ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN:2147-6020

Temmuz 2019 Cilt:7 Sayı:3 July 2019 Volume:7 Issue:3

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

2019 Yaz, Cilt: 7 Sayı:3
2019 Summer, Volume: 7 Issue: 3

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

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

English Language Editors

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 dizinlemektedir.

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

2019 Yaz, Cilt:7 Sayı:3 / 2019 Summer, Volume:7 Issue:3

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

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

2019 Yaz, Cilt:7 Sayı:3 / 2019 Summer, Volume:7 Issue:3

Bu Sayının Hakemleri

Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN (İki makale hakemi)

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Doç. Dr. Ahmet BALCI

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

Doç. Dr. Bayram BAŞ

Doç. Dr. Bilginer ONAN (Dört makale hakemi)

Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU (İki makale hakemi)

Doç. Dr. Dilek CERAN (İki makale hakemi)

Doç. Dr. Gökhan ARI

Doç. Dr. Keziban TEKŞAN (İki makale hakemi)

Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU (İki makale hakemi)

Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ

Doç. Dr. Özay Karadağ (Üç makale hakemi)

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ

Doç. Dr. Sedat MADEN

Doç. Dr. Ülker ŞEN

Doç. Dr. Yusuf DOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi Erhan YEŞİLYURT

Dr. Öğr. Üyesi Funda ÖRGE YAŞAR

Dr. Öğr. Üyesi Hacer ULU

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU

Dr. Öğr. Üyesi S. Kürşad DOLUNAY (İki makale hakemi)

Dr. Mazhar BAL

Dr. Pınar KANIK UYSAL (İki makale hakemi)

Ana Dili Eğitimi Dergisi / Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020
2019 Yaz, Cilt:7 Sayı:3 / 2019 Summer, Volume:7 Issue:3

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Papers

Dil Öğretiminde Sözcüksel Yaklaşım ve Türkçede Eşdizimli Sözcüklere Altulamsal Bir Bakış 486-507
Subcategorizational Insight into Collocational Verbs in Turkish
Serkan TURAN, Feryal ÇUBUKÇU

Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi 508-526
Examining Values in Texts of Turkish Coursebooks
Tuncay TÜRKBEN

Ana Dili Eğitiminde Popüler Kültür Metinlerinin Kullanımına Yönelik Türkçe Öğretmenlerinin ve Velilerin Görüşleri 527-552
Turkish Language Arts Teachers' and Parents' Views on the Use of Popular Culture Texts in Native Language Education
Mazhar BAL

Ortaokul Öğrencilerinin Cümle, Paragraf ve Metin Oluşturma Düzeyi Üzerinde Etkili Olan Değişkenler 553-573
The Variables that Affect Sentence, Paragraph and Text Formation Levels of Middle School Students
Niymet BAHŞİ, Nesrin SİS

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Eğitim Teknolojisi Standartları Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi 574-596
An Investigation of Turkish as a Foreign Language Teachers' Self-Efficacy Beliefs Concerning Educational Technology Standards in Terms of Several Variables
Murat Sami TÜRKER

Öyküleyici Metinler Aracılığıyla Eleştirel Düşünme Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Rubrik 597-629
Evaluation of Critical Thinking Skills in Narrative Texts through a Rubric
Funda Amanvermez İNCİRKUŞ, Latif BEYRELİ

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Türleri ile Kalıplaşmış Söz Varlığı İlişkisi 630-646
Relationship Between Text Types and Formulaic Expression in Secondary School Turkish language Arts Textbooks
Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Asena ERASLAN

Konuşma Eğitiminin Program ve Ders Kitabı Ekseninde Uygulamaya Yansıması 647-662
Reflection of Speaking Skill Education to Practice on the Context of Program and Coursebook
Ahmet BENZER, Faruk ÜNSAL

Ana Dili Eğitimi Dergisi / Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020
2019 Yaz, Cilt:7 Sayı:3 / 2019 Summer, Volume:7 Issue:3

İÇİNDEKİLER
CONTENT

Okuma-Yazma Bilerek İlkokula Başlayan Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Gelişimlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi 663-687
Investigation of the Academic and Social Development of Students Starting to Primary School with Preschool Literacy
Hanife ESEN-AYGÜN

Okuma Kazanımları Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları
Secondary School Turkish Textbooks in Terms of Reading Achievements 688-708
Kemalettin DENİZ, Rasim TARAKCI, Efecan KARAGÖL

Türkçe Ders Kitaplarında Millî ve Kültürel Kavramların İncelenmesi 709-735
Investigation of the National and Cultural Concepts in Turkish Textbooks
H. Gülhan ORHAN KARSAK, Emine Gül ÖZENÇ

Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Konuşma Türleri Açısından İncelenmesi 736-750
Examination of Speaking Activities in Turkish as a Foreign Language Coursebooks in Terms of Speech Types
Mehmet KURUDAYIOĞLU

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Etkinlik Geliştirme Süreçlerinde Kazanım Seçimi ve Uyumu 751-764
Selection and Compliance of Learning Outcome of Pre-service Turkish Language and Literature Teachers in Activity Development Process
Bayram BAŞ, Nil UCUZSATAR

Neden Bir Çocuk Dili Derlemine İhtiyacımız Var? 765-780
Why Do We Need Child Language Corpus?
Özay KARADAĞ

Okuma Alanındaki Araştırmaların Bibliyometrik Özellikler Açısından İncelenmesi 781-799
Literature Review on Reading in Terms of Bibliometric Properties
Beytullah KARAGÖZ, İzzet ŞEREF

Derleme Makaleleri / Reviews

Beş Hececiler'den Enis Behiç Koryürek ve Makedonya 800-814
Enis Behiç Koryürek of Five Syllabists and Macedonia
Zeki GÜREL

Turan, S. ve Çubukçu, F. (2019). Dil öğretiminde sözcüksel yaklaşım ve Türkçede eşdizimli sözcüklere altulamsal bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 486-507.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 07.01.2019 Kabul/Accepted:26.06.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Dil Öğretiminde Sözcüksel Yaklaşım ve Türkçede Eşdizimli Sözcüklere Altulamsal Bir Bakış [*]

Serkan TURAN[**]
Feryal ÇUBUKÇU[***]

Öz

Son yıllarda yabancı dil öğretimine olan yaklaşımlar gelişme göstermektedir ve dil öğrenenlerin dilbilimsel edinçlerini arttırmak açısından Sözcüksel Yaklaşım büyük bir ilgi görmektedir (Schmitt, 2004 ve Granger, 1998). Bu çalışmanın amacı, Türk Dil Kurumunun resmî internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli eylemlerin altulam özelliklerini belirlemek ve bu özelliklerin Türkçe sözlüklerde yer almasına yönelik bir öneri sunmaktır. Çalışmanın araştırma planı Chomsky'nin (1981) önerdiği Rol Kuramı'na (Theta Theory) dayanmaktadır. Eşdizimli eylemler, Türkçedeki toplam eylemlerin azımsanmayacak kadar büyük bir bölümünü (%36) kapsamaktadır. Bu eylemleri öğrenen bir kişinin Türkçeyi öğrenmesinin daha kolay ve hızlı olabileceği ön görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Theta Kuramı, eşdizim, altulamlama

Subcategorizational Insight into Collocational Verbs in Turkish

Abstract

There has been an increase in language teaching methods as of late and the Lexical Approach has gained an importance for linguistic competence (Schmitt, 2004; Granger, 1998). The purpose of this study is to investigate the subcategorizational characteristics of the verbs of two and more items listed on the website of the Turkish Language Association. The research is designed as the Theta theory of Chomsky. Findings show that collocational verbs include 36% of the total verb list. Those verbs accelerate and facilitate learning Turkish.

Keywords: Theta Theory, collocation, subcategorization

Giriş

Sözlük, bir dildeki sözcüksel birimlerin tümünü ya da bir bölümünü, genellikle abecesel düzen, kimi durumlarda da konulara ya da kavramsal alanlara göre tanımları, tanıkları, söylenişleri, kökenleri, kullanımları, dilbilgisi ulamları, eşanlamlıları vb. ya da bir başka dildeki karşılıkları ile sunan yapıttır. (Vardar, 1998:191).

[*] Yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[**] Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, serkanturan159@gmail.com, ORCID:0000-0002-6812-9420

[***] Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmir, cubukcu.feryal@gmail.com, ORCID:0000-0003-3313-6011

Sözlükler bir dilin söz varlığını içerirler. Sözlük hazırlayıcıları, benimsemiş oldukları amaçlar ve seslenecekleri kitleler açısından çeşitli türlerde sözlükler ortaya koymuşlardır. Sözlüklerin en önemli özelliği temel başvurma kitapları arasında yer almalarıdır. Özellikle öğretim kurumlarında yaygın bir kullanım kazanan sözlüklere, dili doğru ve yanlışsız konuşup yazmak isteyenler, sözcüklerin anlam ayrımlarını, sözcüklerin tümce bağlamında hangi anlamda kullanıldıklarını öğrenmek amacıyla başvurmaktadırlar (Keskin, 1995).

Sözlükler, bir dilin söz varlığının kullanılabilir durumdaki sözcüklerinden oluşan temel kaynaklardır. Bu bakımdan sözlüklerin bireyin anlama ve anlama becerileriyle şekillenen anlam evreninin geliştirilmesinde önemli bir yeri vardır. Sözcükler, sözlükleri meydana getiren yapı taşlarıdır. Sözlükler, kelimelerin kullanımını bir yapı içinde göstermek için verilen örnekler aracılığı ile öğrencilerin şiir, hikâye, roman gibi türlerle Türkçenin inceliğini ve etkileyici güzelliğini tanımalarını sağlamak (Göçer, 2001: 388, 400) amacıyla kullanılır. Bir sözlükbirimin (sözcüğün) anlamı, bağlam ve iletişim durumunda ortaya çıkar (Kıran, 2015, 61). O hâlde bir sözcüğün anlamı kavratılırken sözcüğün içinde bulunduğu bağlamdan hareket etmek doğru olur.

Sözcüksel Yaklaşım

Son yıllarda yabancı dil öğretimine yönelik yaklaşımlar gelişme göstermekte ve dil öğrenenlerin dilbilimsel edinçlerini arttırmak açısından Sözcüksel Yaklaşım büyük bir ilgi görmektedir. (Schmitt, 2004 ve Granger, 1998). Celce–Murcia ve Rosensweig (1989) sözcüklerin ilk aşamalardan itibaren dilin temelini oluşturduğuna, sözcük dağarcığının geniş olmasının sadece okuduğunu anlamaya değil aynı zamanda iletişime de çok büyük katkısı bulunduğuna değinmektedir. Bu durumu da dilbilgisi olmadan bilgi aktarımının az, sözcük bilgisi olmadan bilgi aktarımının olanaksız olduğu biçiminde vurgulamaktadırlar (Wilkins, 1972: 111).

Bu yöntemin temelini söz öbekleri, eşdizimlilik, yaygın dilbilgisi kalıplarında kullanılan sözcüklerden sağlanan bütünce çalışmaları oluşturmaktadır (Harwood, 2002: 140-141). Ellis'e (2005) göre, Sözcüksel Yaklaşım'da sözcük oluşturmak için ilk olarak sesler ve heceler öğrenilir. Öğrenilen bu sesler ve heceler, belirli anlamları çözümleyen söz öbekleri olarak analiz edilir. Söz öbekleri daha karmaşık yapılar oluşturarak, gelişmiş bir söylem oluşturmamıza yardımcı olmaktadır. Micheal Lewis (1993) tarafından ortaya çıkarılan bu yöntemde, dilin dilbilgisel yapılar kullanılarak değil, sözcükler ve söz öbekleri kullanılarak öğretilmesinin daha etkili olacağı belirtilmektedir. Söz öbeklerinin dil öğretiminde kullanılması gerekliliği Boers Eyckmans ve Stengers (2006) tarafından da vurgulanmaktadır. Boers ve diğerlerine göre bunun başlıca iki nedeni vardır. İlki, dilde söz öbeklerini kullanmak öğrencilerin konuşma becerilerini anadil konuşucularına yakın kılmaktadır. İkincisi ise söz öbekleri bütüncül oldukları için öğrenciler dili daha akıcı bir şekilde konuşabilecektir. Çok sözcüklü

olan bu yapıları hatasız olarak kullanmak öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır.

Micheal Lewis 1993 yılında çıkardığı The Lexical Approach: the State of ELT an a Way Forward ve 1997 yılında çıkardığı Implementing on the Lexical Approach – Putting Theory into Practice adlı kitaplarda Sözcüksel Yaklaşımın temellerini şu şekilde özetlemiştir:

- Dil, sözlükselleşmiş dilbilgisinden değil; dilbilgiselleşmiş sözcüklerden oluşmaktadır.
- Dili dilbilgisi ve sözlükçe olarak ikiye ayırmak anlamsızdır. Birçok dil, birden çok sözcüğün bir araya gelmesinden oluşan söz öbekleri içermektedir.
- Dil öğretiminin merkezinde öğrencinin farkındalık oluşturması olmalıdır ve öğrencilerin söz öbeklerinden oluşan dili öğrenmeleri arttırılmalıdır.
- Dildeki yapısal kalıplar kullanışlı olsa da sözcüksel ve değişmeceli yapılar belli durumlara uyum sağlamaktadır.
- Eşdizimlilik, düzenleyici bir etken olarak eğitim müfredatlarına dâhil edilmelidir.
- Bilişimsel (computational) dilbilim ve söylem çözümlemesindeki kanıtlar, müfredatın içeriğini ve dizilimini etkilemektedir.
- Dil, kişisel bir kaynak olarak değerlendirilmektedir, kuramsal ve soyut bir arıtma değildir.
- Dili başarılı bir şekilde kullanmak yanlışsız kullanmaktan daha geniş bir kavramdır.
- Dil yapısı itibariyle bütüncüldür, bir organizmadır. Farklı bileşenlerine ayrılmış bir makine değildir.
- Konuşma dili yazılı dilden daha öncül olarak görülmektedir. Yazma, dilbilgisi yapıları konuşma dilindekinden çok farklı olan kodlanmış bir metin olarak kabul edilmektedir.
- Dil öğretiminde, bağlamdaki durumsal unsurlardansa, bağlama yardım eden unsurlar çok daha önemlidir.
- Temelde olan şey, dilbilgisel edinç ve ürün değil toplum dilbilim edinci ve iletişim gücü olmalıdır.
- Yapılardan oluşan dilbilgisi, sözcüklere göre ikinci planda olmalıdır.
- Dilbilgisel hatalar öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülmektedir.
- Algılayıcı bir beceri olarak dilbilgisinde benzerlik ve farklılık algısına öncelik verilmektedir.

- Alt tümcesel ve tümce üzeri dilbilgisi fikrine büyük önem verilmektedir. Tümcenin odak noktası dilbilgisi ve eylem öbeğidir.
- Alıştırma ve üründen çok görev ve sürece önem verilmektedir.
- Algılayıcı becerilere, özellikle dinleme becerisine büyük önem verilmektedir.
- Sunum- Alıştırma- Üretim (Present- Practice- Product) dizisi reddedilmektedir. Bunun yerine, Gözlem- Varsayım- Deneyim (Observe-Hypothesise-Experiment) döngüsü temel alınmaktadır.

Günümüzdeki dil öğretim yöntemleri ve materyalleri, değişik edinç seviyesindeki öğrenciler için benzer bir şekilde tasarlanmaktadır. Sözcüksel Yaklaşım'ın yöntemi ve materyalleri başlangıç seviyesinden gelişmiş seviyedeki öğrencilere kadar farklılık göstermektedir. Sözcüksel Yaklaşım'da öğretim programının yeniden düzenlenmesi örtüktür (Lewis, 1993: vi). Lewis, İletişimsel Yöntemin varlığını kabul etmektedir. İletişimin dil öğrenmenin asıl amacı olduğunu vurgulayan Lewis, dil öğretiminde dikkat çekilmesi gereken bölümün dilbilgisi değil sözcük olduğunu öne sürmektedir. Sözcüksel Yaklaşım'da öğrencinin ana dilindeki söz öbeklerine dikkat çekerek, bu yapıların hedef dilde de var olduğunu göstermek, öğrencideki farkındalığı arttırmak açısından önemlidir. Lewis (1997), anadil konuşucularının belli durumlar karşısında tek sözcükten oluşan yanıtlar yerine, edimlerinde daha önceden bulunan söz öbekleriyle yanıt verdiğini belirtmektedir. McCarthy (1991), hedef dili anlamak ve kullanmak için dili öğrenen kişilerin uygun sözcük öbeklerini bilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Sözcüksel Yaklaşımda, öğrencilerin öğretmenle etkin bir biçimde iletişim kurması çok önemlidir. Öğrencilerin öğretmeni dinlemesi, fark etmesi ve ona tepki vermesi de derse katılım olarak görülmektedir. Öğretmen için zor olan bölüm ise tüm öğrencileri derse tam olarak dâhil edip, onları etkinliklerle dil öğrenim sürecine katmasıdır. Öğretmen tarafından sağlanan anlamlı dil girdisi bu yöntemde önem taşımaktadır. Öğretmen öğrencilere ilettiği mesajı öğrencilerin anlayabilmesi için basitleştirmeye çalışmalıdır. Bu yüzden Sözcüksel Yaklaşım, Krashen'ın da üzerinde durduğu anlamlı dil girdisine önem vermektedir (Lewis, 1997: 195).

Bölümleme (chunking) Sözcüksel Yaklaşımda çok önemlidir. Bölümleme, kısa süreli bellekte depolanabilen anlamlı uyarıcı grubu olarak tanımlanmaktadır (Feldman, 1997: 188). Lewis'e (1997) göre dil, söz öbeklerinden oluşmaktadır ve dil öğrenim sürecinde bölümleme edinimi olmazsa, dili anlama ve üretme kısıtlanır ve yavaşlar. Sözgelimi, *güzel kız* sıfat ve addan oluşan bir bölümlemedir. Öğrencilerin farklı yapılardaki bölümleme yeteneği artırılarak sözcükleri öbekler biçiminde öğretmek dilin öğrenimini kolaylaştırmaktadır.

Sözcüksel Yaklaşımın yöntembilimsel ilkeleri şu şekilde belirtilmektedir:

- Öğrenciler dili ancak dilin zengin bir şekilde kullanıldığı ve araç gereçlerin dil açısından zengin olduğu bir sınıfta öğrenebilir. Bu yüzden öğretmen öğrencilerini her zaman hedef dile maruz bırakmalıdır.

- Dinleme becerisi çok önemlidir. Birçok sınıf ortamında öğrenciler için en iyi dinleme aracı öğretmenleridir ancak sınıfta öğretmen öğrenciden daha çok konuşmamalıdır.

- Yabancı dil dersleri farkındalık artırma, girdi, öğrenci eğitme ve dil uygulamasından oluşmaktadır. Bu bileşenlerin her biri çok önemlidir.

- Algılayıcı beceriler ve öğrencilerin yanlışlarını yeniden biçimlendirerek dönüt vermeyi öğrenmek önem taşımaktadır.

- Algılayıcı dilbilgisi alıştırması öğrencide herhangi bir öğretmenin öğretebileceğinden çok daha fazla farkındalık arttırmaktadır.

- İletişimsel edinç, doğruluktan çok daha geniş bir kavramdır. Doğruluk kadar akıcılık, özgüven ve hayal gücünü artırmayı öğrenmek de önemlidir. Dilde doğruluk edincin edinilmesi gereken en son parçasıdır.

- Öğretici; sözcük listelerinden kaçınmalı, yeni öğrenilen dilin depolandığı, metne yardımcı ve çizgisel olmayan biçimleri daha fazla kullanmalıdır.

- Çoğu dilbilgisi hatası sözcük eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Sözcük düzlemi (lexis), sözcük dağarcığından (vocabulary) daha geniş bir kavramdır.

- Metni bölümleme ve metnin içindeki farklı sözcükleri tanımlama yeteneği geliştirilmelidir. Farklı türden sözcükler dilin temelini oluşturmaktadır ve dil öğreniminin önemli bir bileşenidir (Lewis, 2002: 193).

Başka bir dili öğrenirken, dili öğrenen kişinin hedef dil ile ana dilini kıyaslaması çok da şaşırtıcı bir durum değildir. Dili öğrenen kişilerin, hedef dilde kendilerini rahat ifade edemediklerinde ana dile dönmeleri de bu durumda kaçınılamaz. Bu yöntemde ana dil, hedef dili öğrenme aracı olarak görüldüğü için yok sayılmamaktadır. Öğrenci "…… İngilizcede (hedef dilde) ne demek?" dediğinde aslında hedef dil ve ana dil arasında bir bağ oluşturmaktadır. Bu soruyu " İngilizcede (hedef dilde) …… şeklinde bir kullanım var mıdır?" diye sorduklarında ise dili öğrenen kişiye olası gelen yapı aslında hedef dilde bulunmamaktadır (Lewis, 1997: 61-65).

Tek başına bir sözcük, eşdizimli ve kalıp sözcüklerle birleşerek kendi dilbilgisini oluşturur (Nattinger ve DeCarrico, 1992). Sözcüksel Yaklaşım'da yabancı dil öğrenen birey, sınıf içerisinde öğretmenden edilgen bir şekilde tek tek sözcükleri öğrenen değil, aksine bir veri madencisi olarak rol almaktadır (Richard ve Rogers, 2007: 136). Sözcüksel Yaklaşım yabancı bir dil öğrenilirken sözcüklerin

tek tek hatırlanmakta zorluk çekilmediğini fakat bu sözcüklerin birlikte kullanılması sırasında sorunlar olduğunu, bu yüzden öğrencilerin tümce üretirken farklı yollar kullandıklarını veya hiç konuşmadıklarını vurgulamaktadır. Bu yüzden, Sözcüksel Yaklaşım sözcüklerin tek tek öğretiminin etkili olmayacağını, sözcüklerin eşdizimsel olarak öğretilmesinin öğrencilerde daha kalıcı olacağını savunmaktadır. Bu yolla, öğrencilerin sözcükleri hatırlama düzeyinin daha fazla olacağı, bunun yanı sıra akıcılık konusunda da ana dili konuşan birine yakın bir üretime geçeceği varsayılmaktadır. Bu bağlamda bir sözcüğün anlamıyla birlikte sözcüğün dil bilgisel özelliklerinin de öğrenilmesi hatırlamada kalıcılığa yardımcı olabilir.

Eşdizimlilik ve Sözcüksel Yaklaşım

Sözcükler her zaman rastlantısal bir biçimde birlikte kullanılmamaktadır. Bazı sözcükler birbiriyle daha sık kullanılmaktadır ve diğerlerine göre ayrıcalıklı bir durumu bulunmaktadır. Dilbilimde bir sözcüğün başka sözcüklerle kullanım sıklığı göstermesi ve ayrıcalıklı bir birliktelik göstermesi eşdizimsel yapıları ortaya çıkarmaktadır.

Eşdizimlilik teriminin yazında birden çok tanımı bulunmaktadır Eşdizim terimi ilk olarak 1750'de Harris tarafından "sözcüklerin dizimine ilişkin çizgisel oluşum özelliği" şeklinde kullanılmıştır (Palmer, 1933). Palmer (1931: 4) tarafından "yalın sözcüklerden daha fazlası olan sözcük birliktelikleri" olarak betimlenen eşdizimi 1950'lerde Firth "alışılmış sözcük birleşimleri" olarak tanımlanmıştır. Halliday (1966: 156) eşdizimi, sözcüklerin birlikte bulunma eğilimi biçiminde tanımlamaktadır. Hoey (1991: 6-8) ise eşdizimi bir birimin kendi metin bağlamı içerisinde olası sıklığından çok daha fazla görüldüğü birimlerle olan ilişkisine verilen ad biçiminde tanımlamaktadır. Nesselhauf (2005, 11-12), eşdizimi, dilde belirli bir kullanım sıklığına sahip olmak şartıyla sözcüklerin belirli bir aralık içerisindeki birliktelikleri şeklinde tanımlayarak eşdizimlerin genellikle bir miktar kalıplaşmış yapıda sözcük birleşimleri olduğunu belirtmektedir. İmer ve diğerleri (2011) ise eşdizimi, iki ya da daha fazla dil biriminin belirli sınırlılık ve düzen içerisinde genellikle aynı dizimde birlikte kullanılmaları biçiminde tanımlanmaktadır.

Lewis (2000: 133-134) öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerine göre ayarlayabileceği, dil öğretiminde kullanılabilecek 20 türde eşdizimlilik olduğunu vurgulamaktadır. Bu eşdizimlilik türleri:

1. sıfat + ad
2. eylem + ad
3. ad + ad
4. eylem + belirteç
5. belirteç + sıfat

6. eylem + belirteç + ad
7. ad + eylem
8. söylem belirleyicisi
9. çok sözcüklü ilgeç öbeği
10. öbeksi eylem
11. sıfat + ilgeç
12. birleşik ad
13. iki terimliler
14. üç terimliler
15. kalıplaşmış söz öbekleri
16. kalıplaşmış eksiltili söz öbekleri
17. kalıplaşmış ifadeler
18. yarı kalıpmış ifadeler
19. atasözleri
20. alıntılar olarak belirtilmektedir.

