrenme ise öğretme olayından kaynaklanan bilinçli *dil bilgisi bilgisinin* ifadesidir ve kişiyi edinme olayına götürmez. Anlık dil kullanımında cümleler üretmek için ihtiyaç duyduğumuz şey *edinilmiş olan sistem*dir. Öğrenilmiş olan sistem sadece edinilmiş sistemin bir denetçisi olarak işleyebilir.

Yukarıdaki bilgiye dayanarak şunu söyleyebiliriz: Türki öğrencilerde öğrenme süreci *yapısal hazır bulunuşluk avantajı* sayesinde daha hızlı ve sorunsuz bir şekilde tamamlanabilir. Ulaşılmak istenen, hedef dilin kullanımında otomatikleşme; iletiyi oluşturma ve ifade arasındaki zaman farkının doğal konuşurunkine yaklaştırılmasıdır. Kısacası *öğrenmenin edinimle taçlandırılmasıdır*.

Türk Dilli Gruplara Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Dikkat Edilecek Noktalar

Krashen ve diğer ikinci dil edinimi teorisyenleri, tipik olarak dil öğreniminin dil becerilerinin alıştırmasının yapılarak değil, dilin iletişimde kullanımı yolu ile gerçekleştiğini vurgular. (<http://www.turkcede.org/dil-ogretim-yontemleri/644-yabanci-dil-ogretim-yontemleri.html>) .Ancak hem Türki hem Türki olmayan öğrenciler için hazırlanan, iletişimsel işlevlere uygun *sozu-cevap; üretme dönüştürme- varyantlama; birleştirme-parçalama* şeklindeki alıştırmaya uygulamalar da edinim sürecine ciddi katkılar sağlar. Nitekim her iki grup için de edinimin tamamıyla kurs dönemi içerisinde tamamlanması pek mümkün olmaz. Edinimin tamamlanması ancak öğrencinin bir çeşit laboratuvar diyebileceğimiz kurs ortamından çıkıp gerçek, kurgusuz sosyal hayata karışması ile olacaktır.

Sonuç

Türk dilli öğrenciler Türkiye Türkçesi öğrenen gruplar içerisinde hazır bulunuşluk seviyelerindeki avantaja binaen farklı bir konuma sahiptir. Bundan 20 yıl öncesinde büyük oranda lisan ve yüksek lisans öğrencilerinden oluşan öğrenci profili, ihtiyaç alanlarının farklılaşmasıyla koşut olarak artık çeşitlilik göstermektedir. Bu ülkemiz ve Türki coğrafya arasındaki çıkar ilişkisi (soy birliği temelli doğal müttefiklik olgusu) ve kültürel akrabalık bağlantılı ilişkilerin yoğunlaşması ile doğru orantılıdır. Artık pek çok alanda (ticaret, bürokrasi, eğitim, teknoloji, güvenlik, sanat, alt yapı) ilişkiler dâhilinde Türkiye Türkçesi ihtiyaç haline gelmiştir. Bu ihtiyaç, yurt içinde özellikle üniversitelere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) ve 2009 yılında faaliyete geçen, yurt dışında bu misyonla görevlendirilmiş Yunus Emre Enstitüsüne bağlı Türk Kültür Merkezlerince açılan kurslar ile karşılanmaya çalışılmaktadır. Burada bu tip gruplara Türkiye Türkçesi öğretmede, biz öğreticilere Türki diller ve Türkiye Türkçesi arasındaki genetik yapı denkliği; temel kelime kadrosu ortaklığı, dini, kültürel, tarihi ortaklıklar, bilgi alanını daha kolay kavrama ve beceri alanlarında performans açısından avantajlar sunar. Bunları dezavantaj hâline getirmeden, öğretme sürecini iyi bir şekilde yönetip, -Türki olmayan gruplara göre- edinime geçişin hızlanması sağlanmalıdır. Bu nedenle öncelikle Türki öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretirken yukarıda sıraladığımız gözleme dayalı önerilere dikkat etmek sürecin başarısına katkı sağlayacaktır. Türki öğrenciler ile Türki olmayan öğrencilerin seviye belirleme sınav sonuçları farklı şekilde değerlendirilmelidir. Süreç bu sonuçlar göz önünde bulundurularak yönetilmelidir.

Kaynaklar

- Batumlu, Didar Z .& Erden, Münire (2007) Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları ile İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki, *Eğitimde Kuram ve Uygulama (Journal of Theory and Practice in Education* ISSN: 1304-9496, 2007, 3 (1): 24-38
- Göçer, Ali & Mogul, Selçuk (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 6/3, Summer, p:797-810 Turkey

Bekdemir, Mehmet (2009) Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin ve Başarılarının Değerlendirilmesi, *EÜFBED-Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* Cilt-Sayı: 2-2, p: 169-189, Yıl: 2009

Mehmet, Gülsün (2015) *Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi (I-II)*, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara.

Şen, Ülker & Boylu, Emrah (2015) Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences)*, Cilt/Volume: 12s: 13-25

<http://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/78-turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretimi-ile-ilgili-calismalara-genel-bir-bakis.html>

<http://www.turkcede.org/dil-ogretim-yontemleri/644-yabanci-dil-ogretim-yontemleri.html>

Extended Abstract

Introduction

This article focuses on the principles of teaching Turkish to foreigners, especially to learners of Turkic origin. Over the last 25 years, Turkey has made remarkable progress in various fields (economy, defence industry, movie sector, health tourism, etc.). Turkish has thus become a demanded language. This demand is evident in teaching Turkish as a foreign language/lingua franca. In Turkey, Turkish language teaching is carried out by both private institutions and language teaching centres affiliated to universities.

Methods

The views and suggestions presented in the article are based on the experiences the author had at the Turkish and Foreign Language Research and Application Center (TÖMER), Gazi University, where she worked from 2000 to 2018. Turkic learners of Turkish can be included in all three levels. Attention should be paid to a set of issues in teaching Turkish to Turkic learners.

- The distance or proximity (intelligibility) between Turkic languages sometimes affects language learning, and the transfer rate of the learned in target language.
- Teaching the structure reading and autonomous learning in Turkic groups facilitate the teaching process.
- The categorical approach should be used in teaching language structures in Turkic groups; however, some categories may be divided, when necessary, to facilitate the development of other skills.
- Considering that the common basic vocabulary of Turkic students provides advantages for both instructors and learners, modalities can be introduced earlier.
- The place of language teaching is of importance. It is the most advantageous way for Turkic learners to learn Turkish in the country where it is spoken as the official language. If learning is to take place outside Turkey, a natural input environment should be simulated, which is today easily accessible through TV series, films, etc.
- The inflectional and syntactic universals of Turkish: The parallelism between the inflectional and syntactic features of the Turkish languages provides instructors with advantages regarding time and performance.
- A teaching plan should be implemented, which provides Turkic-language speakers with a rapid language transfer and an effective phrase and sentence production. Skills courses should include Listening-Comprehension, Reading-Comprehension, Speaking, and Writing.
- It is quite common especially in mixed groups of learners speaking different native languages that Turkic learners have a low level of anxiety.

Results and Discussion

Considering teaching Turkish of Turkey, the common genetic structure between the Turkic language and Turkish of Turkey provides instructors with various advantageous regarding common basic vocabulary; religious, cultural, and historical proximity; easier comprehension of the knowledge domain, and performance in skill areas. Without turning them into a disadvantage, the transition to acquisition can be accelerated, compared to non-Turkic groups, through a well-managed teaching process. Therefore, in teaching Turkish of Turkey to Turkic learners, paying attention to the observation-based suggestions listed above will contribute to the success of the teaching process.