Hill'a (2000) göre, yazdığımız, okuduğumuz, söylediğimiz veya duyduğumuz her şeyin yaklaşık olarak %70'ini eşdizimli sözcükler oluşturmaktadır. Yabancı dil öğrencileri, ifade etmek istediklerini tam olarak dile getirebilecek hazır bileşimleri, diğer bir deyişle, eşdizimli sözcükleri bilmediklerinde, dilbilgisi kurallarına dayalı uzun sözceler oluşturmak zorunda kalmaktadırlar. Bu da konuşma ya da yazma sürecinde vakit kaybına, iletişimin aksamasına ve yanlış anlaşılmaya neden olmaktadır. Benzer bir biçimde, söz konusu öğrenciler, eşdizimliliğe ilişkin farkındalığa sahip olmadıklarında, karşılaştıkları bir dinleme ya da okuma metnindeki sözcükleri ayrı ayrı değerlendirmeye almakta ve yine vakit kaybıyla, aksaklıklarla ve yanlış anlamayla karşı karşıya kalmaktadırlar. Dolayısıyla, eşdizimli sözcük bilgisi, öğrencilerin, hedef dili anlama ve üretme sürecinde daha çabuk düşünmesine olanak tanımakta ve onların daha etkili iletişim kurmasına izin vermektedir. Sonuç olarak, yabancı dil öğretiminde, dil kullanımının %70'ini oluşturan eşdizimli sözcüklerin öğretimine ağırlık verilmesinin çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Lewis'e (2002: 126) göre eşdizimsel birliktelik gösterebilecek sözcüklerin öğrenciye sunulmasında bütüncül bir öneri şarttır. Bu şekilde sözcükler dizimsel olarak, bir diğer deyişle yatay eksende farklılık gösterebilmektedir.

Eşdizimlilik ve Dil Öğretimi

Son zamanlarda, dil öğretiminin merkezinde "hedef dilde iletişim kurmak" amacı yer almaktadır. Bir dilde ne kadar çok şey bildiğimizden çok, bu bildiklerimizi uygulamada ne kadar kullanabildiğimiz veya uygun durumda uygun ifadeyi kullanma becerimiz daha çok önem taşımaktadır. Dil öğrenim sürecini kolaylaştırmak ve hızlandırmak açısından eşdizimlilik büyük önem taşımaktadır. Eğer öğrenci sözcükleri tek tek öğrenmek yerine söz öbekleri olarak öğrenirse hem öğrenilen bilginin daha kalıcı olacağı hem de sürecin daha kolay ve hızlı gideceği umulmaktadır.

Dil öğrenme sürecinde sorun yaratan alanlardan biri sözcüklerin anlamını bilmemek değil, sözcüklerin beklenmedik şekilde bir arada kullanılmasıdır. Sözgelimi, Türkçe öğrenen bir öğrenci sonuç ve *ver-* sözcüklerinin anlamlarını ayrı ayrı biliyorsa sonuç *ver-* eyleminin anlamı için mantıklı bir çıkarımda bulabilir. Diğer yandan bu durum, *baş* ve *göster-* sözcükleri için geçerli olamayabilir. Bu iki sözcüğün anlamını ayrı ayrı bilen bir kişi, *baş* ve *göster-* sözcüklerini bir arada gördüğünde anlamlı bir ifade oluşturamayabilir. Çünkü bu sözcükler *baş göster-* biçiminde kullanıldığında anlam bir anda değişmektedir. Türkçede bunun gibi birçok yapıda eşdizimlilik bulunmaktadır.

Eğitim öğretim ortamında sözcüklerin tek tek öğretilip değişik dilbilgisel durumlarda öğrenciye gösterilmesi zaman alan bir etkinliktir. Bunun yerine öğrenciye daha fazla sözcüksel yapıların özellikle eşdizimliliğin öğretilmesi öğrencilerin daha fazla okumasına, daha hızlı anlamasına ve daha akıcı konuşmasına olanak tanımaktadır (Hill, 2000: 66).

Bağlamlı dizin (concordance), bağlamıyla birlikte sunulan sözcüklerin oluşturduğu abecesel dizelgedir (Vardar, 2002: 32). Sözcük öğretiminde bağlamlı dizin kullanmak sözcük öğretimine katkı sağlamaktadır (Sinclair, 1997). Rahimi ve Momeni (2012) yaptıkları çalışmada 60 öğrenciyle çalışmıştır. 30 öğrenciye açıklama, çeviri, sözlüksel tanım ve sözcük listeleri kullanma gibi geleneksel yöntemlerle sözcükler öğretilirken diğer 30 öğrenciye ise bağlamlı dizinler kullanılarak eşdizimli sözcük öğretimi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda ağlamlı dizin kullanılarak sözcük öğretimi yapılan öğrencilerin eşdizimli sözcükleri dört temel beceride (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) daha etkin bir şekilde kullandıkları vurgulanmaktadır. Bunun sonucunda, sözcükleri tek tek öğretmek yerine eşdizim kullanmak dilde daha yetkin olmanın etkili bir yoludur sonucu çıkmaktadır.

Bahardoust ve Moeini (2012) 40 İranlı üniversite öğrencisinin yazma becerileri üzerine yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını tek tek bilmekte sorun yaşamazken, birlikte kullanılan eşdizimli sözcüklerin anlamlarını bilmedikleri için yazma becerilerinde sorun yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu yüzden, İngilizce öğretmenlerinin özellikle yazma ve konuşma becerisi gibi üretimsel becerilerde anlamda belirsizlik yaşamamak için eşdizimliliğin üzerinde daha çok durması gerektiği önerilmektedir.

Genel olarak ders kitaplarına bakıldığında neredeyse her ünitede eşdizimlilik ile ilgili bir bölüm vardır. Ders kitapları, eşdizimlilik uygulamasını göz önünde bulundurmasına rağmen, büyük oranda geleneksel şekilde hazırlanmıştır. Çünkü ders kitaplarındaki vurgu daha çok tek tek sözcüklerin ve dilbilgisinin üzerine yoğunlaşmaktadır (Ördem, 2013).

Yabancı dil öğrenen bir kişi için olası zor durumlardan biri de sözcüklerin ne şekilde birliktelik gösterdikleridir. Anadil konuşucularının edimlerinde kullandıkları bu birliktelikler yabancı dil öğrenen biri için bazen sorun çıkarabilir. Hedef dili anadil konuşucusu gibi konuşmak için eşdizimliliği kullanmak çok önemlidir (Ellis, 1996). Fakat anadil konuşucusu olmayanların bunu yapması çok kolay değildir (Vasiljevic, 2008). Attar ve Allami'nin (2013), 40 öğrencinin katıldığı ve eşdizimliliğin İranlı öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi üzerine yaptıkları çalışmada, 20 öğrenciyle 10 ders saati boyunca "English Collocation in Use" kitabı işlenmiş ve eşdizimli yapılar üzerine etkinlikler yapılmıştır. Diğer 20 öğrenciyle ise sadece ders kitabından ders işlenmeye devam edilmiştir. Çalışmanın sonunda eşdizimlilik etkinliklerinde bulunan öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde daha çok kontrol sahibi olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin dilbilgisel yapıları, günlük konuşma dilindeki düşünceleri daha iyi anladıkları da çalışmanın bir diğer sonucu olarak göze çarpmaktadır.

Sözcüksel Yaklaşımın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede olumlu etkisi olduğunu vurgulayan Chandra (2014) yaptığı çalışmada, Sözcüksel Yaklaşım kullanarak öğrencilerde doğru eşdizimlilik ya da söz öbeği kullanma yetisinin arttığını gözlemlendiğini ifade etmektedir. Çalışmada yer alan 24 öğrenci haftada dört buçuk saat olmak üzere iki hafta süreyle çalışmaya dâhil edilmiştir. Belirtilen çalışmada, öğrencilerin okudukları metindeki eşdizimli sözcüklerin farkında olmalarına rağmen bu sözcükleri akıllarında tutup üretimde kullanmalarının zaman aldığı, yine de öğrencilerin değişik eşzdizimlilik türlerinde (sıfat + ad ve belirteç + eylem) kullandıkları eşdizimli ifadelerin sayısında artış olduğu vurgulanmıştır.

Eşdizimliliğin öğrencilerin sözcük öğrenimine katkısını araştıran Antle (2014), Japonya'da İngilizce seviyesi düşük olan Japon öğrencilerle yaptığı bir çalışmada, eşdizimliliğin öğrencilerin yabancı dildeki farkındalıklarını artırmada bir araç olabileceğini belirtmektedir. Konuşma becerisi göz önüne alındığında, eşdizimlilikten yararlanan öğrencilerin daha akıcı bir şekilde konuştuğu sonucu da araştırmada yer almaktadır. Bütün bunların yanı sıra, çalışmaya katılan öğrencilerin sözcüksel düzeylerindeki farkındalıklarında da bir artış gözlemlenmiştir.

Yabancı dil öğrenen kişilerin hedef dilde hem doğru hem de akıcı bir şekilde konuşmaları ve yazmaları, kişilerin sadece ne kadar çok sözcük bildikleriyle değil aynı zamanda bu sözcükleri nasıl bir araya getirdikleriyle de ilişkilidir. Anadil konuşucuları bazı sözcükleri bir araya getirirken bunu kendiliğinden yapmaktadır. Yabancı dil öğrenen bir kişi ise sözcükleri bir arada nasıl kullanacağını

öğrenmek için çalışmalı ve alıştırma yapmalıdır. Bunun için sınıfta özellikle yazma ve okuma becerilerinde sözcük farkındalığını artırıcı etkinlikler düzenlenmeli, öğrenciler sınıf dışında da hedef dilde okumalıdır. Kısaca öğrenciler hedef dildeki eşdizimliliğe ne kadar maruz kalırlarsa dilde akıcı ve doğru olmaları o kadar olasıdır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırma planı ve Türk Dil Kurumunun resmî internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli eylemler hakkında detaylı bilgiler verilecektir. Bu çalışmanın amacı, Türk Dil Kurumunun resmî internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli eylemlerin altulam özelliklerini belirlemek ve bu özelliklerin Türkçe sözlüklerde yer almasına yönelik bir öneri sunmaktır.

Çalışmanın araştırma planı Chomsky'nin (1981) önerdiği Rol Kuramı'na (Theta Theory) dayanmaktadır. Rol Kuramı ilk olarak Chomsky tarafından 1981 yılında yönetici ve bağlayıcı dilbilgisi (Government and Binding) ilkesi olarak öne sürülmüştür. Rol kuramı, konusal ilişkiler durumudur. (Chomsky, 1981: 35). Diğer bir deyişle, bu kuram sözdizimsel üye (argument) yapısını (tümcedeki ad öbeklerinin (AÖ) sayısı ve türü) ele almaktadır. Rol kuramında eylemler tarafından yönetilen tümcelerde ad öbeklerinin rolleri bulunmaktadır. Sözgelimi, "Öğrenci, soruyu cevapsız bıraktı." tümcesinde "cevapsız bırak-" eylemi "öğrenci" ve "soru" olmak üzere iki üye altulamlamaktadır.

cevapsız bırak-	E(ylem)	1	2
		AÖ	AÖ

Rol kuramında tümcedeki her üye bir role sahiptir. Tümcenin eylemi üyelerin rollerini belirlemektedir. Uzun (2000: 105) bu rolleri aşağıdaki gibi belirtmektedir:

Edici (Agent):	İşi bilerek, isteyerek veya gücül olarak yapan.
	Polis hırsızı yakaladı.
Etkilenen (Patient):	İşten etkilenen.
	Çocuk **kuşu** yaraladı.
Konu (Theme):	Bir devinimde, bir oluşta yer alan ama etkilemeyen.
	Ali **memleketi** özlüyor.
Deneyimci (Experiencer):	Bir oluştan duygusal ve algısal olarak etkilenen.

Babam yaşlanıyor.

Yararlanıcı (Beneficiary): İş, oluş veya durumdan yararlanan.

Ayşe **Ali**'ye kazak örüyor.

Hedef (Purpose): Devinimin yönü üzerinde olan.

Fırtına **denize** yöneldi.

Kaynak (Source/Origin): Devinimin başlangıcında, çıkış yerinde bulunan.

Kadın **çatıdan** atladı.

Yer (Location): İş, oluş, durumun gerçekleştiği konum, uzam.

Ali **Ankara**'da oturuyor.

Araç (Instrument): İşin, devinimin yapılmasına araç olan.

Boyacı duvarı **fırça**yla boyadı.

Bu kuram başlığı altında yer alan eylemlerin ulamlama (categorization) ve altulamlama (subcategorization) özellikleri çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Sözcüğün türünü ve yapısını belirleyen özellikler ulam özellikleridir:

(1) ava çık- [+E(ylem); -A(d)]

Buna karşın altulam özellikleri ise, bu sözcüğün yapısal özelliklerinin yanında yer alan ve bu özellikleri bütünleyen bilgidir:

(2) ava çık - [+E; -A] ulam özellikleri

[_ AÖ (Ad Öbeği)] altulam özellikleri

Sözgelimi, ''bağrına bas-'' bir geçişli eylemdir ve bir AÖ bu eylemin altulam çerçevesini oluşturur. Bir diğer deyişle, bir AÖ "bağrına bas-" eylemini bilgisel açıdan tamamlar. Buna karşın, "borç altına gir-" eylemi ise geçişsiz bir eylemdir ve altulamı olarak bir AÖ taşımaz. Dolayısıyla, görünüm şu biçimdedir:

(3) bağrına bas- E [AÖ __]

(4) borç altına gir- E [__]

Altulamlama özellikleri, sözlüksel birimlerin yapıştırılacağı öbek yapıları da belirler. Geçişli eylem, bir AÖ dallandıran EÖ'nün (Eylem Öbeği) başı konumuna, geçişsiz eylem ise böyle bir AÖ

dallandırmayan bir EÖ'nün başı konumuna yerleşir. Aksi durumlarda, ilgili öbek yapının çıktıları dilbilgisidışı tümceler verir:

(5) *Kadın bağrına bastı.

(6) *Amcam paraya borç altına girmişti.

(5) tümcesinin dilbilgisi dışılığı, yüklemcil eylemin yukarıda verilen altulam kuralına rağmen özne AÖ'sü dışında ayrıca bir nesne AÖ'sü içermemesinden kaynaklanmaktadır. Kısaca, ''bağrına bas-'' eylemi sözlükçede bir AÖ altulamlamasına karşın (5) tümcesinde bu düzlem bulunmaz ve tümce bozuktur. (5) tümcesindeki "bağrına bas-" geçişli bir eylem olduğu için nesnesiz kullanılması anlam bozukluğuna neden olmuştur. Tümceyi okuyan kişide "Kadın neyi bağrına bastı?" sorusunu akla getirmektedir. Altulamlama özelliğine göre tümce nesneye gereksinim duymaktadır. Benzer biçimde (6)'daki tümcenin bozukluğu sözdizimsel kütüğündeki bilgide bir AÖ barındırmayan bir eylemin bir AÖ taşımasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, ilgili tümcelerdeki bozukluk ilk tümcede altulam AÖ eklenerek ve ikinci tümce de fazla AÖ çıkarılarak giderilebilir:

(7) Kadın evladını bağrına bastı.

(8) Amcam borç altına girmişti.

Çözümleme Yöntemi

Bu çalışmanın inceleme nesnesi olan iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli Türkçe eylemler, Dokuz Eylül Üniversitesi Doğal Dil İşlemleme Grubu tarafından internet ortamındaki Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük kullanılarak oluşturulan veri tabanından otomatik olarak seçilmiştir. Bu bağlamda Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük' te yer alan, iki ve daha fazla sözcükten oluşan 10.083 farklı eylem incelemeye dâhil edilmiştir. Yağmur yağ-, silah patla- gibi eylemler üye yapısı barındırmadığı için çalışmanın dışında tutulmuştur. İncelenen eylemlerin altulam bilgilerini belirlemek amacıyla ''x, y, z'' gösterimleri kullanılmıştır. Ayrıca eylemin tümce içerisindeki konumu "_" ile gösterilmiştir. Bunun sebebi ise Türkçe baş-son bir olmasıdır Kornfilt, 1997; Göksel ve Kerslake, 2005).

(9) E [x, y __]

Sözgelimi, (9)'da yer alan eylem için iki zorunlu üye söz konusudur. Bu üyelerden ilki ''x'' gösterimi ile ikincisi ise ''y'' gösterimi ile belirtilmektedir. Bu bağlamda, çalışma sırasında başvurulan sınama yöntemi kuramsal çerçevenin de gerektirdiği biçimiyle anadil konuşucularına edinç verileri ve Türkçe yazılı metinlerdir.

Türk Dil Kurumunun resmî internet sitesindeki Güncel Türkçe Sözlük'te iki ve daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli eylemlerin incelendiği bu çalışmadaki örneklerden bazıları şu şekildedir:

Geçişli – Geçişsiz

(13) infilak et- [x _] (geçişsiz)

Bomba infilak etti.

(14) kalıba dök- [x, y{–(y)I} _] (geçişli – tek geçişli)

Usta, alçıYI kalıba döktü.

(15) ödünç ver- [x, y {-(y)I}, z{-y}A,_] (geçişli – çift geçişli)

Adam arabaYI oğlunA ödünç vermiş.

4.2. Durum

(16) protesto et- [x, y{–(y)I} _] (belirtme durumu)

Göstericiler benzin zammınI protesto etti.

(17) soru sor- [x, y {-(y)A},_] (yönelme durumu)

Öğretmen öğrenciYE kolay bir soru sordu.

(18) etkili ol- [x, y {-(y)DA},_] (bulunma durumu)

İlaç, hastanın tedavisinDE etkili oldu.

(19) hayır bekleme- [x, y {-(y)DAn},_] (ayrılma durumu)

Kadın kocasınDAn hayır beklemiyordu ki zaten.

(20) sohbet et- [x, y {-(y)lA},_] (eşlik durumu)

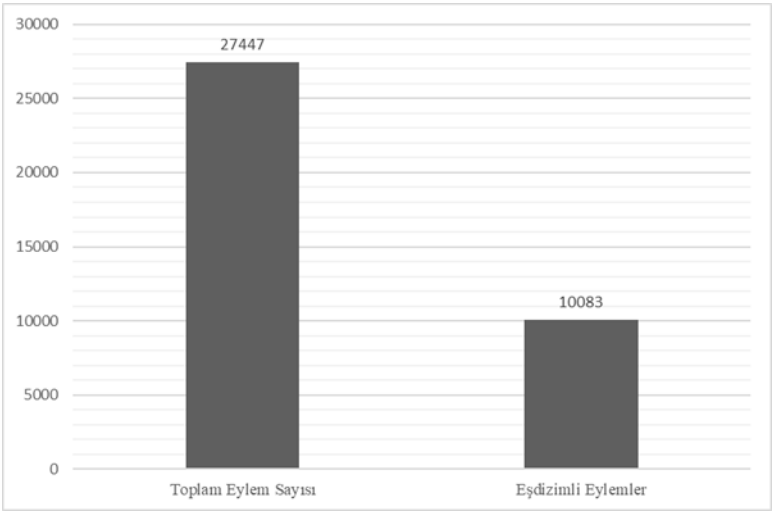
Ali arkadaşlarıYlA sohbet ediyormuş.

(21) meşgul ol- [x, y {-(y)lA},_] (araç durumu)

Ona göre yazar dediğin her zaman bir metinlE meşgul olmalıymış.

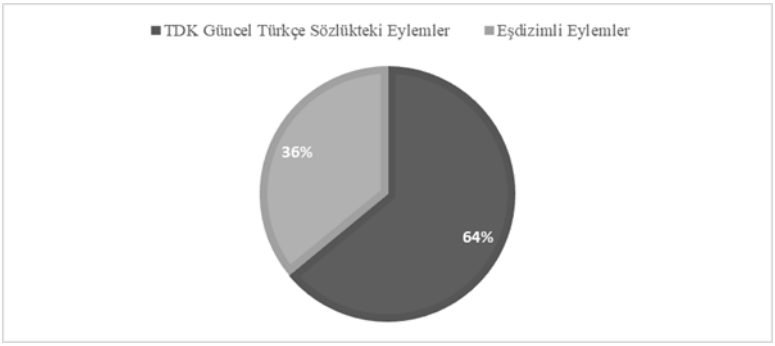
Eşdizimli Eylemlerin Analizi ve Sayısal Değerleri

Daha önceden de belirtildiği gibi bu çalışmada Türk Dil Kurumunun resmi internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki 27447 eylemden iki ve daha fazla sözcükten oluşan 10083 eşdizimli eylem incelenmiştir.



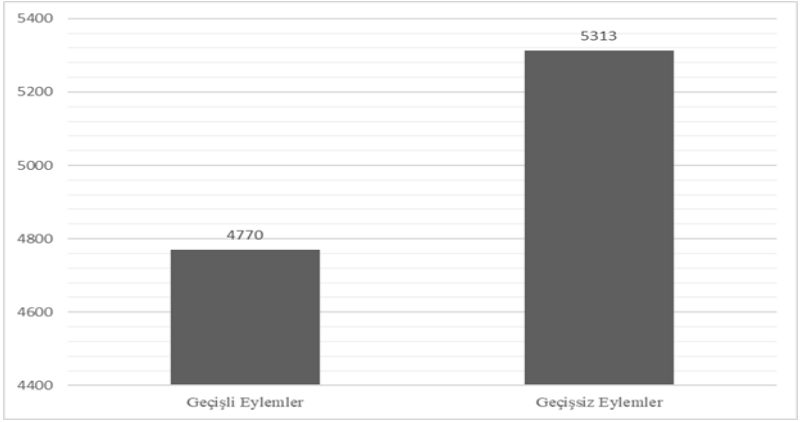
Şekil 1. *TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Eylemler ve Eşdizimli Eylemler*

Bu verileri yüzdelik oranla verecek olursak eşdizimli eylemler TDK Güncel Türkçe Sözlük'teki eylemlerin %36'sını oluşturmaktadır.



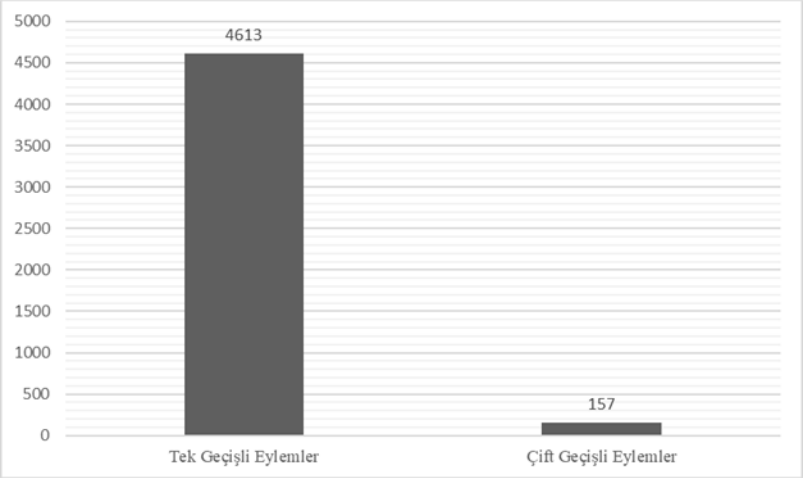
Şekil 2. *TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Eylemlerin Eşdizimli Eylemlere Olan Oranı*

Eşdizimli eylemlerin üye yapılarında nesne bulundurup bulundurmadığı, diğer bir deyişle geçişli veya geçişsiz olma durumları Şekil 9 ve 10'da gösterilmektedir. 10083 eşdizimli eylemin 4770'i geçişli, 5313'ü ise geçişsizdir. Buna göre eşdizimli eylemlerin %52'si geçişsiz, %48'i ise geçişli eylemdir.



Şekil 3.*Eşdizimli Eylemlerin Geçişli-Geçişsiz Olma Durumu*

Geçişli eylemlerin üye yapılarında tek veya çift nesne bulundurması gerekliliği, tümcenin dilbilgisel olması açısından önemlidir. 4771 geçişli eylemden 4613'ü tek geçişli, geri kalan 157'si ise çift geçişli olarak incelenmiştir. Geçişli eylemlerin, tek veya çift geçişli olma durumları Şekil 4'te gösterilmektedir.



Şekil 4. *Geçişli Eylemlerin Tek veya Çift Geçişli Olma Durumu*

İncelenen 4613 eşdizimli ve geçişli eylemi durum eklerine göre ayrıştırdığımızda belirtme durumunda {-(y)I} bulunan eylemlerin sayısının 2459, yönelme durumunda {-(y)A} 1531, bulunma durumunda {-DA} 96, ayrılma durumunda {-DAn} 274, eşlik durumunda {-(y)lA} 245 ve araç durumunda {-(y)lA} 8 adet tek geçişli eylem bulunduğu gözlemlenmiştir. Şekil 5'te eşdizimli olan tek geçişli eylemlerin durum eklerinin sayısı gösterilmektedir.

Tartışma

Bir dilde sözcüklerin ses, biçim, anlam özellikleri yanında sözdizimi içerisinde başka sözcüklerle kurdukları ilişki de önem arz etmektedir. Sözcüklerin kullanımları ile ilgili olarak sözcüğün ait olduğu dili, anadili olarak konuşanlar pek fazla bir sıkıntı yaşamazken, yabancı dil olarak konuşanlar bazı sorunlarla karşılaşabilmektedir (Çetinkaya, 2009: 199).

Eşdizimliliği anadil konuşucularına öğretmek için temelde üç neden vardır. İlk olarak, eşdizimliliği öğretmek hedef dilde akıcılık sağlar ve yazma becerisinde anadil konuşucularına yakın bir sözcük seçimi sağlamaktadır. İkinci olarak ise, eşdizimliliği öğretmek çokanlamlı sözcüklerin dilde nasıl kullanıldığına açıklık getirmektedir. Son olarak ise, McCarthy ve O'Dell (2005) eşdizimi oluşturan sözcüklerin bağlam içerisinde nasıl farklı anlamlar taşıdıklarına değinmektedir .

Jimmie Hill ve Michael Lewis 1997 yılında, orta ve ileri düzeyde İngilizce öğrenenlerin İngilizceyi doğru bir şekilde konuşmalarına, yazmalarına yardımcı olması amacıyla İngilizcenin belirli eşdizimlerini içeren The LTP Dictionary of Selected Collocations (LTP) adlı eseri hazırlamışlardır.

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler için yararlı ve kullanımı kolay olacak bir şekilde eşdizimlerin seçildiğini belirten Hill ve Lewis, sözlükte yer alan eşdizimlerin genel olarak sıfat ve ad, eylem ve ad, ad ve eylem, belirteç ve sıfat, eylem ve belirteç yapılarında olduklarını kaydederler (Hill ve Lewis, 1997: 6).

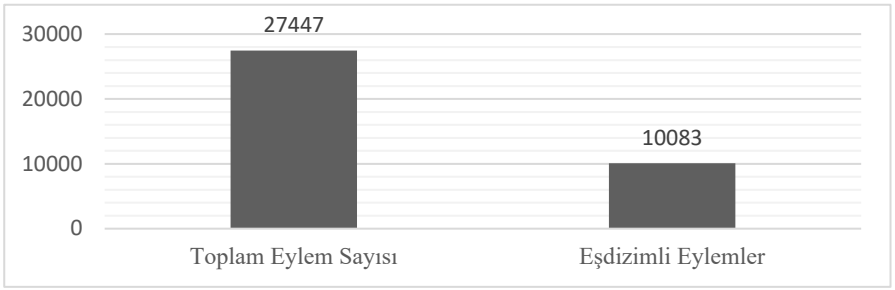
Dünyada İngilizce ve Almanca gibi yabancı dil olarak öğrenilen dillerde hazırlanmış ve günümüzde de hazırlanmakta olan eşdizimli sözlüklerin önemi göz ardı edilemez. Özellikle dili doğru ve etkili kullanmada yabancı dil öğrenen bir kişinin başvurabileceği bir kaynak olan eşdizimli sözlüklerin Türkçede yaygın olmaması Türkçenin öğrenilme sürecini daha uzun ve zor kılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, eşdizimli eylemlerin sınıf içi eğitim ortamında daha fazla üzerinde durulması Türkçenin öğretimini kolaylaştırabilir. Eşdizimli eylemler, dilbilgisel ve anlamlı bağlamlar içinde sunulmalı, öğrenciler bu eylemlerle çeşitli etkinlikler yapmalıdır. Dahası, bu eylemlerin altulamlama bilgisi de dili öğrenenlerle paylaşılmalıdır. Söz konusu olan eşdizimli eylemlerin tümcede kaç üye istediği ve bu üyelerin durum eklerinin ne olması gerektiği de bir bağlam içerisinde öğrenciye sunulmalıdır. Böylelikle öğrencilerin eşdizimli eylemleri uygun altulamlamayla kullanma ve dilbilgisel tümceler üretebilme becerisi artacaktır. Daha sonra ise öğretilen eylemlerin içselleştirilmesi için öğrencilerin kendi hayatından örnekler sunarak bu eylemleri kullanması gerekmektedir. Kişiselleştirilen (personalized) bu eylemlerin, anlamlı bağlam içerisinde kullanılması sağlanarak eylemlerin öğrencilerde daha kalıcı olacağı ön görülmektedir.

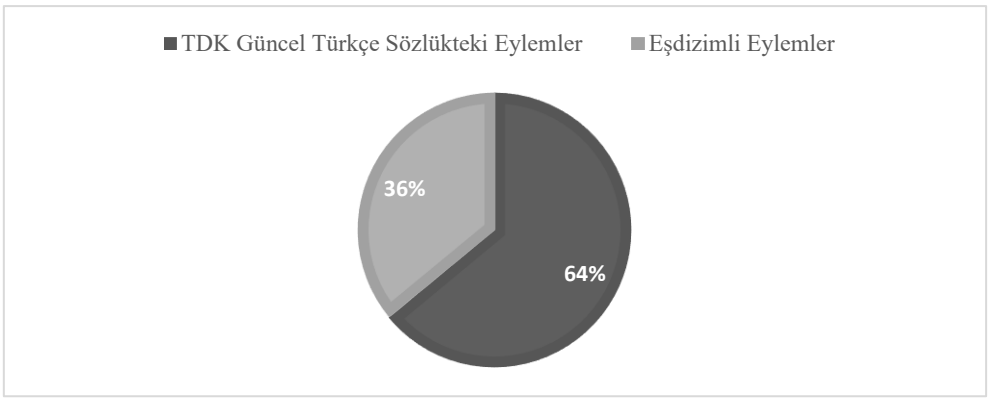
Bu durumda yapılması gereken ise eşdizimliliğin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen kişiler için hazırlanacak olan sözlüklere eşdizimliliği de eklemektir. Böylelikle yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen kişiler için dil öğrenme sürecinde başvurulan bir kaynak elde edilebilir.

Sonuç

Bu çalışmada Türk Dil Kurumunun resmî internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki 27447 eylemden 10083 iki veya daha çok sözcükten oluşan eşdizimli eylem incelenmiştir. İncelenen sözcükler eylem olarak iki veya daha fazla sözcükten oluşmaktadır. Söz konusu olan eşdizimli eylemlerin, eylem olmayan sözcüklerle oluşturduğu eşdizimlilik çalışmamızın dışında tutulmuştur. İki veya daha fazla sözcükten oluşan eşdizimli eylemler Türkçede önemli bir yere sahiptir. Şekil 5 ve Şekil 6'daki verilerden yola çıkarak, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir kişinin, Türkçedeki eşdizimli eylemleri öğrenmesi gerekliliğini bir kez daha vurgulamaktadır. Şekil 6'da da görüldüğü gibi eşdizimli eylemler, Türkçedeki toplam eylemlerin azımsanmayacak kadar büyük bir bölümünü (%36) kapsamaktadır. Bu eylemleri öğrenen bir kişinin Türkçeyi öğrenmesinin daha kolay ve hızlı olabileceği ön görülmektedir.

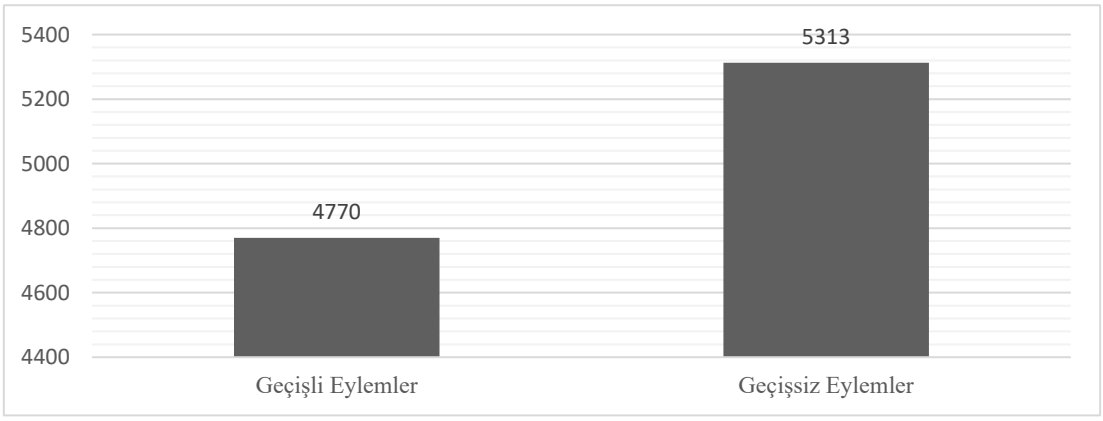


Şekil 5. *TDK Güncel Türkçe Sözlük'teki Eylemler ve Eşdizimli Eylemler*



Şekil 6. *TDK Güncel Türkçe Sözlük'teki Eylemlerin Eşdizimli Eylemlere Oranı*

10083 eşdizimli eylemi nesne alma ve almama durumuna göre incelediğimizde 5313 eylemin nesne almayan yani geçişsiz, 4770 eylemin ise nesne alan yani geçişli olduğu şekil 7'de görülmektedir. Şekil 8'de görülen geçişsiz eylemlerin (%52), geçişli eylemlere (%48) oranla daha çok olması eşdizimli eylemlerin öğrenilmesini daha kolay kılmaktadır. Çünkü geçişli eylemlerin üye yapısında bulundurduğu nesne daha önceden de belirtildiği gibi yönelme, bulunma, ayrılma vb. durumlarına göre çekimlenmektedir. Oysaki geçişsiz eylemler üye yapılarında nesne bulundurmadıkları için çekime de ihtiyaç duymamaktadır.

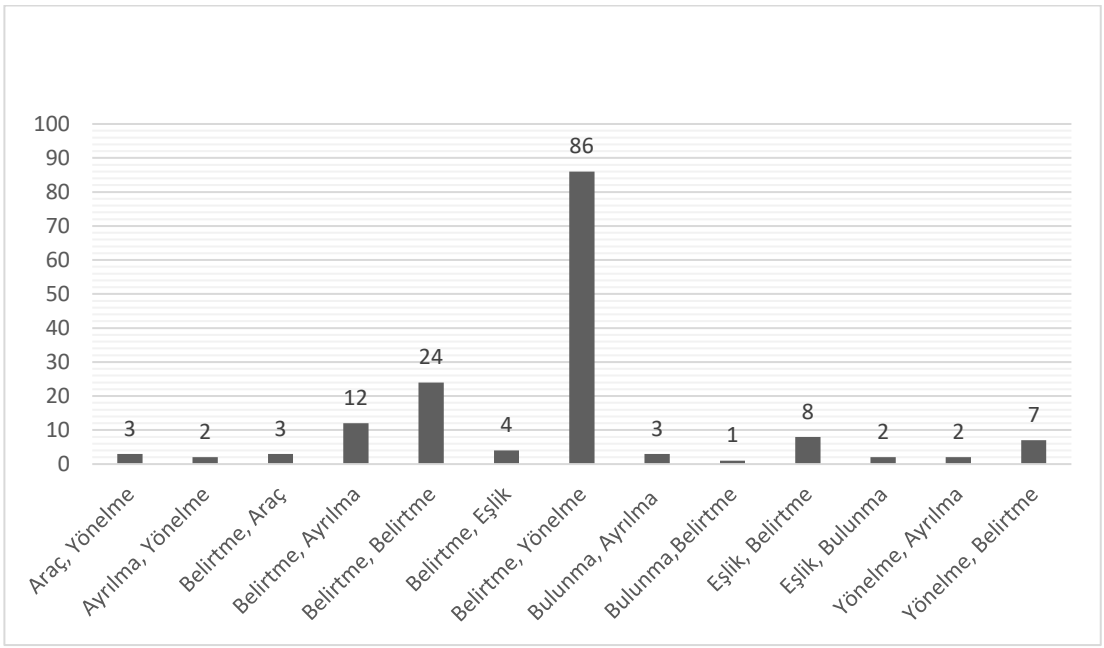


Şekil 7. *Eşdizimli Eylemlerin Geçişli-Geçişsiz Olma Durumu*

Şekil 8. *Eşdizimli Eylemlerin Geçişli-Geçişsiz Olma Durumunun Yüzdelik Oranları*

Tek geçişli eylemlerin nesne durumlarına bakılacak olursa 4613 geçişli eylemin 2459'unun aldığı nesnenin belirtme durumunda {-(y)I} bulunduğu, bunun da tek geçişli eylemlerin üye yapılarının öğrenilmesini kolaylaştıracağı ön görülmektedir. Nesnelere gelen son ekler belirli kalıplara sahip olduğu için, belirli bir grup eylemin nicelik olarak diğerlerinden daha çok sayıda olmasının dil öğrenimini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Çift geçişli eylemlerin nesne durumlarının 13 değişik yapı oluşturması şekil 9'da gösterilmektedir. Bu şekildeki verilerden yola çıkacak olursak bu durum, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen birinin işini zorlaştırmaktadır. Buna rağmen, nesnelerin aldıkları durumlara bakacak olursak, belirtme ve yönelme durumunun sayıca fazla olması yine çift geçişli eylemlerin bağlam içerisinde dilbilgisel olarak kullanımının öğrenilmesini daha olanaklı kılacaktır.



Şekil 9. *Çift Geçişli Eylem Nesnelerinin Durumları*

Öneriler

Türkçe eylemlerin altulam bilgileri ne sözlüklerde ne de dil öğretim kitaplarında yer almaktadır. Bu durum Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin başvuracağı bir kaynağın sıkıntısını yaşamalarına neden olmaktadır. İngilizce ve Almanca gibi dillerde eylemlerin altulam bilgilerinin bulunduğu sözlükler ve dil öğretim kitapları yayımlanmaktadır ve öğrenci bu bilgilere daha kolay ulaşabilmektedir (Şen ve Turan, 2012: 9).

Çalışmamızda Türk Dil Kurumunun resmî internet sitesinde yer alan Güncel Türkçe Sözlük'teki iki veya daha fazla sözcükten oluşan eylemler incelenmiştir. Örneğin *gel-* eylemi inceleme dışında tutulurken *zam gel-* eylemi incelemeye dâhil edilmiştir. Sonraki çalışmalarda Güncel Türkçe Sözlük'te her bir eylem bu çalışmaya dâhil edilebilir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan eşdizimli eylemlerin altulam özellikleri sadece biçimsözdizimsel olarak incelenmiştir. Sözgelimi, zınk diye dur- geçişsiz bir eylemdir ve üye yapısı [x _] olarak gösterilmektedir. Burada eylemin tümcede yeri "_ " ile gösterilmektedir. "Araba zınk diye durdu" tümcesinde "x" gösterimi araba iken "_" gösterimi eylemin tümcedeki yerini belirtmektedir.

Bu çalışmadan sonraki çalışmalarda, sözlükteki tüm eylemlerin hem yapısal hem de anlamsal (edici, deneyimci, konu, hedef, etkilenen, kaynak vb.) özellikleri de göz önünde bulundurularak bu eylemlerin altulamsal incelemeleri yapılabilir. Sonrasında ise elde edilen bu bilgiler Türkçe sözlüklere bütüncül bir biçimde aktarılabilir. Örneğin, *öne sür-* eylemini ele alacak olursak, bu eylemin üye yapısı [x, y{–(y)I} _] biçimindedir. Bu eylem tek geçişli bir eylemdir ve nesnesi belirtme {–(y)I} durumundadır. *Bilim insanları deprem olacağını öne sürdü* tümcesinde "x" bilim insanları, "y" deprem olacağını, "_" ise eylemin tümce içindeki yerini göstermektedir. Çalışmadaki eylemler biçimsözdizimsel olarak incelendiği için x ve y'nin edici, deneyimci veya konu olduğu belirtilmemiştir.

Sözlüklerdeki her bir maddeye eşdizimli eylemlerin altulam özellikleri eklenip, eylemlerin geçişli ya da geçişsiz, tek geçişli ya da çift geçişli olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda eylemin tümce içerisindeki konumu da belirtilmiş olacaktır. Örneğin *mahcup et-* eylemi Güncel Türkçe Sözlük'te utandırmak olarak geçmekte, örnek tümce olarak da *Kenara mahcup bir çocuk gibi büzüldü.* verilmektedir (TDK, 2018). Burada *mahcup et-* bir eylemken örnek tümcedeki mahcup ise bir sıfattır. Bu durumda *mahcup et-* maddesi aşağıdaki gibi verilirse Türkçeyi öğrenen bir kişi bu eylemi nasıl kullanacağını daha iyi kavrayabilir.

mahcup etmek, geçişli eylem, [x, y{–(y)I} _]: Utandırmak.

Ali beni bir kez daha <u>mahcup etti</u>.
x y

Kaynaklar

Attar, E. M., Allami, H. (2013). The Effects of teaching lexical collocations on speaking ability of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies.* 3,6, 1070-1079.

Bahardoust, M., Moeini M. R. (2012). Lexical and grammatical collocations in writing production of EFL learners. *The Journal of Applied Linguistics.* 5,1, 61-86.

Bingöl, Z. (2006). Sözlük ve sözlükçülük üzerine bir araştırma. *Akademik Bakış*. 9,1-9.

Boers, F., Eyckmans, J., Stengers, H. (2006). Motivating multiword units: Rationale, mnemonic benefits, and cognitive style variables. *EUROSLA Yearbook.* 6,169-190.

Chandra, P. (2014). Teaching collocation using lexical approach as used in made Frida Yulia's vocabulary: lexically-based second thousands words of general service list book. *Journal Social Humaniora*. 7,2,150-172.

Chomsky, N. (1968). *Language and mind.* New York: Brace and World.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Paris: Dordrecht

Çetinkaya, B. (2009). Eşdizimli sözlükler. *Turkish Studies.* 4, 4, 196-206.

Deuter, M. vd. (ed.) (2002). *Oxford collocations dictionary for students of english.* Oxford: OUP.

Drosdowski, G. vd. (1988). *Duden - das stilwörterbuch.* Mannheim: Dudenverlag

Ellis, N. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*. 18, 91-126.

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *Studies in Second Language Acquisition*. 27, 141-172.

Feldman, R. S. (1997). *Essentials of understanding psychology*. New York: McGraw- Hill

Göçer, A. (2001). Türk Dili ile ilgili sözlüklere genel bir bakış ve günümüz ilköğretim sözlükleri. *Türk Dili.* 598, 388-403.

Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: a comprehensive grammar.* London: Routledge.

Granger, S. (1998). *Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae*. Oxford: OUP.

Halliday, M. A. K. (1966). Lexis as a linguistic level. In C.E. Bazell, C. Catford, M. A. K. Halliday ve R.H. Robins (Eds.). *Memory of J.R. Firth*. 148-162. London:Longman

Harwood, N. (2002). Taking a lexical approach to teaching: principles and problems. *International Journal of Applied Linguistics.* 12,2, 139-155.

Hill, J. ve Lewis, M. (Ed.). (2000). *Teaching collocation further development to lexical approach.* London: Language Teaching Publications.

Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in text.* Oxford: Oxford University

İmer, K., Kocaman, A., Özsoy, A. S. (2011). Dilbilim Sözlüğü. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Kıran, A., Korkut E. ve Ayırır İ. O. (Ed.) (2015). *Anlambilim ve dil öğretimi, dil bilimleri ve dil öğretimi.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kim, S. (2017). "Minimum input, maximum output, indeed!" teaching collocations through collocation dictionary skills development. *Lexikos.* 27, 265-286.

Kornfilt, J. (1997). *Turkish.* Blackwell: Routledge.

Krashen, S. D., ve T. D. Terrell. (1983). *The Natural approach: language acquisition in the classroom.* Oxford: Pergamon

Lewis, M. (1993, 2002). *The Lexical approach: The state of elt and a way forward.* Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2000). *Teaching collocation further development to lexical approach*. London: Language Teaching Publications.

McCarthy, M. (1991). *Vocabulary.* Oxford: Oxford University Press.

McCarthy ve O'Dell (2005) *English Collocation in Use.* Cambridge. Cambridge University Press.

Nattinger, J., ve DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: OUP.

Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a learner corpus: studies in corpus linguistics.* Amsterdam: John Benjamins.

Ördem, E. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde leksikal yaklaşım: bir eşdizimlilik çalışması modeli. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. 11, 905 – 931.

Ördem, E., Paker, T. (2016). Retention And use of lexical collocations (verb + noun and adjective + noun) by applying lexical approach ın a reading course. *European Journal of Foreign Language Teaching*. 1,1, 144-160.

Palmer, H. (1931). *First interim report on vocabulary selection*. Tokyo: Kaitakusha

Rahimi, M., ve Momeni, G. (2012). The Effect of teaching collocations on English language proficiency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 31, 37-42.

Schmitt, N. (2004). *Formulaic sequences: acquisition, processing and use*. Amsterdam: John Benjamins.

Sinclair, J. (1997). *Corpus, Concordance, Collocation.* Oxford: OUP.

Skehan, P. (1996). S*econd language acquisition research and task-based instruction. challenge and change in language teaching.* Oxford: Heinemann.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive approach to language learning.* Oxford: Oxford University Press.

Şen, E. ve Turan, S. (2012). Türkçede eylemlerin altulam özellikleri ve bu özelliklerin Türkçe eğitim-öğretim ortamlarına aktarılması. *Dil Dergisi*. 158, 7-36.

Uzun, N. E. (2000). Anaçizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.

Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü.* İstanbul: Multilingual.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü.* İstanbul: Multilingual.

Vasiljevic, Z. (2008). Teaching vocabulary to advanced Japanese students: A word association approach. *The East Asian Learner*. 4,1, 1-19.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language teaching.* Londra: Billing and Sons.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses.* Oxford: OUP.

İnternet Kaynakçası

https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/call (son erişim: 4.03.2018)

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a9b17646e5351.49693868 (son erişim: 4.03.2018)

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5afd239ce5c067.23040686 (son erişim: 02.05. 2018)

Extended Abstract

Introduction

A dictionary contains a list of words in an alphabetical order and explains their meanings, or gives a word for them in another language (Cambridge Dictionary, 2018). There are various kinds of dictionaries according to the purpose of use such as bilingual dictionaries, monolingual dictionaries, etymological dictionaries, dictionaries of idioms and proverbs, collocation dictionaries, etc. While some of the dictionaries include above-mentioned elements, the others give information about a particular field.

One of the most important features of dictionaries is that they are essential resources of a language. When a meaning of a word is unknown, dictionaries may be vital in a learning process to offer necessary information. Especially, those who want to write and speak a language accurately need a dictionary very much. Words are the most important components of dictionaries. Kıran states that the meaning of a word appears in a meaningful context or communication (2015: 61). In that case, words should be taught in their context.

The lexical approach to second/foreign language teaching has received interest in recent years for developing learners' linguistic competence (Schmitt, 2004, Granger, 1998). The lexical approach concentrates on developing learners' proficiency with lexis, or words and word combinations. It is based on the idea that an important part of language acquisition is the ability to comprehend and produce lexical phrases as unanalysed wholes, or "chunks," and that these chunks become the raw data by which learners perceive patterns of language traditionally thought of as grammar (Lewis, 1993: 95).

In the lexical approach, lexis in its various types is thought to play a central role in language teaching and learning. Nattinger suggests that teaching should be based on the idea that language production is the piecing together of ready-made units appropriate for a particular situation. (1980: 341)

Aims of this study are to define the subcategorization features of collocational verbs which include two or more words in Dictionary of Contemporary Turkish on the official website of Turkish Language Association and to offer a suggestion for these verbs to take part in Turkish dictionaries. The absence of categorization and subcategorization features of the verbs causes ungrammatical use of the language. Analysing categorization and subcategorization features of the verbs and adding them into the dictionaries are curial in order to make Turkish as a foreign language learning easy and accurate.

Methodology

Research questions are as follows:

What are the categorization and subcategorization features of the verbs which include two or more words?

What are their aspects in terms of their types (transitive-intransitive, etc.) and their quantity?

What are the grammatical cases which transitive verbs have?

How can these categorization and subcategorization feature of the verbs be applied to language education?

Our study is based on the categorization and subcategorization features of the verbs analysed under the title of Theta Theory (Chomsky, 1981). The object of our study is automatically chosen from Dictionary of Contemporary Turkish database by Dokuz Eylül University Natural Language Reporting Group. Only the first meanings of the collocational verbs have been analysed, which means that 10.083 verbs have been included in the Dictionary of Contemporary Turkish. Moreover, merely morphosyntactic features of the verbs are taken into consideration in this study.

Results and Discussion

When all verbs in the Dictionary of Contemporary Turkish are taken into consideration, 27447 verbs are counted, and they include 10083 collocational verbs which constitute 36% of all. Among 10083 verbs, there are 4770 transitive and 5313 intransitive verbs. When these 5313 transitive verbs are analysed, 4613 monotransitive and 157 ditransitive verbs are founded.

Findings show that collocational verbs in Turkish cannot be ignored in teaching Turkish. Furthermore, collocational verbs should be included in the teaching process because it is assumed that teaching Turkish by using collocational verbs may ease the learning process.

Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 18.03.2019 Kabul/Accepted: 06.07.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi

Tuncay TÜRKBEN[*]

Öz

Değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip nitelikli bireylerin yetişmesinde Türkçe ders kitabı metinlerinin katkısı yadsınamaz. Öğretim programlarının perspektifini oluşturan değerlerin öğrencilere aktarılmasında bu metinler, temel araç konumundadır. Bu çalışmada, 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanmış Türkçe ders kitapları, değerler iletimi açısından incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Metinler, oluşturulan "Değerler İnceleme Formu"na göre taranmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre metinlerin değerleri iletmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Türkçe ders kitapları metinleri arasında değerler iletimi açısından bir dengenin olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde ders kitaplarındaki değerlerin dağılımında da bir dengenin gözetilmediği görülmektedir. Ders kitaplarındaki metinlerde en fazla sevgi, saygı, yardımlaşma, duyarlılık, çalışkanlık, dayanışma değerleri yer alırken; en az iletilen değerlerin ise tasarruf, eşitlik, adalet olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, alanyazından elde edilen bulgularla birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda birtakım önerilere de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe ders kitabı, Metin, Değerler İletimi, İnceleme.

Examining Values in Texts of Turkish Coursebooks

Abstract

The contribution of Turkish coursebook texts to the education of qualified individuals who have knowledge, skills and behaviors integrated with our values and competencies cannot be denied. These texts are the primary means of transferring the values that constitute the perspective of the curriculum to the students. In this study, Turkish coursebooks prepared in line with the 2018 Turkish Language Teaching Program were examined in terms of transmission of values. In the study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. The texts were scanned according to the created Values Review Form. The findings are given in tables. According to the findings, it is seen that the texts are insufficient to transmit the values. It was determined that there is no balance between the values of the Turkish coursebooks. Similarly, a balance is not observed in the distribution of the values in the coursebooks. Most of the texts in the coursebooks include love, respect, cooperation, sensitivity, diligence and solidarity. The least transmitted values were found to be savings, equality, and justice. The findings were evaluated together with the findings obtained from the literature. In accordance with the findings of the study, some suggestions were given.

Keywords: Turkish teaching, Turkish text books, Text, Values Transfer, Review.

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Aksaray, tuncayturkben57@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0167-4173

Giriş

Türkçe öğretimi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmenin yanında, öğrenme öğretme süreçlerindeki çağdaş öğretim yaklaşımları, yöntem ve tekniklerden yararlanarak ulusal bilinç edinmelerini ve evrensel değerleri içselleştirmelerini amaçlar. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP, 2018) da, günümüz dünyasında bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. nitelikte bireylerin yetişmesinin gerekliliği ortaya konmaktadır.

Öğretim programının perspektifine bakıldığında da değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi beceri ve davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmek istendiği görülmektedir. Bir toplumun geleceği, değerlerini benimseyen ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle birlikte kullanan bireylerin yetişmesine bağlı olduğu bir gerçektir. Eğitim programlarında bu değerlerin öğrenciye kazandırılması ayrı bir öğrenme alanı olarak değil öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitimin tüm unsurları göz önünde bulundurularak oluşturulmaktadır. Programda adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sorumluluk, vatanseverlik, yardım severlik gibi kök değerlerin öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem de ilişkili olduğu alt değerlerle birlikte verilmesi amaçlanmaktadır (TDÖP, 2018). Değerler, insanın tüm yaşamı boyunca davranışlarını yönlendiren ve yaşamının şekillenmesinde etkili olan ögelerdir. Eğitim sürecinde, özellikle bilişsel davranışların kazanımına önem verilmekte, duyuşsal özelikler, kazanılmaları açısından hem daha uzun süre gerektirdiğinden hem de bu tür özelikleri kazandırmanın ve gözlemlemenin nispeten güç olmasından dolayı göz ardı edilmektedir (İşcan, 2007, s.75). Bacanlı (1999) eğitimde duyuşsal boyutun ihmal edilmesi, insanların sahip olduğu önemli bir potansiyelin kullanılmamasını doğuracağını belirtmektedir.

Değerler; inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgulardır (Öztürk Samur, 2011, s.11). Değer, Latincede "kıymetli olmak" ya da "güçlü olmak" anlamlarına gelen "valere" kökünden türemiştir. Bu kavramın ilk defa sosyal bilimler alanında, Znaniecki tarafından kullanıldığı bilinmektedir (Bilgin, 1995, s.83). Öncül (2000, s.281) değer kavramını, "genel olarak bir nesneye, varlığa ya da faaliyete ruhsal, ahlaksal, toplumsal açıdan ya da estetik yönden tanınan önem veya üstünlük derecesi" şeklinde tanımlamaktadır. TDK Türkçe Sözlük'te de "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet (TDK, 2011, s.607) olarak tanımlanmaktadır. Kurtdede-Fidan ve Öner'e (2018, s.3) göre değerler, ulaşılması gereken ideallerdir.

Alanyazın incelendiğinde değerlerin sınıflandırılmasında farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Değerler konusunda en iyi bilenen gruplamalardan biri, Spranger (2001) tarafından yapılmıştır. Spranger değerleri; kuramsal, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerler olarak

gruplandırmıştır (Akbaş, 2004, s.30-31). Lickona ise (1991), yukarıda belirtilen bu değerleri biraz daha artırmıştır. Bunlar: Sorumluluk, saygı, tolerans/hoşgörü, sağduyu, kendini, alışkanlık ve hareketlerini denetim altında tutma, yardımseverlik, merhamet, işbirliği, cesaret, dürüstlük, doğruluk ve demokratik değerler. Rokeach (1973) değerleri amaç (kişisel ve sosyal değerler) ve araç (ahlaki değerler ve sosyal değerler olarak sınıflandırmaktadır (İşcan, 2007, s.22-23). Schwartz (1992) ise değerleri kapsamlı bir şekilde değerlendirmiştir. Bunları da; güç, başarı, hazcılık, uyarım, öz denetim, evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyum, güvenlik, manevilik şeklinde sıralamıştır.

Bir toplumun hayatını şekillendirmesi ve varlığını devam ettirmesinde değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasının önemi büyüktür (Tulunay Ateş, 2017, s.42). Izgar'a (2013, s.2) göre değerler, toplumdaki bireyleri bir arada tutan en önemli etmenlerdir. Bu nedenle, değerlerin bilinçli, programlı bir şekilde aktarılmasında eğitimin önemi yadsınamaz. Öğrenme öğretme ortamlarında kullanılacak her türlü materyalin de bu doğrultuda özenle hazırlanması gerekmektedir. Öğrenme ortamlarında öğrencilere bilgi ve beceriler kazandırılırken istendik ulusal ve evrensel değerlerin de öğrencilere aktarılması önem arz etmektedir.

Öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan ders kitaplarının önemi daha da fazladır. Ders kitapları ülke genelinde her öğrenciye ulaştığı için bu kitapların biçimsel, içerik ve eğitsel değerler açısından özenle hazırlanmalıdır. Metinler, çocuğa görelik ilkesi doğrultusunda seçilmelidir. Bu metinler aracılığıyla dil becerileri geliştirilmesi ile birlikte değerler aktarımının yapılması da hedeflenmelidir. Şen'e (2008, s.765) göre Türkçe ders kitaplarında Türkçenin doğru, güzel, estetik bir şekilde kullanıldığı ve bildirişim yönü kuvvetli metinler kullanılmalıdır. Bu metinlerle dil bilinci ve duyarlılığı kazandırılabileceği gibi insanî, ahlaki, manevî ve kültürel değerler de öğrencilere kazandırılabilir. Sever, Kaya ve Aslan'a (2013, s.12-13) göre düşünen ve duyarlı bireylerin yetişmesi, zengin uyaranlı eğitim ortamlarında çocuklar için yazılmış yapıtların öğretim aracı olarak kullanılmasına bağlıdır. Bu yapıtlar aracılığıyla amaçlanan becerilerin kazandırılması mümkün olduğu gibi; ulusal bilinç edinmiş, evrensel değerlerle barışık, iletişim becerileri gelişmiş, yazılı kültürle etkili bir iletişime girebilen, düşünen duyarlı bireylerin yetişmesi de mümkün olabilecektir.

Alanyazın incelendiğinde, Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Şen (2008) altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri ilettiği değerler açısından incelemiştir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletiminde yetersiz olduğu belirtilmiştir. Çelikpazu ve Aktaş (2011) tarafından MEB 6,7, 8. sınıf ders kitapları üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ise değer iletiminin istenen düzeyde olmadığı, 6. sınıf ders kitabında değer iletiminin daha fazla olduğu, 7 ve 8. sınıflarda ise bu yoğunluğun azaldığı tespit edilmiştir. Fırat ve Mocan (2014) ise Türkçe ders kitaplarındaki hikâyeleri değerler iletimi açısından incelemişlerdir. Çalışmada millî değerlerin yok denecek kadar az olduğu belirtilmektedir. Pilav, Demir ve Demir (2015)

7.sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerini değerlerin iletimi açısından inceledikleri çalışmalarında, değerler iletiminin istenen düzeyde olmadığını tespit etmişlerdir. Pilav ve Erdoğan (2016) ortaokul ders kitabındaki bilgilendirici metinleri değer iletimi açısından inceledikleri çalışmalarında Türkçe ders kitapları oluşturulurken metinlerde millî, ahlaki ve evrensel değerlere yeterince yer verilmediği bulgusuna ulaşmışlardır. Yılar (2016) ilkokul Türkçe ders kitabı metinlerini değerler iletimi açısından incelemiştir. Çalışmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde vurgulanan değerlerin sınıflara göre benzer şekilde dağılım gösterdiğini tespit etmiştir. En fazla işlenen değerin ise sevgi olduğu görülmüştür. Çırak, Şahin, Özberk ve Eriş (2014) 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde ele alınan değer kategorilerinin içerisinde ele alınan 2173 cümlede vatanseverlik değerini içeren cümlelerin birinci sırada olduğunu, bunu sırasıyla denetim ve duyarlılık, bilimsel bilgi, yaratıcılık, bilimsellik, eğlence, sevgi, çalışkanlık, sorumluluk, saygı, estetik, sağlık, bağımsızlık ve dinsellik değerini içeren cümlelerin izlediğini tespit etmişlerdir. Deniz ve Karagöl (2018), 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında 5. ve 6. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitapları üzerinde bir çalışma yapmışlardır. İncelenen kitaplarda değerlerin dağılımında bir dengenin olmadığı, birkaç değere çok fazla yer verilirken bazı değerlere az yer verildiği hatta hiç yer verilmeyen değerlerin olduğu tespit edilmiştir.

Çağımızda bilgi ve teknolojide yaşanan hızlı değişmeler öğretim programlarının da güncellenmesi ve yenilenmesini gerektirmektedir. 2005 yılında yapılandırmacılık doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2015 ve 2017 yıllarında yenilenerek kullanılmıştır. 2018 yılında güncellenen ve yenilenen program gözden geçirilerek kullanılmaya devam edilmektedir. Türkçe ders kitapları da bu program doğrultusunda hazırlanmaktadırlar. Değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, bu program doğrultusunda hazırlanmış Türkçe ders kitapları üzerinde yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, mevcut çalışmanın önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinleri değerler iletimi açısından incelemek ve iletilen değerlerin 5, 6, 7 ve 8.sınıf ders kitaplarındaki dağılımını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. “Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda (MEB Yayınları) yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından durumu nedir?
2. “Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda (Eksen Yayınları) yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından durumu nedir?
3. “Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda (Dersdestek Yayınları) yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından durumu nedir?
4. “Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda (MEB Yayınları) yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından durumu nedir?

Yöntem

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinleri değerler iletimi açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2017, s.109). Araştırmaya dâhil edilen Türkçe ders kitapları doküman analizi yapılarak incelenmiştir. Bu çalışmada, çalışma yapılacak kitapların veri sağlamada temel kaynak olması nedeniyle doküman analizi yöntemi benimsenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Doküman incelemesi yapılırken dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma gibi aşamalar takip edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217-231).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 5, 6, 7 ve 8.sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak da maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle, araştırmanın amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin, örüntülerin ortaya çıkartılması ve bu vasıtayla problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015, s.91). Örneklem olarak Aksaray ili resmî ortaokullarda okutulmakta olan Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait 5 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları, Eksen yayınlarına ait 6.sınıf Türkçe ders kitabı ile Dersdestek yayınevine ait 7.sınıf Türkçe ders kitabı olmak üzere toplam dört kitap seçilmiştir.

Veri Toplama Yöntemi ve Analizi

Araştırmamızda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, analiz edilen dokümanın çeşidine göre sistematik süreç araştırmacı tarafından geliştirilir (Ekiz, 2015, s.78). İnceleme kapsamına alınan Türkçe ders kitabı metinleri, oluşturulan "Değerler İnceleme Formu"na göre incelenerek hangi değerlerin iletildiği tespit edilmiştir. Oluşturulan form 2018 yılı İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (SBDÖP, 2018) verilen değerlerden hareketle oluşturulmuştur. Oluşturulan form, alan uzmanlarının görüşü alınarak kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik çözümlemesi tekniklerinden biri olan kategorisel çözümleme kullanılmıştır. Kategorisel çözümleme, belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır (Bilgin, 2000, s.15; Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi ile de elde edilen veriler tablolar halinde verilmiştir.

Araştırmada değerler belirlenen tabloya göre kodlanırken güvenirliği sağlamak için 160 metinden rastgele her sınıf seviyesinden beş metin olmak üzere toplam 20 metin iki araştırmacı tarafından çözümlenmiş, araştırmacılar arasındaki tutarlığın güvenilir olduğu (%92) görülmüştür. Bunun için aşağıdaki formül (Tavşancıl ve Aslan, 2001) kullanılmıştır:

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Uzlaşma sayısı}}{\text{Uzlaşma + Uzlaşmama sayısı}}$$

Bulgular

Bu bölümde Türkçe ders kitaplarında tespit edilen değerler sınıf düzeylerine göre tablolar halinde verilmiş ve değerlendirilmiştir.

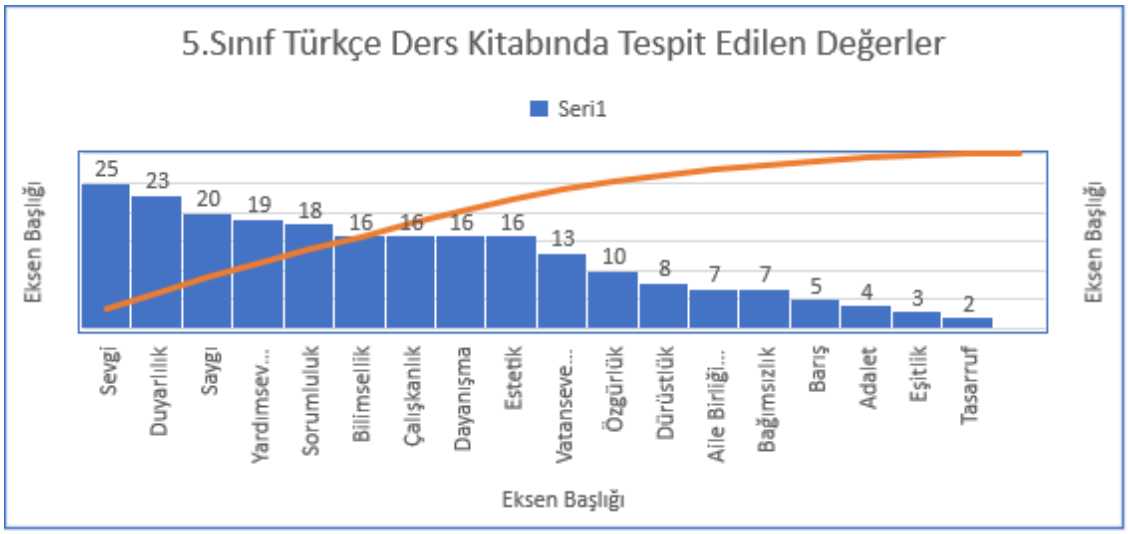
Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB Yayınları) Metinlerinde İletilen Değerler

Tablo 1. *5.sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde tespit edilen değerler*

Metin Sıralaması	Frekans	Adalet	Aile birliğine	Bağımsızlık	Barış	Bilimsellik	Çalışkanlık	Dayanışma	Duyarlılık	Dürüstlük	Estetik	Eşitlik	Özgürlük	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Tasarruf	Vatanseverlik	Yardımseverlik	**Toplam**
1.	f									*			*		*					3
2.	f								*		*		*		*					4
3.	f							*	*		*			*	*	*			*	7
4.	f		*								*		*	*	*					5
5.	f								*						*				*	3
6.	f			*			*		*							*		*	*	6
7.	f			*			*	*	*				*		*	*		*	*	9
8.	f			*	*			*	*				*		*	*		*		8
9.	f	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*		*	*	16
10.	f		*	*			*	*	*		*		*		*	*		*	*	11
11.	f	*					*	*	*				*		*	*			*	8
12.	f		*		*				*		*				*	*				6
13.	f						*			*				*	*	*				5
14.	f							*	*					*					*	4
15.	f						*		*					*	*	*				5
16.	f					*	*	*								*			*	5
17.	f					*	*										*			3
18.	f					*	*	*	*						*	*		*	*	8
19.	f					*	*	*	*	*	*			*	*	*	*	*	*	12
20.	f				*	*														2
21.	f							*	*		*				*			*	*	6
22.	f			*					*	*			*	*	*			*		7
23.	f					*					*									2
24.	f							*						*	*			*	*	5
25.	f						*	*			*			*		*				5
26.	f						*		*	*	*				*	*				6

27.	f					*					*	*			*					4
28.	f					*	*				*		*		*	*				6
29.	f	*	*			*	*	*	*			*		*	*	*		*	*	12
30.	f									*	*			*					*	4
31.	f	*	*	*	*	*		*						*	*			*		9
32.	f					*	*		*					*		*				5
33.	f										*			*				*		3
34.	f					*			*	*									*	4
35.	f		*					*	*					*	*				*	6
36.	f								*					*						2
37.	f					*			*					*	*				*	5
38.	f					*					*			*						3
39.	f										*			*					*	3
40.	f					*														1
T	f	4	7	7	5	16	16	16	23	8	16	3	10	20	25	18	2	13	19	**228**

Tablo 1 incelendiğinde, 5.sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde en fazla sevgi (f: 25), saygı (f: 20), yardımlaşma (f: 19), sorumluluk (f: 18) değerlerine yer verildiği görülmektedir. Tasarruf (f: 2), eşitlik (f: 3), adalet (f: 4) gibi değerlerine ise çok az verilmesi bir eksiklik olarak görülmektedir. Metinler açısından bakıldığı zaman, en fazla değere sahip olan metinlerin Dersimiz Atatürk (f: 16), Küçük Şeylerin Hikâyesi-Kütüphane (f: 12), Sanki Caminin Bakım Kılavuzu (f:12), Küçük Ağa (f: 11) olduğu tespit edilmiştir. "Küçük Ağa" metni hariç diğer metinler dinleme-izleme metni olarak belirlenmiştir. En az değere sahip olan metinlerin ise Eyvah Ormanda Kayboldum (f: 1), Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor (f: 2), Jules Verne'den Geleceğe Dair (f: 2) olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 1. *5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Tespit Edilen Değerler*

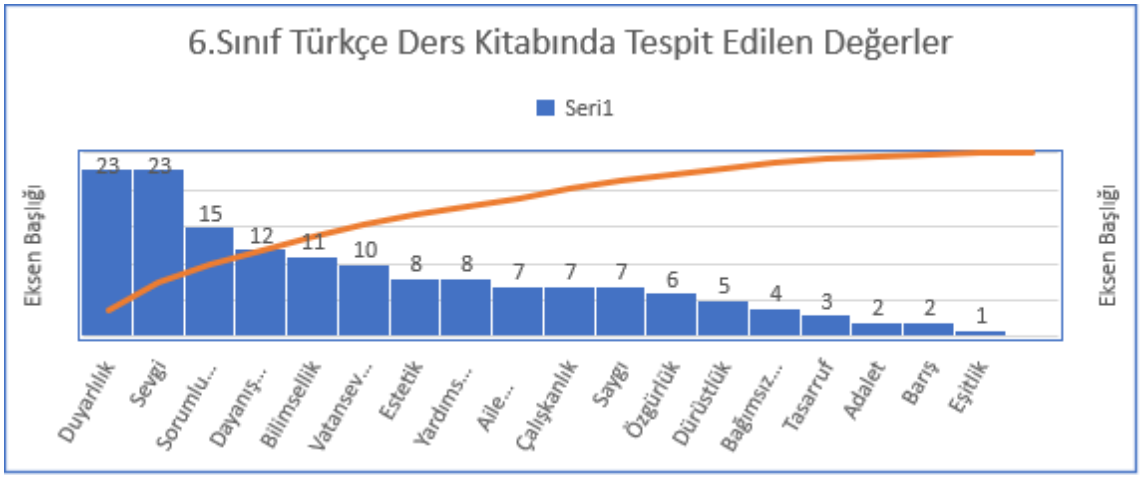
Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Eksen Yayınları) Metinlerinde İletilen Değerler

Tablo 2. *6.sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde tespit edilen değerler*

Metin Sıralaması	Frekans	Adalet	Aile birliğine	Bağımsızlık	Barış	Bilimsellik	Çalışkanlık	Dayanışma	Duyarlılık	Dürüstlük	Estetik	Eşitlik	Özgürlük	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Tasarruf	Vatanseverlik	Yardımseverlik	**Toplam**
1.	f			*			*		*				*	*	*	*		*	*	9
2.	f	*				*				*		*				*				5
3.	f		*				*	*	*	*				*	*	*			*	9
4.	f								*										*	2
5.	f							*							*				*	3
6.	f							*						*	*			*		4
7.	f								*		*				*			*		4
8.	f							*	*						*				*	4
9.	f			*							*		*		*			*		5
10.	f								*						*					2
11.	f					*	*		*					*	*	*		*	*	8
12.	f					*	*		*											3
13.	f			*				*			*		*					*		5
14.	f				*			*			*									3
15.	f			*				*	*				*			*		*		6
16.	f	*								*										2
17.	f		*										*		*	*				4
18.	f														*	*				2
19.	f								*	*			*							3
20.	f								*		*				*					3
21.	f				*				*		*				*					4
22.	f								*							*	*			3
23.	f		*					*	*						*					4
24.	f							*							*		*	*		4
25.	f								*					*		*				3
26.	f								*					*	*					3
27.	f		*					*	*						*					4
28.	f		*						*					*	*	*				5
29.	f					*				*										2
30.	f		*			*											*			3
31.	f					*			*						*	*				4
32.	f					*			*							*				3
33.	f								*						*	*				3
34.	f							*	*							*			*	4
35.	f										*									1
36.	f								*		*				*					3
37.	f		*			*	*	*							*	*				6
38.	f					*	*													2
39.	f					*												*	*	3
40.	f					*	*								*			*		4

T	F	2	7	4	2	11	7	12	23	5	8	1	6	7	23	15	3	10	8	**154**

Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerde sevgi (f: 23), duyarlılık (f: 23), sorumluluk (f: 15), dayanışma (f: 12), bilimsellik (f: 11) , vatanseverlik (f: 10) değerlerine daha fazla yer verildiği görülmektedir. Eşitlik (f: 1), adalet (f: 2), barış (f: 2), tasarruf (f: 3) değerlerine ise en az sayıda yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ders kitabındaki metinler ilettiği değerler açısından incelendiğinde de Forsa (f: 9), Ceylana Yardım Edenler (f: 9), Atatürk Orman Çiftliği (f: 8) metinlerinde daha fazla; Gün Doğuyor (f: 1), Adsız Çeşme (f: 2), Önce İğneyi Kendine Batır, Sonra Çuvaldızı Ele (f: 2), Nasrettin Hoca Fıkraları (f: 2), Bilmece (f: 2), Bilgilenirken Medya (f: 2), Newton'un Elması (f: 2) metinlerinde ise daha az değer bulgusuna rastlanılmıştır. Metinler arasında, iletilen değerlerin frekansı yönüyle bir dengesizlik söz konusudur. Metin seçiminde farklı değerlere sahip olan metinler ders kitaplarına seçilmelidir.



Şekil 2. *6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Tespit Edilen Değerler*

Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Dersdestek Yayınları) Metinlerinde İletilen Değerler

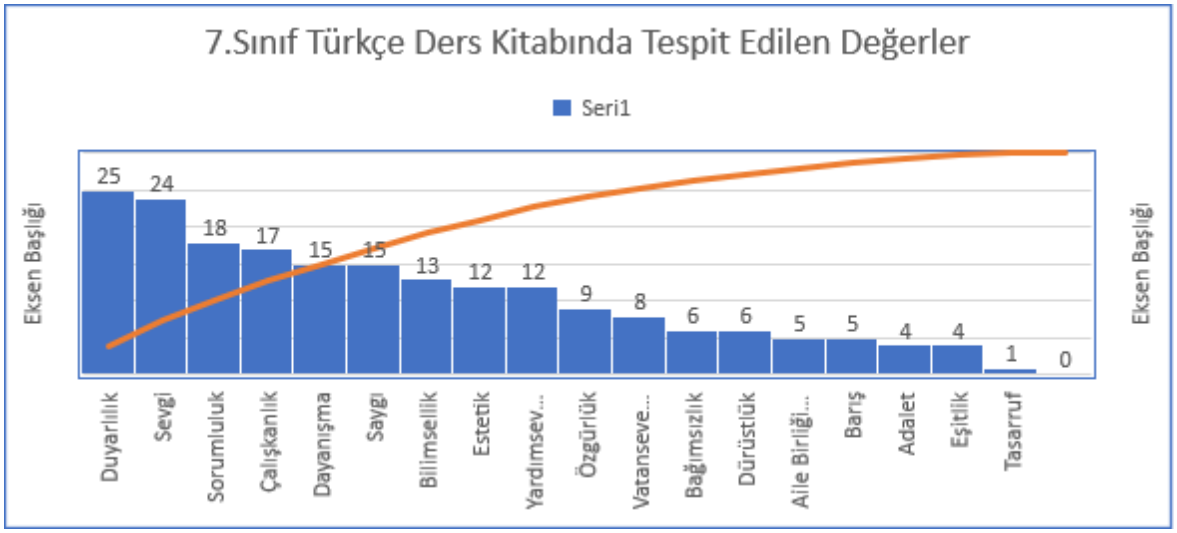
Tablo 3. *7.sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde tespit edilen değerler*

Metin Sıralaması	Frekans	Adalet	Aile birliğine önem	Bağımsızlık	Barış	Bilimsellik	Çalışkanlık	Dayanışma	Duyarlılık	Dürüstlük	Estetik	Eşitlik	Özgürlük	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Tasarruf	Vatanseverlik	Yardımseverlik	**Toplam**
1.	f		*		*			*	*	*				*	*				*	8
2.	f							*	*					*	*				*	5
3.	f		*					*	*	*				*	*	*			*	8
4.	f				*	*	*					*	*	*						6
5.	f								*	*						*			*	4
6.	f					*														1

7.	f										*		*		*				*	4
8.	f					*	*	*	*		*				*			*		7
9.	f					*			*						*	*				4
10.	f		*												*					2
11.	f			*							*			*	*			*		5
12.	f				*			*	*	*				*	*	*			*	8
13.	f	*		*				*				*	*	*	*	*		*		9
14.	f														*	*				2
15.	f	*					*		*						*					4
16.	f		*	*			*	*	*		*		*		*	*		*		10
17.	f			*			*	*	*				*		*	*		*	*	9
18.	f				*	*	*	*	*		*				*			*	*	9
19.	f			*				*	*				*	*	*	*		*		8
20.	f		*	*			*	*	*				*	*	*			*	*	10
21.	f	*						*		*		*		*					*	6
22.	f	*																		1
23.	f								*	*				*		*				4
24.	f						*								*	*				3
25.	f						*		*		*					*				4
26.	f				*		*		*						*	*				5
27.	f							*					*	*	*	*			*	6
28.	f					*			*							*				3
29.	f						*		*			*							*	4
30.	f					*										*				2
31.	f						*		*		*				*					4
32.	f					*	*		*		*									4
33.	f					*			*		*		*	*	*	*				7
34.	f								*		*									2
35.	f						*		*					*						3
36.	f					*	*	*	*		*									5
37.	f								*						*					2
38.	f					*											*			2
39.	f					*	*	*						*		*				5
40.	f					*	*				*				*					4
T	F	4	5	6	5	13	17	15	25	6	12	4	9	15	24	18	1	8	12	**199**

Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul 7.sınıf Türkçe ders kitabında metinlerin 25'inde duyarlılık, 24'ünde sevgi, 18'inde sorumluluk, 17'sinde çalışkanlık, 13'ünde bilimsellik ve 12'sinde yardımlaşma değerine yer verildiği görülmektedir. En az yer verilen değerin ise tasarruf (f: 1) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Adalet (f: 4), eşitlik (f: 4), aile birliğine önem verme (f: 5) ve barış (f: 5) değerlerine de az yer verildiği tespit edilmiştir.16.sırada yer alan "İstanbul Liseli Küçük Hasan" metninde aile birliğine önem verme, bağımsızlık, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, özgürlük, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik olmak üzere toplam 10 değer bulgusuna ulaşılmıştır. 20.sırada yer alan "Samsun Yolculuğuna Hazırlık" (f: 10) metninde de aile birliğine önem verme, bağımsızlık, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, özgürlük, saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımlaşma değerleri yer almaktadır. 22.sırada yer

alan "Yemeğin Buharını Yiyen, Ücretini Para Sesi Olarak Öder" metninde adalet, 6.sırada bulunan "Yer Çekimsiz yaşam" metninde ise bilimsellik olmak üzere birer değer bulgusuna ulaşılmıştır. Tasarruf, adalet, eşitlik, aile birliğine önem verme gibi bazı değerlerin az yer alması büyük bir eksikliktir. Ders kitabına metin seçiminde göz önünde bulundurulması gereken hususlardan biri de metinlerde değer çeşitliliğine özen gösterilmesidir.



Şekil 3. *7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Tespit Edilen Değerler*

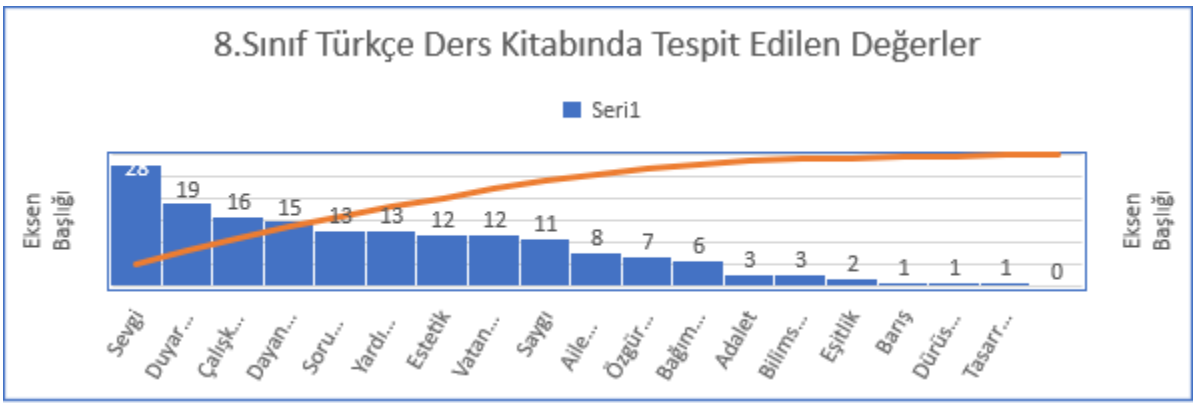
Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB Yayınları) Metinlerinde İletilen Değerler

Tablo 4. *8.sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde tespit edilen değerler*

Metin Sıralaması	Frekans	Adalet	Aile birliğine	Bağımsızlık	Barış	Bilimsellik	Çalışkanlık	Dayanışma	Duyarlılık	Dürüstlük	Estetik	Eşitlik	Özgürlük	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Tasarruf	Vatanseverlik	Yardımseverlik	**Toplam**
1.	f						*		*					*	*				*	5
2.	f						*				*		*							3
3.	f		*											*	*					3
4.	f						*								*					2
5.	f						*						*		*	*				4
6.	f			*					*						*	*		*		5
7.	f			*					*							*		*		4
8.	f			*										*		*		*		4
9.	f			*				*	*						*			*		5
10.	f						*							*	*					3
11.	f						*	*	*					*	*	*			*	7
12.	f										*				*					2
13.	f							*							*			*		3
14.	f							*	*						*	*			*	5
15.	f	*					*		*	*					*	*				6
16.	f										*				*			*		3

17.	f						*				*					*		*		4
18.	f								*		*				*			*		4
19.	f						*		*		*								*	4
20.	f		*					*	*		*		*	*	*	*			*	9
21.	f										*				*			*		3
22.	f											*								1
23.	f			*	*			*					*					*		5
24.	f	*					*	*	*										*	5
25.	f		*						*						*					3
26.	f		*						*		*			*	*					5
27.	f						*								*					2
28.	f		*					*						*	*				*	5
29.	f		*					*											*	3
30.	f														*			*		2
31.	f					*	*	*	*		*			*	*	*				8
32.	f								*		*			*	*					4
33.	f		*				*	*	*		*				*	*	*		*	9
34.	f					*		*	*			*		*	*	*			*	8
35.	f						*								*				*	3
36.	f					*	*	*												3
37.	f			*			*	*	*				*					*		6
38.	f												*							1
39.	f		*					*	*				*		*	*			*	7
40.	f	*													*				*	3
T	F	3	8	6	1	3	15	15	19	1	12	2	7	11	28	13	1	12	13	**170**

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul 8.sınıf Türkçe ders kitabında en fazla sevgi (f: 27), duyarlılık (f: 19), çalışkanlık (f: 15), dayanışma (f: 15), estetik (f: 12), sorumluluk (f: 13), vatanseverlik (f: 12) ve yardımseverlik (f: 13) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Barış, tasarruf, dürüstlük değerlerine birer metinde yer verildiği görülmektedir. Taşıdığı değerler yönüyle 20'nci sırada yer alan "Bir Baba/ Bir Zihniyet" (f: 9) ile 33'üncü sırada yer alan "Emine Teyze'nin Çilek Reçeli" (f: 9) en fazla değere sahip olan metinlerdir. "Burada Dur" ve "Özgürlük" metinlerinde ise yalnızca birer değer bulgusuna ulaşılmıştır.



Şekil 4. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Tespit Edilen Değerler

Türkçe Ders Kitapları Metinlerinde İletilen Toplam Değerler

Tablo 5. *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde tespit edilen toplam değerler*

Sınıf Düzeyi	Frekans	Adalet	Aile birliğine	Bağımsızlık	Barış	Bilimsellik	Çalışkanlık	Dayanışma	Duyarlılık	Dürüstlük	Estetik	Eşitlik	Özgürlük	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Tasarruf	Vatanseverlik	Yardımseverlik	**Toplam**
5.	f	4	7	7	5	16	16	16	23	8	16	3	10	20	25	18	2	13	19	**228**
6.	f	2	7	4	2	11	7	12	23	5	8	1	6	7	23	15	3	10	8	**154**
7.	f	4	5	6	5	13	17	15	25	6	12	4	9	15	24	18	1	8	12	**199**
8.	f	3	8	6	1	3	16	15	19	1	12	2	7	11	28	13	1	12	13	**171**

Tablo 5 incelendiğinde 5'inci sınıf düzeyinde 228, 6'ncı sınıf düzeyinde 154, 7'nci sınıf düzeyinde 199 ve 8'inci sınıf düzeyinde 171 değer bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında en fazla değere sahip olan kitabın 5.sınıf Türkçe ders kitabı olduğu görülmektedir. Ders kitaplarının hepsinde sevgi, sorumluluk, çalışkanlık, dayanışma, yardımseverlik değerlerinin fazla yer aldığı görülmektedir. Tasarruf, barış, adalet gibi değerlerin ise daha az olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bilgi ve teknoloji ile birlikte değişen ve gelişen dünyamızda bireylerin öz benliğini, millî kimliğini kaybetmeden değişime ve gelişmelere ayak uydurmasında aile ve eğitim kurumlarının sorumluluğu büyüktür. Toplumu bir arada ve ayakta tutan değerlerin çocuklara aktarılması elzemdir. Eğitim kurumlarında değerler aktarımının planlı ve düzenli bir şekilde temel becerilerle birlikte öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Türkçe dersi genel amaçları, vizyonu ve misyonu gereği öğrencilere dil becerilerini kazandırma ile birlikte öğrencileri duyuşsal yönden güçlendirmeyi, onlara millî, evrensel ve insanî değerleri aktarmayı da sağlamalıdır. Temel dil becerileri ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında Türkçe ders kitabı metinleri büyük bir araç konumundadır. Bu yönüyle ders kitabına seçilecek metinlerin niteliği önem arz etmektedir. Bu çalışmada da Türkçe ders kitabı metinleri değerler iletimi açısından incelenmiştir.

Türkçe ders kitaplarında, her sınıf düzeyinde 40 metin olmak üzere, toplam 160 metin bulunmaktadır. Bu metinlerin tamamı çalışmaya dâhil edilmiştir. En fazla değer bulgusuna 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde (f:228) rastlanılmıştır. 6.sınıf Türkçe ders kitabında 154, 7.sınıf Türkçe ders kitabında 199 ve 8.sınıf Türkçe ders kitabında 171 değer tespit edilmiştir. 5. Sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değer açısından daha zengin olduğu söylenebilir.

Türkçe ders kitapları metinleri arasında değerler iletimi açısından bir dengenin olmadığı da gözükmektedir. Benzer şekilde ders kitaplarındaki değerlerin dağılımında da bir dengenin gözetilmediği görülmektedir. 5.sınıf Türkçe ders kitabında sevgi (f:25), saygı (f:20), yardımlaşma (f:19); 6.sınıf Türkçe ders kitabında sevgi (f: 23), duyarlılık (f: 23), sorumluluk (f: 15); 7.sınıf Türkçe ders kitabında duyarlılık (f: 25), sevgi (f: 24), sorumluluk (f: 18), çalışkanlık (f: 17); 8.sınıf Türkçe ders kitabında sevgi (f: 24), duyarlılık (f: 19), çalışkanlık (f:16), dayanışma (f: 15) değerleri diğer değerlere göre daha fazla bulunmaktadır. Ders kitaplarında ise bazı değerlerin yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. 5.sınıf Türkçe ders kitabında tasarruf (f: 2), eşitlik (f: 3), adalet (f: 4); 6.sınıf Türkçe ders kitabında eşitlik (f: 1), adalet (f: 2), barış (f: 2); 7.sınıf Türkçe tasarruf (f: 1), eşitlik (f: 4), adalet (f: 4); 8.sınıf Türkçe ders kitabında barış (f: 1), dürüstlük (f: 1) ve tasarruf (1) değerlerine metinlerde oldukça az yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Alanyazında yapılmış çalışmalara bakıldığında da benzer bulgularla karşılaşmak mümkündür. Şen (2008) altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki metinleri değerler iletimi açısından incelediği çalışmasında, metinlerin belirlenen değerleri iletmede yetersiz kaldığını tespit etmiştir. Değerlerin dağılımında da bir dengenin olmadığı görülmüştür. Sevgi, saygı, duyarlılık, vatanseverlik ve sorumluluk değerlerine diğer değerlere göre fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Bazı değerlere ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Elde edilen bulgular, çalışmamızda elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Doğan ve Gülüşen (2011) de yaptıkları araştırmada 6, 7. ve 8.sınıf Türkçe ders kitaplarını değerler iletimi açısından yetersiz bulmuşlardır. Toplam 111 metnin 44'ünde belirlenen herhangi bir değer bulgusuna rastlamamışlardır. Değerlerin de konulara göre düzensiz dağıtıldığı görülmüştür.

Fırat ve Mocan (2014) Türkçe ders kitabındaki hikâye metinlerini değerler aktarımı açısından incelemişlerdir. Hikâyelerde milli değerlerin yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Pilav ve Erdoğan (2016) ise Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinler üzerinde yaptıkları çalışmalarında, bütün sınıf seviyelerinde sevgi ve ulusal değerlere sıklıkla yer verildiğini tespit etmişlerdir. Ancak 6.sınıf Türkçe ders kitabında sabırlı olmak, arkadaşlık ve kanaatkâr olma; 7.sınıf Türkçe ders kitabında hoşgörü, misafirperverlik ve kanaatkâr olma; 8.sınıf Türkçe ders kitabında yardımlaşma değerlerine çok az yer verildiği görülmüştür. 5, 6, 7. ve 8.sınıf düzeyi ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde çok fazla sayıda değere rastlanılmadığı da araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Deniz ve Karagöl (2018) 5. ve 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında değerlerin dengeli bir şekilde dağılmadığını tespit etmişlerdir. Sevgi ve dostluk değerlerine daha fazla yer verildiği görülmüştür. İlkokul Türkçe ders kitapları üzerinde yapılan bir çalışmada da en fazla sevgi, dayanışma ve çalışkanlık değerlerin yoğun olarak bulunduğu görülmüştür (Yılar, 2016)

Türkçe ders kitapları üzerinde farklı zamanlarda yapılan çalışmaların neredeyse tamamında, metinlerin değer aktarımında yetersiz kaldığı, değerlerin dağılımında da bir dengenin olmadığı görülmektedir. Çalışmamızdan elde edilen bulgular ile alanyazındaki çalışmaların bulguları benzerlik göstermektedir. Çeşitli değerleri işleyen nitelikli ve öğrencide davranış değişikliği oluşturabilecek etkide metinler ders kitabına seçilmelidir. Ders kitaplarının değerler eğitimi açısından daha nitelikli hale getirilmesi gerekmektedir. Alanyazından ve çalışmamızın bulgularından hareketle şu önerilere yer verilebilir:

- Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda değerlerin temel dil becerileri ile birlikte kazandırılacağı ifade edilmekte ancak bu değerlerin nasıl kazandırılacağı ile ilgili yeterli bilgi bulunmamaktadır. Programda bu değerlerin hangi yöntem ve tekniklerle kazandırılacağı belirtilmelidir.

- Temel dil becerilerinde olduğu gibi değerlerin de sarmal bir şekilde okulöncesinden itibaren yapılandırılması gerekir.

- Temel öğrenme alanları gözetilerek hangi sınıf seviyesinde hangi değerlerin aktarılacağı belirlenmelidir.

- Türkçe ders kitabı metinlerinin seçiminde özen gösterilmeli, çocuk edebiyatının temel ilkesi olan çocuğa görelik ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır. Sanatçı duyarlılığıyla oluşturulmuş nitelikli yapıtlar, öğrencilerle buluşturulmalıdır. Öğrencilerin ilgi ve gereksinmeleri doğrultusunda seçilmiş metinlerle değerler aktarımı daha etkili olacaktır.

- Değerler, öğrencilere empoze edilmemeli, yazınsal nitelikli metinlerle sezdirilmeli ve duyumsatılmalıdır.

- Değerlerin kazandırılmasında ailenin rolü çok önemlidir. Bu nedenle ailenin desteği sağlanmalıdır.

Kaynaklar

Akbaş, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çelikpazu, E. E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6. 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2 Spring 2011, p.* 413-424.

Çırak, G. vd. (2014). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities mjh.akdeniz.edu.tr* IV/1, 83-95.

Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 1, 244-255.*

Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, 75-102.

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı yayıncılık.

Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183, 25-49.

Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

İşcan, C. D.(2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kurtdede-Fidan, N. ve Öner, Ö. (2018). Değerler eğitimine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi, *International Journal Of Field Education*, 4(1), 1-17.

Lickona, T. (1991). *Educating For Character: How Our Schools Can Teachrespect And Responsibility*. Newyork: Bantam Books.

MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (*2018). 17.03.2019 tarihinde* http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332'den erişildi .

MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SDÖP) (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) (2018). 17.03.2019 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354'den erişildi.

Pilav, S. ve Erdoğan Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 351-371.

Pilav, S. ve Demir, H. ve Demir H.A.(2015). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin değer iletimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt 44, Sayı 206. 16-29.

Rokeach, M. (1973). *Nature of human values*. New York: The Free Press.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theorotical advances and empirical tests in 20 countries*. Advances in Experimental Social Psychology.* 25, 1-65.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi.* İzmir: Tudem Yayınları.

Şen Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779.

Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

TDK Türkçe Sözlük.(2011). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Tulunay Ateş, Ö. (2017). Türkiye'de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi* Cilt 15, No. 34, 41-60,

Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt: 11 Sayı: 2, 490-506.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İncelenen Ders Kitapları

Haykır, H.A. vd. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 5.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Şekerci, Y. (2018). *Ortaokul Türkçe ders kitabı 6.* İstanbul: Eksen Yayıncılık.

Kaya, B. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7.* Ankara: Dersdestek Yayıncılık.

Mete, G. vd. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 8.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

In addition to improving students' comprehension and expression skills, Turkish language teaching aims to acquire national consciousness and internalize universal values by using modern teaching approaches, methods and techniques in teaching and learning processes. When curriculum is considered, it is seen that individuals who have knowledge, skills and behaviors integrated with national values and competencies are required to be trained. It is a fact that the future of a society depends on the growth of individuals who adapt their values and apply them to the competencies they have.

The purpose of this study is to examine the texts in the secondary school Turkish coursebooks in terms of the transmission of values and to determine the distribution of the transmitted values in the coursebooks of the 5th, 6th, 7th and 8th grades.

Method

This study is structured upon a descriptive model. It includes the 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish coursebooks. Coursebook for the 5th and 8th grades is published by the Ministry of National Education for the secondary schools, for the 6th grade is published by Eksen publication and for the 7th grade is published by Dersdestek publication. In this study, document analysis method is used. Turkish coursebook texts which are included in the study are examined according to the erek Values Examination Form, and the values are determined accordingly.

Result and Discussion

160 texts were found in Turkish coursebooks. All of these texts were included in the study. The highest frequency was found in the 5th grade Turkish coursebook (f: 228). In the 6th grade Turkish coursebook 154 frequency, in the 7th grade 199 frequency, and in the 8th grade 171 frequency of values were determined. It can be concluded that the coursebooks of 5th Grade Turkish coursebooks are richer in terms of values. There was also a lack of balance between the frequency of values in the Turkish coursebooks. Similarly, a balance was not observed in the distribution of the values within each coursebook. In the 5th grade Turkish coursebook, love (f: 25), respect (f: 20), cooperation (f: 19); in the 6th grade Turkish coursebook, love (f: 23), sensitivity (f: 23), responsibility (f: 15); sensitivity (f: 25), love (f: 24), responsibility (f: 18), diligence (f: 17); in 7th grade Turkish coursebook; in the 8th grade Turkish coursebook, love (f: 24), sensitivity (f: 19), diligence (f: 16), and solidarity (f: 15) were observed higher than the other values. In coursebooks, some values were neglected. In the 5th Turkish coursebook saving (f: 2), equality (f: 3), justice (f: 4); in the 6th grade Turkish coursebook equality (f: 1), justice (f: 2), peace (f: 2); in the 7th grade Turkish savings (f: 1), equality (f: 4), justice (f: 4); in the 8th grade Turkish coursebook, peace (f: 1), honesty (f: 1) and saving (1) values were found to be quite rare in the texts.

Ekler

Ek-1: 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinler

1-Oyuncak, 2-Çocukluk, 3-Ben Bir Çınar Ağacıydım, 4-Anlamak, 5-Güneşin Uyuduğu Yer, 6-Bilmeyen Var Mı?, 7-Mustafa Kemal'in Kağnısı, 8-15 Temmuz, 9-Dersimiz Atatürk, 10-Küçük Ağa, 11-Güvercin, 12-Karagöz ile Hacivat- İncelik, 13-Püf Noktası, 14-Adsız Çeşme, 15-Vakit Varken, 16-Uzayda Bir Gün, 17-Sarımsak Soslu Makarna, 18-Bir Dâhiyle Konuşmak, 19-Sanki Caminin Bakım Kılavuzu, 20-Jules Verne'den Geleceğe Dair, 21-Anadolu Sevgisi, 22-Forsa, 23-Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor, 24- Dede Korkut-Boğaç Han, 25-Çocuk Doğru Söyledi, 26-Okuma Kitaplarım, 27-Kitabın Serüveni, 28-Karikatür, 29-Küçük Şeylerin Hikayesi, 30-Keramet Kabukta Mı?, 31-Anadolu'nun Cirit Oyunları, 32-Sağlıklı Yaşıyorum, 33-Cazgır, 34-Bilinçsiz İlaç Kullanımı, 35-Hasta, 36-Yüksek Evde Oturanın Türküsü, 37-Reçete, 38-Kar Tanesinin Serüveni, 39-Kuş Ağacı, 40-Eyvah! Ormanda Kayboldum.

Ek-2: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinler

1-Forsa, 2-Kaynatılmış Tohum, 3-Ceylana Yardım Edenler, 4-Adsız Çeşme, 5-Dostluk, 6-Nevruz, 7-Türküler Dolusu, 8-Boş Bir Kümes, Birkaç Dolu Kalp, 9-Bayrak, 10-Önce İğneyi Kendine Batır, Sonra Çuvaldızı Ele, 11-Atatürk Orman Çiftliği, 12-Atatürk Geometri Kitabı Yazmış, 13-30 Ağustos, 14-Ankara Türk Odası, 15-Dolunayda Kurtlar, 16-Nasrettin Hoca Fıkraları, 17-Ben Kimim?, 18-Bilmece, 19-Kentlerde Yaşayan Çocuklar da Oyun Oynamak İster, 20-Çocuk ve Resim, 21-Birlikte, 22-Geri Kazanım, 23-Ömür Törpüsü, 24-Sihirli Pasta, 25-Değerlere Uymada Üç Hata, 26-Güler Yüze ve Gülmeye Dair, 27-Teknolojik Bayram Kutlamaları, 28-Pulsuz Dilekçe, 29-Bilgilenirken Medya, 30-Bilinçli Medya Tüketimi, 31-Uzaklar, 32-Gezegenimiz Isınıyor, 33-Orman, 34-Beyaz Diş, 35-Gün Doğuyor, 36-Uçakla Yolculuk, 37-Robotik ile Enerji, 38-Newton'un Elması, 39-Bilimsel Araştırma Yaparken Nelere Dikkat Etmeliyiz?, 40-Mikrop Savaşları.

Ek-3: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinler

1-Mor Salkımlı Ev, 2-Sevgi Kurtaracak Bizi, 3-Kırmızı Pabuçlar, 4-İnsanlığın Cesaret ve Onur Simgesi: Helen Keller, 5-İki Anı, 6- Yer Çekimsiz Yaşam, 7-Rüzgar, 8-Yeşil Gözlü Kardan Adam, 9-Doğa ve İnsan, 10-Beyaz Gemi, 11-Ülkemin Renkli Haritası, 12-Dünyayı Güldüren Adam, 13-Bayrak, 14-Bilmece, 15-Anadolu'da Kilim Demek, 16-İstanbul Liseli Küçük Hasan, 17-Mustafa Kemal'in Kağnısı, 18-Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri, 19-15 Temmuz Şehitlerinin Adları Okullarda Yaşatılıyor, 20-Samsun Yolculuğuna Hazırlık, 21-Ak Sakallı Bilge Dede, 22-Yemeğin Buharını Yiyen, Ücretini Para Sesi Olarak Öder, 23-Sorumluluklarımız, 24-Harman Yerinde, 25-Vaktini Boş Geçirme, 26-Gool!, 27-Benim Adım: Şeker Çocuk, 28-Yeterli ve Dengeli Beslenme, 29-Hastahane, 30-İyi Uykular… Tatlı Rüyalar…, 31-Belkıs Tiyatrosu, 32-Geleneksel El Sanatları Çarşısı, 33-Müzik, İnekler, Çiçekler ve Başka Şeyler, 34- Ay Şairi,

35- Leyla Gencer, 36-Buluşa Doğru, 37-Kara Tren, 38-Medya Yalnızca Televizyon ve Gazeteden İbaret Değildir, 39-Tatent, 40-İğnenin Deliği.

Ek-4: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinler

1-Benlik Üzerine, 2-Martı, 3-Acele Karar Vermeyin, 4-Güler Yüz, 5- Bir Adım Atın, 6-Vatan Yahut Silistre, 7-O geliyor, 8-İstiklal Madalyası, 9-Kahramanların Dilinden 15 Temmuz, 10-Atatürk'e Mektup, 11-Faydalı Bir İş görmek Zevki, 12-Gurbet, 13-Türkçenin Güzelliği, 14-Çocuk ve Ekmek, 15-Yirmi Beş Kuruş, 16-Sanat, 17-Mikro Minyatür, 18-Selimiye Camii, 19-Bir Kış Öyküsü, 20-Bir Baba/Bir Zihniyet, 21-Anadolu Uygarlıkları, 22-Burada Dur, 23-Ergenekon Destanı, 24-Türklerde Toylar, Merasimler, Festivaller ve Şenlikler, 25-Anadolu Davulu, 26-Kalbin Sesi, 27-Geçen Zaman, 28-Değirmende Döner Taşım, 29-Satılık Ev, 30-Bursa'da Zaman, 31-Yunus Emre'nin Mezarları, 32-Gülü İncitme Gönül, 33-Emine Teyze'nin Çilek Reçeli, 34-Yürekdede ile Padişah, 35-Eşekle Tilki, 36-Bilge Adamın Yolu, 37-Aliya İzzetbegoviç ve Özgürlük Mücadelesi, 38-Özgürlük, 39-Burada Bülbül Ağlamış, 40-Haritada Bir Nokta.

Bal, M. (2019). Ana dili eğitiminde popüler kültür metinlerinin kullanımına yönelik Türkçe öğretmenlerinin ve velilerin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 527-552.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 20.03.2019 Kabul/Accepted: 13.07.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ana Dili Eğitiminde Popüler Kültür Metinlerinin Kullanımına Yönelik Türkçe Öğretmenlerinin ve Velilerin Görüşleri*

*Mazhar BAL***

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersiyle popüler kültür metinlerinin ilişkilendirilmesine yönelik öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesidir. Bu yüzden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; 4 Türkçe öğretmeni, 48 veliden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, ses kaydı kullanılmıştır. Öğretmen, veli görüşleri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma verilerine göre Türkçe öğretmenleri ve velilerin çoğu, popüler kültür metinlerinin Türkçe dersiyle ilişkilendirilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Gerekçe olarak ise popüler kültür metinlerinin, öğrenme-öğretme sürecini olumlu yönde etkileyeceğini ve öğrencilerin kendilerini okula daha ait hissedeceğini göstermişlerdir. Araştırmanın sonucunda dikkat çeken bir diğer ortak nokta ise popüler kültür metinlerine yönelik velilerin ve öğretmenlerin çoğu, olumsuz bir algıya sahip olmalarıdır. Bu olumsuz algıya rağmen popüler kültür metinlerinin öğrencilerin günlük yaşamında vazgeçilmez olduğunu düşündükleri için Türkçe dersinde kullanılmasının gerekliliğini savundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ana dili eğitimi, popüler kültür, öğretmen görüşleri, veli görüşleri.

Turkish Language Arts Teachers' and Parents' Views on the Use of Popular Culture Texts in Native Language Education

Abstract

The aim of this study was to determine the teachers' and parents' views on the relationship between Turkish language arts course and popular culture texts of middle school students. Therefore, the study was designed as a case study. The study group consisted of 4 Turkish language arts teachers, 48 parents of the students. Semi-structured interview forms and voice recordings was used to collect data. Teachers' and parents' opinions were analyzed by content analysis technique. According the findings of the study, the majority of Turkish language arts teachers and parents of students stated that it is necessary to integrate popular culture texts into Turkish language arts courses. The reason for these ideas was that popular cultural texts will affect the learning-teaching process positively and students will feel more belonging to their school. The other finding of the study was that most of the parents and teachers had a negative perception about popular cultural texts. Although they had the negative perception, it is concluded that popular culture texts should be used in Turkish language arts course because they think that they are indispensable in students' daily life.

Keywords: Native language education, popular culture, teacher opinion, parent opinion.

* Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD'de gerçekleştirilen "Popüler Kültür Metinlerinin Ana Dili Eğitiminde Kullanımı" başlıklı doktora tezinin verilerinden hazırlanmıştır.

** Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya, balmazhar@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6958-9130

Giriş

21. yüzyıla girerken eğitimde değişen dengelerle ihtiyaçları karşılamak amacıyla 2004 yılından itibaren Türkçe Öğretim Programını yenileme çalışmaları başlatılmıştır (Karadağ, 2012). Bu çalışmalar neticesinde, İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (MEB, 2006) ve İlköğretim 1-5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (MEB, 2009) uygulanmaya başlamıştır. Bu yenilenme çabalarının sonuncusu kademeli olarak uygulamaya koyulan 1-8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018)'dır.

Türkçe Dersi Öğretim Programları; öğrenciyi merkeze alan, okul içi ve okul dışı yaşantıyı birleştiren bir bakış açısıyla hazırlanmıştır (Uçgun, 2014). Türkiye'deki eğitim sisteminde her ne kadar bu bakış açısı temel alınsa da, bunun gerçekleştirilebilirliği günümüzde hâlâ tartışılmaktadır. Çünkü en başta programın dayandığı eğitim felsefesinde sorunlar bulunmaktadır; çünkü ulusal bir eğitim felsefesiyle değil, batı kaynaklı bir eğitim felsefesi ile programlar şekillendirilmektedir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Bu yüzden de uygulama boyutunda sorunlar da kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu sorunlardan birisi de öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilememesidir. Program ve programın uygulayıcısı öğretmenler, öğrenci merkezli bakış açısını savunmaktadır; fakat uygulamada bu bakış açısını gerçekleştirememektedirler (Maden, Durukan ve Akbaş, 2011). Bu yüzden de geleneksel eğitim yöntemleri ile öğretim sürecini gerçekleştirdikleri bilinmektedir. Bugün dünyada eğitim alanında tartışılan en büyük sorunlardan birisi de öğretmenlerin geleneksel eğitim yöntemlerinden vazgeçememeleridir (Patrick, 2003). Türkiye'deki ana dili eğitimi derslerinde de derslerin günlük yaşamdan kopuk bir şekilde yürütüldüğü, metinlerin öğrencilerin ilgilerini çekmediği (Sarıkaya, 2019; Uygun ve Katrancı, 2012), derse karşı dikkatlerini toparlayamadıkları (Işık ve Erdem, 2016), etkinliklerin öğrencilerin günlük yaşamına hitap etmediği (Sever, 2006; Şen ve Turhan, 2013) yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur.

Türkçe eğitiminin belli sınırlılıklara hapsedilmemesi, öğrencinin okul dışı sosyal yaşamını oluşturan çevresinin dersle ilişkilendirilmesi sayesinde mümkün olabilir. Etkinlikler de okul dışı yaşam dikkate alınarak düzenlenmelidir (Belet Boyacı ve Güner, 2017). Bu durum çocukların günlük yaşamlarındaki okuryazarlık eylemlerinin tümü olarak tanımlanan (Alverman ve Xu, 2003) popüler kültürün öğretim süreciyle ilişkilendirmesi sayesinde mümkün olabilir. Çünkü popüler kültür, deneyimlerin paylaşılmasına imkân sağlayan ve bu sayede de insanların birbirilerine daha yakın olmasında yapıcı bir rol üstlenen bir kavrama karşılık gelmektedir (Otmazgin ve Project, 2014). Bu işlevi sayesinde belli bir müfredata bağlı resmi program ile çocukların okul dışı yaşantısı arasındaki kopukluğu gidermektedir (Alvermann, 2012). Bu görüş kimilerine göre gereksiz kimilerine göre zor gibi görünse de popüler kültürün sınıf etkinliklerine uyarlanmasının özellikle dil eğitiminde etkili olacağı

düşünülmektedir. Çünkü popüler kültür, eğitime eleştirel olarak bakan eğitimciler için çocukların okul kültürü ile okul dışı kültürü arasında mantıklı bir bağ kurar (Morrell, 2002).

Türkiye'deki popüler kültür araştırmalarına bakıldığında ise genelde iletişim alanında yapılan çalışmalarla sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca İngilizce dersi (Erken, 2007; Sözen, 2007), sosyal bilgiler dersi (Kan, 2006;Yamaç, 2013), lise öğrencileri üzerine etkisi (Aydoğmuş, 2006; Hırca, 2008; Sevimli, 2009), müzik eğitimi (Çiftçi, 2010; Sakar, 2009) eğitimle ilgili diğer çalışma alanlarıdır. Türkçe eğitimi alanında popüler kültür çalışmalarının eksikliği göze çarpmaktadır. Özellikle popüler kültür metinlerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerini belirlemeye ilişkin çalışmalara rastlanılmamıştır. Oysaki öğretmenler, okul içi; veliler ise okul dışı etkinliklerin gözlemcisidir. Okul içi ve okul dışı yaşantıyı birleştirmede bu iki gözlemcinin bakış açısı önemlidir. Popüler kültür metinlerinin Türkçe dersiyle ilişkilendirilmesi konusunda Türkçe öğretmenlerinin ve velilerin görüşlerinin katkı sağlayacağı savunulmaktadır. Bu çalışma ile alanyazında eksikliğe katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Alanyazındaki eksikliklerden hareketle bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersiyle popüler kültür metinlerinin ilişkilendirilmesine yönelik Türkçe öğretmenlerinin ve velilerin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe dersinin popüler kültür metinleri ile ilişkilendirilmesine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Türkçe dersinin popüler kültür metinleri ile ilişkilendirilmesine yönelik veli görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 7. sınıf Türkçe dersinin popüler kültür metinleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir doktora tezinin verilerinden oluşturulmuştur. Doktora tezinin deseni eylem araştırması olsa da bu çalışma, durum çalışması desenine daha uygun bir özellik göstermektedir. Çünkü bu çalışmada doktora tezinin tamamı değil; bazı verileri kullanılmıştır. Bu verilerden, eylem planını geliştirebilmek için yararlanılmıştır. Bu verilerin dayandığı araştırma soruları da belli bir durumu belirlemeye yönelik olduğu için araştırmanın deseninin durum çalışmasına daha uygun olduğu düşünülmektedir. Durum çalışmasında, belli sınırlılıklar içerisinde bir veya birkaç konu ele alınır (Creswell, 2007) ve genelleme yapmadan incelenen durum ortaya koyulmaya çalışılır (Yin, 1984). Bu çalışmada da Türkçe dersi ve popüler kültür metinlerinin günlük yaşamadaki yeri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yönteminden, ölçüt örneklem tekniği ile seçilmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından araştırmanın amaçları doğrultusunda ölçütler

belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Uygulama okulunda toplam 235, 7. sınıf öğrencisi bulunmaktaydı. Bu çalışma grubunun tamamının ailesiyle görüşmek zaman ve ekonomiklik açısından uygun olmayacağı için amaçlı rastgele örneklem tekniği (Patton, 2014) kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda seçilen uygulama okulundaki bu 235 öğrenci içerisinden rastgele 30 tanesi seçilerek, görüşme yapılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem sayısının büyüklüğü ile ilgili belli bir oran bulunmadığı (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Johnson ve Christensen, 2014; Merriam, 2013; Patton, 2014) için veliler belli bir amaç doğrultusunda seçilmiştir. Bu amaçla Türkçe dersi akademik başarısı düşük (0-54 arası), orta (54-69 arası) ve yüksek (70 ve üzeri) olanlar sınıf öğretmenleri aracılığıyla belirlenmiştir. Oluşturulan bu üç grubun içerisinden rastgele 10'ar öğrenci seçilmiştir. Bu 10'ar öğrencinin 5'i kız, 5'i erkektir. Toplam 30 öğrencinin 15'i kız, 15'i erkektir. Seçilen bu öğrencilerin aileleri ile görüşmeler yapılmıştır. 30 öğrencinin hem anne hem de babasıyla görüşme yapmak amaçlanmıştır; fakat iş durumu, gönüllü olmama gibi sebeplerden dolayı bazı öğrencilerin hem anne hem babasıyla görüşülememiştir. Yaşları 31 ile 53 arasında değişen velilerin 21'i erkek; 27'si kadındır. Kadın velilerin 8'i ilkokul, 10'u lise, 4'ü önlisans, 3'ü lisans ve 1'i de yüksek lisans mezunudur. Erkek velilerin ise 3'ü ilkokul, 8'u lise, 8'i lisans ve 2'si önlisanstan mezun olmuştur. Etik unsurlar gereği velilerin isimleri paylaşılamayacağı için erkek veliler "EV1, EV2, EV3,…, EV21" şeklinde; kadın veliler ise "KV1, KV2, KV3,…, KV27" şeklinde adlandırılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenler de çalışma grubunun yer aldığı okuldaki Türkçe öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur. Uygulama okulunda toplam yedi öğretmen bulunmaktadır. Bunlardan ikisi çalışmaya katılmak istememiştir. Bir tanesi ile de zamanlama problemi yüzünden görüşme yapılamamıştır. Öğretmenler, iki kadın, iki erkek olmak üzere toplam dört kişiden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaşları; 35, 56, 58 ve 61'dir. Mesleki tecrübeleri 13 ile 37 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların gizliliği açısından birinci kadın öğretmen "KÖ1"; ikinci kadın öğretmen "KÖ2"; birinci erkek öğretmen "EÖ1"; ikinci erkek öğretmen "EÖ2" olarak tanımlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak için birden fazla veri toplama aracı kullanılmış ve araştırma sürecinde bu veriler, değişik şekillerde toplanmıştır (Johnson, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği, geçerlik ve güvenirliği, içeriği, bu araçların veri kaynaklarının kim olduğuna dair bilgiler aşağıdaki başlıklarda verilmiştir.

Öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme formu: Görüşme formu geliştirilirken araştırmanın içeriği temel alınmıştır (Merriam, 2013). Araştırmanın amaçları bağlamında fakat daha genellikten uzak biçimde (Glesne, 2013) alanyazın taraması yapılarak sorular geliştirilmiştir. Geliştirilen sorular, iş birliği sağlamak; dil bilgisi, açıklık ve kapsam geçerliği açısından değerlendirmek için (Glesne,

2013) üçü Türkçe eğitimcisi, ikisi eğitim programcısı ve ikisi sınıf öğretmenliğinden oluşan 7 öğretim görevlisinin onayına sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra hazırlanan görüşme formunun iyi hazırlanıp hazırlanmadığını ve örneklem alınan gruba anlaşılırlık açısından uygun olup olmadığını anlamak için (Yıldırım ve Şimşek, 2013) pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama yapılırken amacına hizmet etmesi açısından çalışma grubundan birilerine uygulanmıştır; çünkü katılımcı gruba en yakın özelliklere sahip grupla pilot uygulama yapmak aracın geçerlik ve güvenirliğine hizmet edecektir (Glesne, 2013). Veri toplama sürecinde pilot uygulama için görüş alınan bu katılımcılar, araştırmanın veri toplama sürecine dâhil edilmemiştir. Pilot uygulamadan gelen dönütlerle görüşme formuna son hâli verilmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda dört soru yer almaktadır. Sorular, araştırmanın amaçları doğrultusunda genelden özele doğru bir sıra izlemektedir. Bununla birlikte görüşme sürecinde, soruları detaylandırmak ve amaca yönelik derinlemesine bilgi edinmek için (Merriam, 2013; Patton, 2014) birinci sorunun altında altı, ikinci sorunun altında altı, üçüncü sorunun altında beş, dördüncü sorunun altında on sondalı soru yer almaktadır. Görüşme sürecinde, çalışma grubuna formun sondasız hâli verilmiştir; sondalı görüşme formu ise araştırmacıda kalmıştır.

Veliler için yarı yapılandırılmış görüşme: Velilerle yapılmış olan görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu geliştirilirken araştırmanın içeriği temel alınmıştır (Merriam, 2013). Araştırmanın amaçları özele indirilip (Glesne, 2013) alanyazın taraması sonucu sorular geliştirilmiştir. Geliştirilen soruların taslak metni, dil bilgisi, açıklık ve konu ile soru uygunluğu açısından değerlendirilmek üzere (Glesne, 2013) 7 öğretim görevlisinin onayına sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra hazırlanan görüşme formu uygulanabilirlik ve anlaşılırlık açısından değerlendirilmek üzere (Yıldırım ve Şimşek, 2013) pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama yapılırken amacına hizmet etmesi açısından çalışma grubunu içerisinden (Glesne, 2013) ve farklı gruplardan oluşan 10 veliye uygulanmıştır. Pilot uygulamadan gelen dönütlerle görüşme formunun son hâli verilmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda dört soru yer almaktadır. Sorular, araştırmanın amaçları doğrultusunda genelden özele doğru bir sıra izlemektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu toplam 6 sorudan oluşmaktadır. Bununla birlikte görüşme sürecinde, soruları detaylandırmak ve amaca yönelik derinlemesine bilgi edinmek için (Merriam, 2013; Patton, 2014) birinci sorunun altında altı, ikinci sorunun altında sekiz, üçüncü sorunun altında üç, dördüncü sorunun altında on bir, beşinci sorunun altında beş ve altıncı sorunun altında on sondalı soru yer almaktadır. Görüşme sürecinde, çalışma grubuna formun sondasız hâli verilmiştir; sondalı görüşme formu ise araştırmacıda kalmıştır.

Ses kaydı: Ses kayıtları, video kayıtlarına kıyasla çalışma grubu üzerinde daha az rahatsız edici bir özelliği sahiptir (Johnson, 2014). Araştırmacı görüşme süreci sırasında, çalışma grubunun sunduğu

bilgileri kaçırmamak için ses kaydını kullanmıştır. Uygulama süreci sırasında, çalışma gruplarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan ses kayıtları, akıllı telefonla yapılmıştır.

Verilerin Analizi

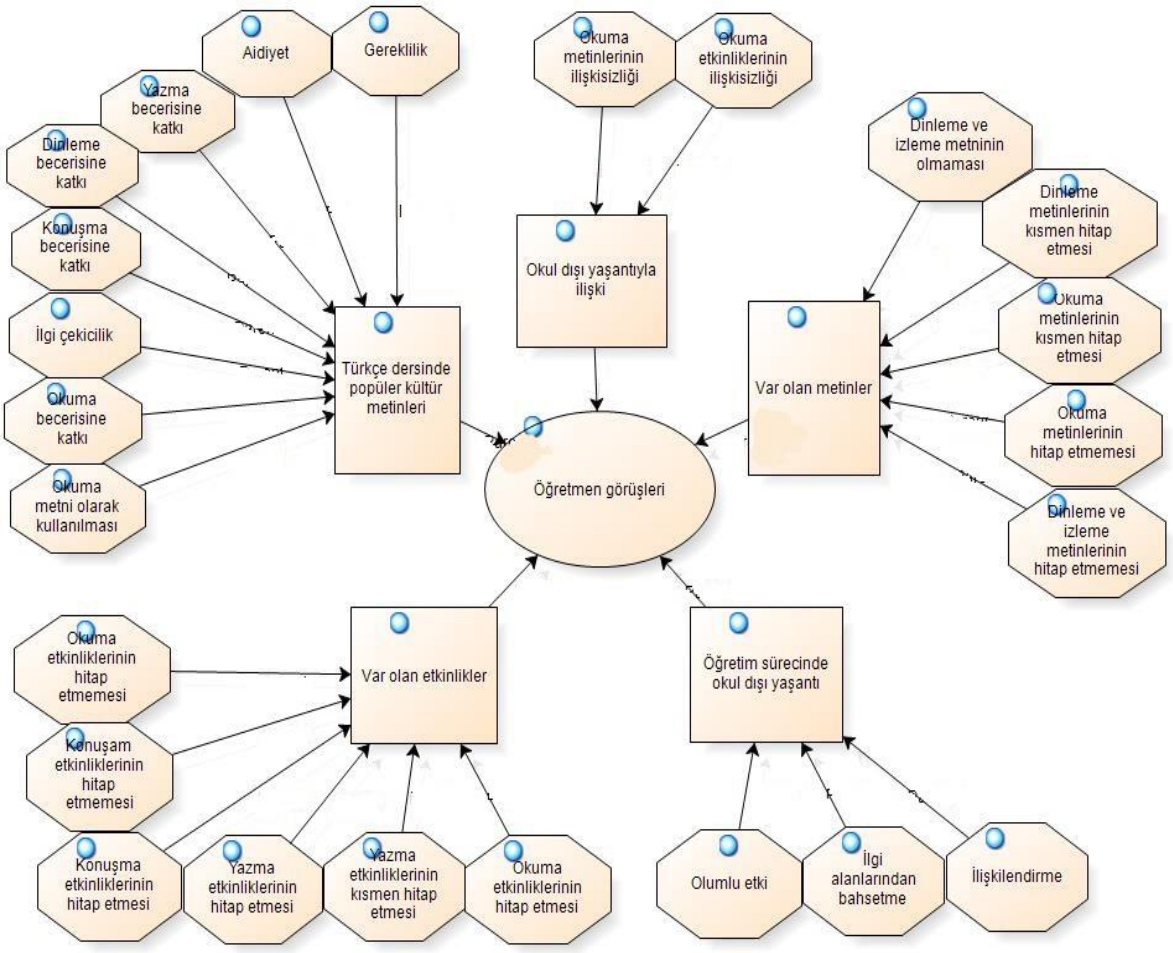
Veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenler ve velilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları nitel veri analiz programına yüklenmiş ve hiçbir değişiklik yapılmadan ayrı ayrı dosyalar hâlinde yazıya aktarılmıştır. Veriler yazıya aktarılma sürecinden sonra bir alan uzmanından yardım alınmıştır. Alan uzmanı yazıya aktarılmış verileri ve verilerin ham hâlini kontrol ederek tutarlığını onaylamıştır. Veriler içerik analizi ile kodlanmıştır. Kodlamalar başka bir alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Kodlama sonrası her iki kodlama karşılaştırılmış; uyuşmayan noktalar konusunda tartışılmış ve mantıklı bulunan değişiklikler yapılmıştır. Yapılan kodlamalar arası uyuma bakılmış ve kodlama güvenirliği (Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) × 100) %85 olarak bulunmuştur (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). Araştırmacı, sürecin başından itibaren her bir aşamayı detaylı bir şekilde raporlamıştır. Raporlama işleminde, bir başka araştırmacının, bu çalışmadaki bilgiler ışığında aynı çalışmayı tekrar yapabilecek kadar ayrıntılı ve açık bilgi verilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmanın güvenilmeye layık olması için veri toplama araçlarının geliştirilme aşaması ve geçerlik-güvenirliği hakkında detaylı açıklamalar yapılmıştır. Çalışmanın onaylanabilir olması için verilere doğrudan alıntılarla raporlanmıştır. Toplanan veriler, hiçbir değişiklik yapılmadan araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümü, araştırma soruları temel alınarak iki başlık altında raporlanmıştır. Birinci başlıkta, popüler kültür metinlerinin Türkçe dersinde kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerine; ikinci başlıkta, veli görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Popüler Kültür Metinlerinin Türkçe Dersinde Kullanımına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Bu bölümde öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler raporlanmıştır. Öğretmen görüşlerine dair içerik analizi sonucu ulaşılan boyutlarla ilgili bilgiler Şekil 1'de gösterildiği şekildedir:



Şekil 1. *Popüler kültür metinleriyle ilişkilendirilmiş Türkçe dersine dair öğretmen görüşleri*

Şekil 1'de görüldüğü üzere öğretmen görüşleri; Türkçe dersinde popüler kültür metinleri (*f*=14), öğretim sürecinde okul dışı yaşantı (*f*=12), var olan metinler (*f*=11), var olan etkinlikler (*f*=8) ve okul dışı yaşantıyla ilişki (*f*=5) olmak üzere beş kategori altında, 24 koddan oluşmaktadır.

Var olan etkinlikler: Bu alt tema altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, "konuşma etkinliklerinin hitap etmemesi (*f*=1), konuşma etkinliklerinin kısmen hitap etmesi (*f*=2), okuma etkinliklerinin hitap etmemesi (*f*=2), okuma etkinliklerinin hitap etmesi (*f*=1), yazma etkinliklerinin hitap etmemesi (*f*=1) ve

yazma etkinliklerinin kısmen hitap etmesi (*f*=1)" şeklindedir. Konuşma etkinliklerini kendi çabasıyla öğrencilere sunduğunu ve dolayısıyla var olan hâlinin öğrencilere hitap etmediğini anlatmaya çalışan KÖ2, başka bir yorumunda şunu söylemiştir:

"*İlgilerini çok çekiyor; istedikleri bir konu olduğunda ilgilerini çok çekiyor. Tekrar yapalım tekrar yapalım şeklinde ama ilgilerini çekmediği bazen konular da oluyor.*" (KÖ2, Ses Kaydı, 4:30 - 4:40).

KÖ2'nin bu olumsuz bakış açısına karşın EÖ1 konuşma etkinlikleri ile ilgili kısmen öğrencilere hitap ettiğine dair şunları ifade etmiştir:

"*Ya hiç yoktan iyidir ama dediğim gibi öyle bana çok fazla yani o yeterlidir. Onunla dersi götürürüm demiyorum diyemiyorum.*" (EÖ2, Ses Kaydı, 4:29 - 4:42).

Yazma etkinliklerinin öğrenci ilgileri açısından değerlendirilmesiyle ilgili olarak KÖ2; "Yarı yarıya ediyor diyebilirim." (Ses Kaydı, 5:20 - 5:24) şeklinde bir ifadede bulunmuştur. Buna karşın EÖ2 ise KÖ2'yi destekler nitelikte şunları söylemiştir:

"*Ya çok soyut kalıyor biraz daha. Nasıl söylesem; örneğin bir mektup yazın demek yerine arkadaşınız şuraya gitti. Örneğin diyelim ki özlem ile ilgili bir mektup ya da diyelim ki gezdiğiniz tarihi bir yeri arkadaşlarınıza anlatsanız, bir mektupla gibi daha net ve soğuk biçimde şey yapsak daha iyi olur gibi geliyor bana*." (Ses Kaydı, 5:02- 5:29).

Öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik görüşlerine bakıldığında, sadece KÖ1 adlı öğretmenin okuma etkinliklerine dair olumlu görüş sunduğu görülecektir. KÖ1, görüşme öncesi yapılan bilgilendirme konuşmasında, edebi değeri yüksek klasik metinler dışında diğer metinleri ders içeriği olarak göremediğini ifade etmiştir. Bu yüzden de derslerini bu metinlerle yürüttüğünü ve bakış açısından dolayı da bu metinlerin her bakımdan yeterli olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. KÖ1 dışında diğer öğretmenler, etkinliklerin, öğrenci ilgilerine hitap etmediği konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Var olan metinler: Bu alt tema beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, "dinleme-izleme metinlerinin hitap etmemesi (*f*=2), dinleme- izleme metinlerinin kısmen hitap etmesi (*f*=1), dinleme-izleme metninin olmaması (*f*=2), okuma metinlerinin hitap etmemesi (*f*=3), okuma metinlerinin kısmen hitap etmesi (*f*=3) şeklindedir. KÖ1 dinleme-izleme metinlerinin öğrencilere kısmen hitap ettiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

"*Ya işte metinden metne değişiyor diyorum ya. Bazen gerçekten çok fazla ilgimizi çeken ve benim de hakikaten severek işlediğim metinler olduğu gibi, bazen mesela en son 8.sınıfta işledik. Bir destanın örneğini vermişler ama çok ağırdı, çocukların anlaması kolay kolay mümkün değildi. O zaman kendim sadeleştirerek yaptım: Şöyle olmuş, böyle olmuş olaylar, şöyle olmuş. Olay yazısı olmasına*

rağmen anlamakta zorluk çektiler. Eski sadeleştirilmemiş dil çok ağırdı. Bu gibi metinlerle karşılaşıyoruz ama bazen gerçekten çok güzel. 'Aa bak, eskiye yönelik ne güzel bir yazarımızın ya da şairimizin eseri gelmiş.' diyip işlediğimizde zevkle işlediğimiz metinler de oluyor." (KÖ1, Ses Kaydı, 6:25 - 7:06).

KÖ1'in bu yarı olumlu görüşüne karşın EÖ1 ve EÖ2 şunları belirtmişlerdir:

"*Evet, onların ilgisini çekmediği kesin.*" (EÖ2, Ses Kaydı, 9:31 - 9:36).

"*Şimdi dinleme konularına baktığımız zaman orada da bir yine yeterli olmadığı veyahut da sistemli olmadığı ortaya çıkıyor. Diyelim ki çocuk 6. Sınıfta ders konusu olarak görmüş olduğu örneğin Kaşağı ya da Son Kuşlar konusunu bir iki gün sonra dinlememekte olarak görüyoruz. O dinlememe seçiminde de çocuğun ilgi alanına, seviyesine, sözcük dağarcığına uygun olması gerekiyor. Belki orada bir amaç var ama o amaç dinleme amacının dışına çıkıyor. Çünkü dinleme metninin asıl amacı; çocuk bir(Bir), dinlediğini anlama kavrama yeteneğini verir. İki, o sırada not alma alışkanlığı kazanır. Üçüncüsü ise güzel Türkçe nasıl olur? Oysa o dinleme metnini okuyan kişinin Türkçeyi yani tonlamayı, vurguyu iyi bilmesi gerekir. Duraklama yerlerine noktalama işaretlerine dikkat etmesi gerekir. Ama bakıyoruz ki ortada bir ben yaptım oldu mantığı var. Yani bir baştan savmacılık var. Burada da bence yine bakanlığa iş düşüyor. Bakanlığın ne yapması gerekiyor? Örneğin şiirle ilgili metinler koyması; sesli metinler. Çocuklara uygun sesli romanlar koyması. Çünkü bazı öğrenciler dinleyerek öğreniyor, o hâlde roman dinleyebilir. Okuması şart değil. Herm çocuk illa ki aynı yöntemle öğrenecek değil. Eskiden ne güzel Kültür Bakanlığının sitesinde klasik romanlar vardı. Ne yazık ki bakanlıktaki değişim rüzgârı onları yok saydı. Dostoyevski; çocuk dinlesin Dostoyevskiyi. O yüzden bizim yerli şair ve yazarlarımızın eserlerini de bol bol dinleyecek şekilde bu tür kaynakların olması gerekiyor.*" (EÖ1, Ses Kaydı, 11:06 - 13:13).

KÖ1 ve KÖ2 dinleme- izleme metinlerinin olmadığına dair farklı bir görüşte bulunmuşlardır:

"*Yani sadece dinleme olarak benden duyduklarıyla dinleyerek o şekilde onun dışında yapamıyorum çünkü.*" (KÖ2, Ses Kaydı, 9:53 - 10:00).

"*Tam olarak diyemeyiz. Bir kere onların cd sini kullanma imkânım da çok fazla olmuyor, kendim okuyorum.*" (KÖ1, Ses Kaydı, 5:44 - 5:50).

Okuma metinlerinin öğrencilere hitap edip etmediğiyle ilgili olarak EÖ2'nin olumsuz görüşleri ve KÖ1 görüşleri şu şekildedir:

"*Değil, artık sanki ya bu bir formaliteymiş gibi çoğu şey yapılıyor. Bazısının da dili: ''He onlar hiç mi verilmemeli?'' verilebilir ama şimdi biz burada okuma alışkanlığı edinsin diye uğraşıyoruz. Diyelim ki bilinmeyen sözcükler, kavramlar yoğun metinlerin çoğunda. Çocukta onlarla diyalog demeyeyim de onu nasıl algılayacağını bilemiyor. Çünkü o sözcükleri duymamış daha önce, bağlantı kuramıyor zorlanıyor. O zamanda metini(metni) sevmiyor. Metni sevmediği için yapmış gibi yaparak birçok şeyi zorunlu*

tutuyoruz. Yapsın metni diye zorunlu tuttuğum için uğraşıyor, bir şeyler yapıyor ama isteyerek yapmıyor." (EÖ2, Ses Kaydı, 7:28 - 8:19).

"*Yarı yarıya diyelim. Eskiye nazaran gene çocukları ön plana koymayı başarabildik. Kendi öğrencilik yıllarımla kıyaslayarak diyorum.*" (KÖ1, Ses Kaydı, 7:34 - 7:41).

Okuma metinleriyle ilgili olarak öğretmenlerin, olumlu bir görüş belirtmedikleri görülmektedir. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha olumlu bakmaya çalıştığı göze çarpmaktadır; ama yine de onlar da olumsuzluğu ifade etmekten kaçınmamışlardır. Bir diğer dikkat çeken nokta ise öğretmenlerin, dinleme-izleme metni bulunmadığını ifade etmiş olmalarıdır. Türkçe Öğretim Programı'nda dinleme-izleme metinleriyle ilgili olarak ayrı bir kazanım alanı varken, öğretmenlerin bu metnin türünün olmadığını ve işleyemediklerini ifade etmesi, bu kazanım alanının yok sayıldığını düşündürmektedir.

Okul dışı yaşantıyla ilişki: Bu alt tema, "okuma metinlerinin ilişkisizliği (*f*=2) ve okuma etkinliklerinin ilişkisizliği (*f*=3)" olmak üzere iki farkı boyuttan oluşmaktadır. Okuma etkinliklerinin, öğrencilerin gerçek yaşamlarıyla ilişkisi hakkında KÖ2 ve EÖ2 olumsuz görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"*Yok, hayır etkinliklerle yok.*" (KÖ2, Ses Kaydı, 7:56 - 7:58).

"*Etkinlikler de aynı yani etkinlikler çarpıcı değil. Alelacele hazırlanmış. İşte efendim bir kitap basılsın, kitabı basan kişiler: ''Ya biz aldık basalım yayınevimizden şey yapılacak hemen oluşturalım bir şeyler.'' gibi geliyor bana. Yani her metinle ilgili etkin biçimde neler yapılabilir? Hem örneğin bir metinde atıyorum diyelim ki; bulmaca koyuyor, bu etkinlikte de bulmaca var. Metinde geçen sözcükler diğerinde de var diğerinde de var peş peşe bulmaca koyuyor. Ya onda bir şey yaptıysan; onda başka bir şey yap. Öyle aynısı gidiyor yani. Bir şeyler hazırlayalım, bir kitap basılsın da gerisi önemli değil der gibi geliyor bana.*" (EÖ2, Ses Kaydı, 11:39 - 12:40).

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, öğrencilerin okul dışı yaşantısı ile Türkçe derslerini ilişkilendirememiştir. Görüşlerden hareketle Türkçe derslerinin, gerçek yaşamdan kopuk bir şekilde yürütülmeye çalışıldığı söylenebilir.

Öğretim sürecinde okul dışı yaşantı: Bu alt tema öğrencilerin, Türkçe dersleri sırasında, okul dışı yaşamlarını oluşturan popüler kültür metinlerinden ne amaçla söz ettiği ve bunun etkileri ile ilgilidir. "İlişkilendirme (*f*=4), olumlu etki (*f*=4) ve ilgi alanlarından bahsetme (*f*=4)" olmak üzere üç farklı boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenler, Türkçe derslerinde öğrencilerin okul dışı yaşamlarını oluşturan popüler kültür metinlerini, derslerle ilişkilendirmek amacıyla kullandıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

"*İşte ders metninin güncel hayatla ilişkilendirmeye çalıştığımız zaman. Ben bir fikir sunuyorsam onlar da duydukları haberleri gördükleri, şeyleri ya da ne bileyim güzel bir sözü getirip koyabiliyorlar yani.*" (KÖ1, Ses kaydı, 13:39 - 13:53).

"*Yani boş boş değilse de o an diyelim ki izledi onu, gördü, yaşadı onu da. Diyelim ki komşusunda, çevresinde yaşadığı bir olay onunla yaşadığımız okuduğumuz şeyi birleştiriyor, ilişkilendiriyor.*" (EÖ2, Ses kaydı, 14:25 - 14:41).

"*Şimdi çocuklar bilhassa yaşıtından yola çıkarak konuşmak istiyorlar. Konuşmak istiyor çocuk, konuşmak istiyor ama şimdi çocuğa konuşmak için süre verdiğin zaman her çocuk bir dakika konuşma yaparsa ders bitti. Sadece bir dakika bebek kadar... Çocuk ne anlatabilir? Aynı çocuk, aynı ders içerisinde beş defa, on defa parmak kaldırıyor. Söz hakkı versen konu geri kalıyor; konuya ağırlık versen çocuk rahatlayamıyor, bilgisini paylaşamıyor. Çünkü o sırada bir cümle söylüyorsunuz onla ilgili. Aklına yaşadığı bir olay geliyor, o zaman parmak kaldırıyor .*" (EÖ1, Ses kaydı, 21:30 - 22:08).

"*Yani metinde ilgilerini çeken cümleler, paragraflar geçtiğinde veya etkinliklerde geçtiğinde o zaman söylüyorlar yapıyorlar ya da.*" (KÖ2, Ses kaydı, 11:02 - 11:09).

Bu ilişkilendirme durumunun dersi ne yönde etkilediğine dair öğretmenlerin verdikleri cevaplardan hareketle Türkçe derslerinde var olmayan okul dışı yaşamları ders sürecine kattıkları anlaşılmaktadır. Bu aktarım ve ilişkilendirme durumunun ise öğretmenler tarafından, olumlu karşılandığı görülmektedir.

Türkçe dersinde popüler kültür metinleri: Bu alt tema, öğretmenlerin, Türkçe derslerine popüler kültür metinlerinin dâhil edilip edilmemesi gerektiği ile ilgili bilgiler sunmaktadır. Ayrıca popüler kültür metinlerinin dâhil edilmesinin öğrencileri nasıl etkileyeceği üzerinde durulmuştur. Bu alt tema, sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, "gereklilik (*f*=5), ilgi çekicilik (*f*=2), okuma metni olmalı (*f*=2), aidiyet (*f*=1), dinleme becerisine katkı (*f*=1), konuşma becerisine katkı (*f*=1), okuma becerisine katkı (*f*=1) ve yazma becerisine katkı (*f*=1)" şeklinde gösterilebilir. Türkçe derslerinde popüler kültür metinlerinin kullanılmasının gereklilik olduğu ile ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"*Bence kullanılabilir çocuğun ilgisini daha çok çekebilir.*" (KÖ2, Ses kaydı, 12:52 - 12:55).

"*İşte aslında şunu düşünmek gerekiyor. Bugünü düşünürsek bugünün değerlerinde bu çocukların dünyasında var olan şeyi kullanırsın. Örneğin bizim yanlışımız şu; metinlerin çoğu 30 sene 40 sene öncesinin metinleri olunca o değerleri veriyor. Şimdiki gençlere hitap etmiyor yani. Sen şimdi eğer yalnızca bunu on sene sonra da aynı şeyi götürürsen orda da yine yanılgıya düşersin. Yani dönemine göre onlar da kullanılmalı. Diyelim ki Mehmet Ok'un şimdi çok iyi biliniyor ama on sene sonra unutulabilir. Yani güncellemek gerekiyor onu demeye çalışıyorum. Tabi kullanılabilir örneğin bizim bir metin var Mehmet Ok'un örneğin sporla ilgili bir şey iki sene önceydi hani bunlar kullanılabilir,*

kullanılıyor da. Aslında onlar olursa biraz daha somut oluyor biraz daha çarpıcı oluyor biraz daha metne karşı ilgi artıyor tabi." (EÖ2, Ses kaydı, 18:18 - 19:26).

Popüler kültür metinleriyle ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin öğrenci ilgilerini ne yönde etkileyeceği ile ilgili öğretmenler şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

"*İlgisi muhtemelen biraz daha artar. Çünkü onların ilgisi doğrultusunda olacak ya; ama bu arada da nasıl metinler olacak? Birçok ünlü yazarımızı şairimizi tanımayabilecekler.*" (KÖ1, Ses kaydı, 16:44 - 17:00).

"*Olumlu yönde değişir.*" (EÖ2, Ses kaydı, 19:36 - 19:37).

Olumlu yönde etkisi olacağını bildiren KÖ1 ve EÖ2 ile aynı düşünce doğrultusunda KÖ2 ve EÖ2, popüler kültür metinlerinin okuma metni olarak kullanılması konusunda şunları ifade etmişlerdir:

"*Bence kullanabilirsiniz. Çocuğun ilgisini çekecekse kullanabilirsiniz. Önemli olan burada çocuğun ilgisini çekmek çekip daha iyi bir şekilde anlayabilmesi.*" (KÖ2, Ses kaydı, 16:38 - 16:51).

"*… Çünkü onların dünyası farklı empoze edilen şeyler farklı. Farklı olunca da senin söylediğin çok bir anlam ifade etmiyor.*" (EÖ2, Ses kaydı, 15:28 - 16:15).

Bunlarla birlikte sırasıyla aidiyet, dinleme becerisine katkı, konuşma becerisine katkı, okuma becerisine katkı ve yazma becerisine katkıyla ilgili KÖ2 şunları söylemiştir:

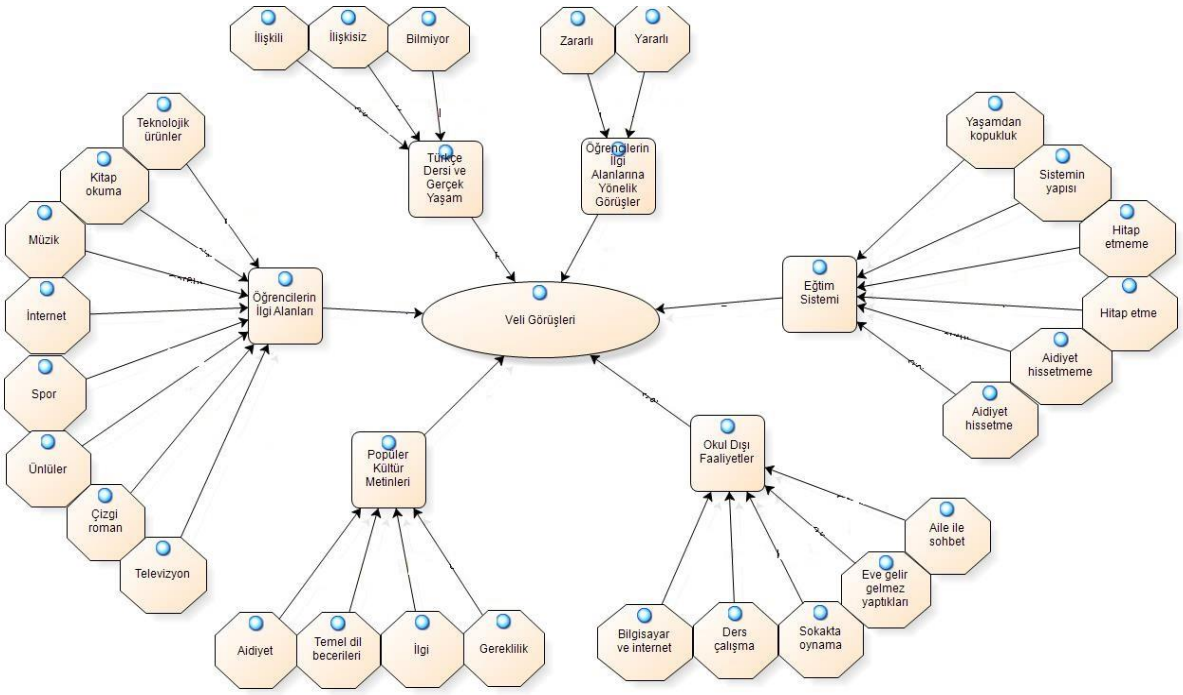
"*Okulu daha çok sevme açısından, derse daha çok ilgi duymaları o dersi sürekli yapmak istemeleri, istek duymaları...*" (KÖ2, Ses kaydı, 18:10 - 18:18).

"*Etki eder tabi ki daha çok ilgisini çeker çocuğun daha olumlu hayata bakış açısı sağlar daha olumlu görür diyorum.*" (KÖ2, Ses kaydı, 15:30 - 15:38).

KÖ2'den alınan görüşler doğrultusunda, popüler kültür metinlerinin Türkçe dersleriyle ilişkilendirilerek verilmesinin, öğrencileri tutum ve dil becerilerini kazandırma açısından olumlu yönde etkileyeceği görülmektedir.

Popüler Kültür Metinlerinin Türkçe Dersinde Kullanımına Yönelik Velilerin Görüşleri

Bu bölümde velilerin görüşlerinden elde edilen veriler raporlanmıştır. Velilerin görüşlerine dair içerik analizi sonucu, ulaşılan boyutlarla ilgili bilgiler Şekil 2'de gösterildiği şekildedir:



Şekil 2. *Öğrencilerin popüler kültür metinlerine yönelik veli görüşleri*

Şekil 2'de görüldüğü üzere veli görüşlerine dair içerik analizi, altı boyuttan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla öğrencilerin ilgi alanları (*f*= 229), popüler kültür metinleri (*f*= 159), okul dışı faaliyetler (*f*= 153), eğitim sistemi eleştirileri (*f*= 150), öğrencilerin ilgi alanlarına dair görüşler (*f*= 58), Türkçe dersi ve gerçek yaşam (*f*= 40) şeklindedir. Veli görüşlerine yönelik içerik analizine dair her bir kodla ilgili veli görüşlerinin tamamının verilmesi mümkün olmayacağından, tez izleme komitesi toplantısında örnek cümleler verilmesi kararı alınmıştır. Bu karar doğrultusunda kodu temsil niteliği en yüksek olduğu düşünülen ve iki kadın, iki erkek veliden alıntılanan görüşler her bir kodun altında gösterilmiştir. Sıklık değeri en yüksek olan kategoriden başlanarak kodlara dair bulgular şu şekilde gösterilebilir:

Öğrencilerin ilgi alanları: Bu kategori, öğrencilerin okul dışı yaşamlarını oluşturan ve en fazla zaman ayırdıkları popüler kültür metinlerini veli gözüyle göstermektedir. İnternet (*f*=43), müzik (*f*=37), televizyon (*f*=37), teknolojik ürünler (*f*=36), kitap okuma (*f*=34), ünlüler (*f*=18), spor (*f*=17) ve çizgi roman (*f*=7) olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Sıklık değeri en yüksek olan internete dair veli görüşlerine şu şekilde örnek verilebilir:

"*İnterneti daha çok işte oyun tarzı şeyler yani. Bu facebook hesabı var. Oradan bakar, arkadaşlarını takip eder. O tür şeyler yani."* (EV8, Ses kaydı, 9:51 - 10:01).

"*Sosyal şeyi var. Facebook'u var. Bazen bende şey, zamanını düzenli kullanması için uyarıyorum yani. Facebook'a girme ya da arkadaş olan, arkadaşlarınla şeyden facebooktan konuşuyor. Yani yazışıyor daha doğrusu.*" (EV12, Ses kaydı, 5:18 - 5:38).

"*Belli oyun siteleri var bizim de onayladığımız onlara giriyor. Onun dışında işte facebook adresi var orada biraz vakit geçiriyor işte. Arkadaşlarıyla messengerdan yazışıyor mesela ama bizim denetimimizde yani.*" (KV17, Ses kaydı, 4:54 - 5:09).

Veli görüşlerinden hareketle öğrencilerin, interneti nadiren okul veya dersleriyle ilgili işler için kullandığı söylenebilir. Öğrencilerin interneti, oyun ve sosyal medya gibi eğlenceli amaçlarla kullandığı dikkat çekmektedir. İnternetten sonra en çok görüş, müzik dinleme üzerinedir. Buna dair veliler şu şekilde açıklamalarda bulunmuşlardır:

"*Müzikle arası... Yani dinler; yani bazen dinlediği zamanlar olur. Valla genelde çağdaş müzik yani böyle pop müzik...*" (EV1, Ses kaydı, 5:41 - 5:55).

"*Müzikle arası mesela şey yaparken... Kullandığı, bir yerlere gittiği zaman dinlemesini sever. Ama genelde yabancı müzikleri sever. Pop.*" (KV15, Ses kaydı, 4:49 - 5:01).

Müziğin öğrencilerin okul dışı yaşamında önemli bir eğlence aracı olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin müzik zevkiyle ilgili olarak yerli müziklerden çok yabancı müzikleri dinlemeleri göze çarpmaktadır. Bu durum öğrencilerin, yabancı dillerde söylenen müziklere karşı yüksek kültür algısı oluşturduğunu göstermektedir. Yerli müziklerin ise öğrenciler tarafından alt kültürün ürünü olarak görüldüğü düşünülmektedir. Bir diğer kod ise televizyondur. Televizyona dair veli görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

"*Televizyon izliyor. Cartoon Network izliyor. 12 yaşında daha çizgi film izliyor. Genelde bizim izlediğimiz programları izliyor. Dizileri izliyor.*" (EV13, Ses kaydı, 3:21 - 3:33).

"*Televizyonda da işte o komedi programları, stilim programları, yarışma programları, müzik... O tür şeyleri izler. Onlara vakit ayırır.*" (KV10, Ses kaydı, 3:04- 3:13).

Öğrencilerin televizyon izleme durumlarına bakıldığında, televizyonun amaca yönelik olarak düzenli bir şekilde takip edildiği dikkat çekmektedir. Yani öğrencilerin, boş zamanlarında televizyon izlemedikleri; televizyonda takip ettiği programlara göre zamanlarını ayarladıkları düşünülmektedir. Bu kategori altında en fazla görüş bildirilen kodlardan bir diğeri de teknolojik ürünlerdir. Teknolojik ürünlere dair veli görüşleri şu şekildedir:

"*Yani ne amaçla kullanıyor işte. İnternette oyun oynamak için bilgisayar, telefondan oynuyor oyunu. Ondan sonra, zaten evin haricinde telefon yok. Buradan wifiden bağlandığı için pardon internet yok. Dışarıda da sadece haberleşme, okula götürüyor getiriyor. Okulda geç kalacağı zaman ya da herhangi bir zaman okulda bir problem çıktığında biz rahat ulaşabilelim diye o şekilde kullanır*." (EV19, Ses kaydı, 8:34 - 9:03).

"*Tableti ilkokuldayken falan aldık; öyle hatırlıyorum. O zaman bir heves vardı, oyun oynamak için. İnternete giremiyordu tabi. Tableti onun için aldık. Cep telefonunu ben ulaşabilmek için aldım açıkçası. Çünkü arkadaşını arıyordum, arkadaşına S. soruyorum. Yani şeyi olacak, gönlü olacak da S. bana söyleyecek. Ya dedim niye ben çocuğuma alayım, hani aradığımda nerede olduğunu bileyim. Takip etmek için.*" (KV18, Ses kaydı, 7:17- 7:54).

Veli görüşlerine dikkat edildiğinde hemen hemen her öğrencinin cep telefonu, tableti ve bilgisayarı olduğu görülmektedir. Teknolojinin hem ev içinde hem evlerinin dışında öğrenciler için önemli bir unsur hâline geldiği düşünülmektedir. Aileler çocuklarıyla iletişim kurmada bu ürünleri, bir gereklilik olarak görmektedir. Öğrencilerin ise daha çok eğlenmek ve iyi vakit geçirmek için teknolojik ürünlere ilgi gösterdiği anlaşılmaktadır. Bunlarla birlikte öğrencilerin okul dışı yaşamını oluşturan ilgi alanları ile okul içi yaşamı arasında ortak nokta olarak sadece kitap okuma gösterilebilir. Buna dair veli görüşleri ise genel olarak öğrencilerin kitap okumayı sevmediği yönündedir. Okuduğu kitaplara örnek olarak ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen 100 Temel Eser'i değil; onların okul dışı yaşamlarında ilgi alanlarına giren ve o yaş grubu arasında popüler kabul edilen kitapları örnek verdikleri görülmektedir. Hatta velilerin, okulda önerilen kitapları çocuklarının okumadığına, o kitaplardan sıkıldıklarına dair görüş sundukları da şu cümlelerinden anlaşılmaktadır:

"*Kitap okumayı çok seviyor ama son dönemde çok okumuyor. Yani (...). Valla ne tür kitaplar... Daha çok işte şey, macera, nasıl diyeyim böyle işte bir kitap, iki kitap, üç kitap devamı olan böyle seri şeklinde olanları...*" (KV11, Ses kaydı, 6:38 - 7:01).

"*Genellikle gençlik kitaplarını okuyor. Yani 13-14 yaş arasına uygun kitapları okuyor.*" (KV17, Ses kaydı, 4:42 - 4:49).

Buraya kadar verilen kodlar dışında, öğrencilerin ilgi alanlarına dair ünlüler, spor ve çizgi roman kodları da bulunmaktadır. Öğrencilerin takip ettiği ünlülere dair veliler, futbolcuları ve şarkıcıları örnek vermişlerdir. Burada dikkat çeken nokta, takip edilen ünlülerin çoğunun yabancı olmasıdır. Spor ile ilgili olarak veliler, özellikle futbol üzerinde durmuşlardır. Futbolla ilgili öğrencilerin, fanatik bir tutum içerisinde oldukları görülmektedir. Son olarak ise çizgi romanların, öğrencilerin sıklıkla severek ve isteyerek okudukları metinler arasında yer aldığı veli görüşlerinden çıkarılabilir.

Popüler kültür metinleri: Bu kategori, öğrencilerin okul dışı yaşamlarını oluşturan popüler kültür metinlerinin Türkçe derslerinden kullanılması üzerine veli görüşlerine dayanmaktadır. Bu kategori dört boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; gereklilik (*f*=54), temel dil becerileri (*f*=50), aidiyet (*f*=28), ilgi (*f*=27) şeklindedir. Veli en çok popüler kültür metinlerinin Türkçe derslerinde kullanılmasının gerekli olduğu ile ilgili görüş belirtmiştir. Bu görüşler şu şekilde gösterilebilir:

"*Yani bence değişmesi bir şeylerin, gelişmesi lazım yani. Değişmesi lazım. Tabi ki çünkü neden yani teknolojide nasıl bir şeyler değişiyorsa sürekli, gelişmeler kaydediyorsa bence ders konularında da yani bir şeyleri öğretmek için de onlar üzerinde de sürekli yenilikler yapılabilir yani. Hani daha faydalı nasıl olabilir. Daha faydalı nasıl işte anlatabiliriz gibi.*"(EV17, Ses kaydı, 16:39,3 - 17:13).

"*Biz ne kadar istemesek de çocuklar onları izliyor. İzlemese de merak ediyor. Belki bizden gizli gizli bile bakabiliyor olabilirler. Sonuçta biz sürekli evde de değiliz. Biz ne kadar onlara şöyle yapın böyle yapın da desek kendi çocukluğumuzdan pay biçelim eğer onu yapacağım diyorsa yapıyordur zaten. Böyle bir gerçek varken de sadece tek benim çocuğum değildir yani bunları izleyen hatta çok çok farklı şeyler izleyen insanlar olduğunu biliyorum çocuklarda. Yani böyle bir şey olabilir tabi neden olmasın. Onların merak ettiği ya da öğrenmek istediği şeyleri bilirkişi... Ya da bilirkişi demeyim de en azından onların sevdiği öğretmenler; çünkü çocukların gözünde çok farklı. Bizle belki aynı şeyleri söylüyorlar ama onların söylediği daha etkili gelebiliyor bazen.*" (KV16, Ses kaydı, 12:40 - 13:24).

Veli görüşlerinin öncelikle Türkçe derslerine ve eğitim sistemine yönelik şikâyetlere dayandığı görülmektedir. Ardından veliler, istemeseler de çocuklarının hayatında olan popüler kültür metinlerinin ders içeriği olarak kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum velilerin, var olan derslere ve içeriğe karşı bir hoşnutsuzluk içerisinde olduklarını göstermektedir. İdeal insan tipini hedef alan ve öğrencilerin beklentilerinden uzak bir eğitim sisteminden çok tamamen öğrencilerin merkeze alındığı bir içerik istediklerini göstermektedir. Fakat genel olarak veli görüşlerine bakıldığında, bu konuda kaygı duyan veliler de olduğu görülmüştür. Velilerin kaygısı ise popüler kültür metinlerinin, olumsuz etkilerinin olması ve ders içeriği olarak girmesinin bu olumsuz etkileri daha da arttıracağı yönündedir. Bu görüşlerinin sebebini ise, öğrencilerin bu metinlerin derse girmesiyle, onların olumsuz etkilerine karşı tamamen kabullenici bir tavra girecek ve daha da gerçekmiş gibi yaşayacak olmaları şeklinde belirtmişlerdir.

Popüler kültür metinlerinin olumsuz yönlerinin kaygısını duymayan veliler, öğrencilerin, okuma, konuşma, dinleme becerileri üzerinde olumlu yönde etki edeceğine dair şu görüşleri sunmuşlardır:

"*Sevdiği şeyler de değişir. Öbürkini seve seve okuyor. Okuldan da alıyor şey yapıyor okuyor ama fazla sarmıyor. Ötekileri okumaya başladığı zaman oğlum bırak artık diyoruz yeter bu kadar ancak öyle bırakıyor. Başladığı zaman 20 yaprak,30 yaprak birden okuyor." (EV13, Ses kaydı, 20:19 - 20:37).*

"Benim çocuğuma değiştirir. Daha fazla kitap okur. Derste o dersle ilgili şimdi konumuz biraz daha Türkçeyle alakalı herhalde. Daha fazla ilgisini çeker." (EV16, Ses kaydı, 7:59 - 18:14).

"*Daha zevkle okur, mutlu olur, amacı olur, daha ufku genişler.*" (KV10, Ses kaydı, 10:30 - 10:36).

Popüler kültür metinlerinin Türkçe dersleriyle ilişkilendirilmesinin katkılarına yönelik veli görüşlerinden ikisi de aidiyet ve ilgi hakkında olmuştur. Bu konu hakkında veliler şunları söylemiştir:

"*Kesinlikle pozitif yönde değişir. Yani kar tatili olması onlar için olağanüstü bir ayrıcalık olmaz.*" (EV1, Ses kaydı, 32:03 - 32:10).

"*Daha iyi, iyi hisseder kendini. Oraya daha ait olduğunu, çok şey öğrendiğinin farkına varır. Kendini bulur yani orada.*" (KV10, Ses kaydı, 12:54 - 13:14).

"*Artı eksi olarak düşünürsek ben artı olan yere gitmeyi daha çok isterim. Mesela bir yerde balıkla ilgili kitap varsa diğer tarafta yemek tarifleriyle ilgili bir kitap varsa ben balıkla ilgili kitaba gitmeyi isterim. Ben balık tutmayı çok seviyorum. Balıkla ilgilenmeyi seviyorum. Çocuklarda da böyle yani. Burada çok sevdiği bir sanatçı varsa eğer bence çocuk oraya yönelir.*" (EV16, Ses kaydı, 17:06 - 17:25).

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında, velilerin popüler kültür metinlerinin Türkçe dersleri üzerinde oluşturabileceği olumlu yönleri savundukları dikkat çekmektedir. Bir diğer dikkat çeken nokta ise velilerin gözünde Türkçe dersine karşı öğrencilerin aidiyet hissetmemesi ve bu dersin öğrencilerin ilgisini çekmemesidir. Bu konuda velilerin, popüler kültür metinlerini bir çıkış yolu olarak gördükleri düşünülmektedir.

Okul dışı faaliyetler. Bu kategoride öğrencilerin, okuldan eve geldiklerinde neler yaptıkları, nelerle ilgilendikleri üzerinde durulmuştur. Ders çalışma (*f*=46), bilgisayar ve internet (*f*=44), eve gelir gelmez yaptıkları (*f*=44), aileyle sohbet (*f*=15), sokakta oynama (*f*=4) adlı beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların içerisinde dikkat çeken nokta öğrencilerin, eve gelir gelmez ne yaptıkları ile ilgilidir. Bu konuda veli görüşleri şu şekilde gösterilebilir:

"*Geldiği zaman hemen televizyonu açıyor eğer hemen cep telefonunu alıyor.*" (EV13, Ses kaydı, 1:33 - 1:39).

"*Okuldan eve geldiği zaman yaptığı tek şey, çantasını fırlatmaz bir kere. Onu övünerek ve gururla söylüyorum. En sevdiği şeyi yapar. En sevdiği şey, dans etmek, müzik dinlemektir.*" (KV12, Ses kaydı, 1:32 - 1:44).

Öğrencilerin okuldan eve gelir gelmez neler yaptıkları velilere sorulduğunda, yukarıda da görüldüğü üzere, hemen hemen tüm velilerin "biraz kafa dağıtmak istiyor, rahatlamak için bilgisayarla oynuyor, cep telefonu ile oynuyor, çantasını atıp dans ediyor" şeklinde görüşler sunduğu görülmüştür. Öğrencilerin ders çalışmaya geçmeden önce yaptıkları eylemleri, velilerin belirttiği görüşlerden anlaşılmaktadır. Bu görüşlerden hareketle öğrencilerin, okuldan eve geldiğinde rahat olmadıkları, kendilerini orada özgür hissetmediği, bu yüzden de eve gelir gelmez kendilerini rahatlatacak eylemlere giriştikleri söylenebilir. Öğrencilerin okul dışı yaşamlarında, akranlarıyla ya da arkadaşlarıyla yüz yüze oyunlar oynamak için sokağa çıktıkları konusunda çok az görüş bildirilmiştir:

"*Sokakta oynar. Az oynar sokakta. Çok fazla sokağa müptela değildir.*" (EV10, Ses kaydı, 2:59 - 3:05).

"*Hafta sonu sabah 11, akşam 5. Okuldan geldikten sonra hava aydınlık olursa yaz dönemi olursa hava kararana kadar. Hava karardığı zaman eve geliyor.*" (EV9, Ses kaydı, 1:57 - 2:15).

"*...hiç 6 saatin 5 saatini dışarda geçirir yani.*" (KV22, Ses kaydı, 3:15 - 3:22).

Yukarıda da görüldüğü üzere öğrencilerin eğlenceyi teknolojide bulduğu ve ilk fırsatta bilgisayarda vakit geçirmeye çalıştığı görülmektedir. Geleneksel çocuk oyunlarının yerini bilgisayar ve internetin aldığı anlaşılmaktadır. Bir diğer dikkat çekici nokta ise öğrencilerin gün içerisinde aileleriyle çok az iletişimde bulundukları şeklindedir:

"*Maalesef sohbet edemiyoruz. Edememememizin sebebi yani bu bilgisayar olsun, televizyon olsun kendi iş yoğunluklarımız olsun. Yani ödevlerini yaptıktan sonra herkes kendi odasına çekiliyor. Ondan sonra belli ölçülerde verilen izinler doğrultusunda işi olan internete giriyor. Bazen renkli dizileri olanlar, dizilerini takip ediyorlar.*" (EV1, Ses kaydı, 2:57 - 3:23).

"*Şimdi ben babadan biraz daha şanslıyım. Babamız yoğun çalıştığı için çok fazla evde olamıyor. Biraz geç geliyor. Biz zaten okuldan gelince hep bir muhabbetimiz oluyor. Okulda şu oldu anne, bu oldu anne. Hani biraz da böyle şey sıcakkanlı bir çocuktur. Arkadaş gibiyiz, öyle çok çekinmez benden, her şeyini anlattığı için yani sürekli zaten sohbet hâlinde.*" (KV17, Ses kaydı, 2:42 - 3:06).

Eğitim sistemi. Türkçe dersi merkeze alınarak eğitim sistemi hakkında veli görüşlerinin ele alındığı bu kategori, beş boyuttan oluşmaktadır. Sistemin yapısı (f=40), yaşamdan kopukluk (f=34), aidiyet hissetme (f=28), hitap etmeme (f=21), aidiyet hissetmeme (f=16), hitap etme (f=11) boyutlarından en fazla görüşün bildirildiği, sistemin yapısına dair eleştirilerdir. Velilerin eğitim sisteminden rahatsız oldukları göze çarpmaktadır. Rahatsızlıkların temelinde de eğitimin amaçlarının yerine getirilmesi adına öğrencilerin sürekli bir rekabet içerisine sokuldukları görüşü yatmaktadır. Velilerin "at yarışı" olarak ifade ettikleri bu rekabet ortamında, öğrencilerin dersleriyle günlük yaşamları arasında kopukluk olduğu veli görüşlerinde şu şekilde yansımıştır:

"*Yani tamamen çocukların doğasına aykırı bir sistem bana sorarsanız.*" (EV1, Ses kaydı, 12:10 - 12:11).

"*Yok ki. Neden yok biliyor musunuz? Çocuğun ömrü okulda geçiyor çünkü. Yani neden? Ben kendi çocuğum için söylüyorum. Şimdi çocuğum geldi, önüne afedersiniz 1 kaşık yemeğini koydum ve benim çocuğum derse şeye gitti, dershaneye gitti. Kaçta çıkacak 7'de gelecek. 7'de dersten çıkacak. Benim çocuğum işte 7 buçukta diyelim eve girecek. Çocuğum işte elini yüzünü yıkayacak, duşunu alacak, yemek yiyecek 2 saat sonra yatacak. Benim çocuğumun sosyal hayatı olabilir mi?*" (KV2, Ses kaydı, 15:47- 16:13).

"*Bir ilişki olduğunu düşünmüyorum. Nasıl açabilirim bunu? Şimdi şöyle diyelim. Okulda aldığımız eğitim TEOG duvarı koydular, TEOG'u geçmek için çocuklar yarışıyorlar. TEOG'u geçiyorlar. Bir hedef koyuyorlar; bunu ben de koyuyorum. Diyorum ki fen lisesi, çocuğu tanıdığım için bunu yapabileceğine inanıyorum. Yap demiyorum yapabiliyorsan yap. İlla ki bunu yap diye bir takıntım yok benim. Çünkü o yolu ben de geçtim; ben lise sonda isyan ettiğim için ne üniversiteye gittik ne de bunun için çaba sarf ettim. Çünkü yorulmuştum artık, koş koş koş koş koş son dakikada yarışı bıraktım ben. Birçok şeye mâl oldu. Şimdi istiyorum ki ben İ. ilkokula başlarken bir şeye çok dikkat ettim. Bir çocuğa okula ilk başladığı sene okulu ve öğretmeni sevdirirseniz yolun üçte birini geçmişsiniz demektir. Kendi kafamda öyle düşündüm çünkü kendi yaşadıklarım bunlar. Bunu geçtik, çok güzel bir öğretmenimizdi. Güzel bir okulumuz vardı hakikaten bilgiye yön veren bir öğretmendi ki genel kültürünü de verdi çocukların, insan sevgisini de aşıladı. Her zaman ödevlerini de verdi. Ama şimdi ortaokulda öyle bir şey yaşıyoruz ki TEOG diye bir şey var önümüzde. Dersten başka öğretmenlerin verdiği hiçbir şey yok. Ağlayan bir çocuğa neyine ağlıyorsun diyen bir öğretmen yok. Tek sorulan şey, ödevini yaptın mı, eksiksiz yaptın mı, niye yapmadın? Çocuğun psikolojisi, hayata bakışı, öğrenmek istediği meslek, hobileri, hiçbir öğretmeni bilmez. Ben bu yüzden veli toplantılarına çok fazla gitmem. Çünkü orada anlatılan şeyler bana hiçbir şey vermiyor.*" (KV12, Ses kaydı, 10:14 - 11:57).

Veli görüşlerinden hareketle öğrencilerin yoğun okul temposu ve sınav hazırlıkları yüzünden kendilerine ait bir yaşam alanlarının dahi kalmadığı söylenebilir. Okul ve günlük yaşam arasında tek bağın, arkadaşlık ilişkileri olduğunu belirten veliler olmuştur. Fakat genel anlamda velilerin çoğu, eğitim sisteminin bireysel anlamda ihtiyaçlardan, yaşamdan kopuk olduğunu ve bu yüzden çocuklarına hitap etmediğini, çocuklarının kendilerini okula ait hissetmediklerini belirtmişlerdir. Öte yandan çocuklarının kendilerini okula ait hissettiklerini ve çocuklarına hitap ettiğini belirten veliler de bulunmaktadır. Bu velilerin görüşlerine bakıldığında, aidiyet ve hitap etmeyi, okuldaki arkadaşlarıyla uyumu ve öğretmenleriyle olan yakınlıkları olarak açıkladıkları görülmüştür. Okulda sunulan müfredat ya da eğitim-öğretim sürecine dair bir aidiyet bildirmedikleri dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik görüşler: Bu kategori altında velilerin popüler kültür metinlerine yönelik görüşleri sunulmuştur. Bu anlamda yararlı (*f*=25) ve zararlı (*f*=33) şeklinde iki koddan oluşmaktadır. Öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik veli görüşlerine bakıldığında, yararlı ve zararlı bulanların sayısı arasında büyük bir fark olmadığı dikkat çekmektedir. Zararlı görülmesi konusundan veli görüşleri aşağıda gösterildiği şekildedir:

"*Yani daha bizim örf, adet, gelenek göreneklerimize uygun senaryolar yazmaları lazım. Yani bunlar insanların dikkatini çekmek için öyle şeyler yapıyorlar ki... Olmayacak ilişkiler var yani. Olmaz yani.*" (EV14, 5:40 - 5:58).

"*Ya, çok oynadığı zaman ediyor evet. Genelde çok dalıyor oyuna. Kalkmak istemiyor başından ama kalkmak istemiyor.*" (KV13, Ses kaydı, 6:30 - 6:40).

Zararlı olduğu ifade eden veliler, popüler kültür metinlerinin çocuklarının zamanlarını çalması ve onları psikolojik anlamda bir gerçekliğin içindeymiş gibi hissettirmeleri konusunda görüş bildirmişlerdir. Yararlı olduğunu ifade eden veliler ise şu görüşleri savunmaktadır:

"*Zararlı... Bana göre ilimde hiç zarar yoktur. Ama onu, yerinde ve zamanında kullanmak. Hedefine kullanmak çok önemli. Fazlası zarar.*" (EV10, Ses kaydı, 6:45 - 7:01).

"*Yani, ya aslında etmiyor yani. Yani aşırı aşırıya olmadıkça beni aslında rahatsız etmiyor. O da bir ihtiyaç. O da bir şey aslında. Hani iyiye yönelik eğer kullanılırsa. Yani iyilikle.*" (EV17, Ses kaydı, 6:41 - 7:01).

Yararlı olduğunu savunan velilerin genelinin, popüler kültür metinlerinin rahatlatıcı etkisine ve gerçek yaşamın yoğunluğundan uzaklaştırmayı sağlaması konusunda görüş bildirdikleri görülmüştür. Çocukları için bir rahatlama alanı olarak gördükleri popüler kültür metinleriyle ilgili veli görüşlerinin, eğitim sistemi hakkındaki görüşlerle birbirini tamamladıkları dikkat çekmektedir.

Türkçe dersi ve gerçek yaşam: Bu kategori altında velilerin, Türkçe dersinin, günlük hayatla ilişkisine dair veli görüşleri sınıflandırılmıştır. Sınıflama sonucunda ilişkili (f=1), ilişkisiz (f=26) ve bilinmiyor (f=13) şeklinde üç farklı boyut ortaya çıkmıştır. Türkçe dersi ile gerçek yaşam arasından hiçbir ilişki bulunmadığını ifade eden veli görüşleri şu şekildedir:

"*O kalıplaşmış şeyler çocuklara ille bıkkınlık getiriyor. Tabi değişik çocukların kendi istedikleri şeyde olmadığı için. Onlar büyüklerin kendi hazırladığı konular çocuklara bunları yüklemeye çalışıyorlar. Çocuklara üzerinde bu da baskı oluşturuyor, sevmiyorlar yani biliyorum açıkça. Ama ne yapsınlar müfredat böyle. Bu şekilde müfredatı uyguluyorlar.*" (EV3, Ses kaydı, 14:21 - 14:44).

"*Valla biraz da geri kalmış herhalde onlar ya. Biraz da eskiye dönük herhalde metinler.*" (EV13, Ses kaydı, 17:50 - 18:00).

"*Yani şöyle, oraya öğrenme şey yani o konuyu anlamak için gidiyor. O derste, o günkü gördüğü şeyi... Ama normal hayatta gerçekleri yaşıyorsun.*" (KV18, Ses kaydı, 22:39 - 22:48).

Veli görüşlerine bakıldığında çoğunun Türkçe derslerinin ne içerik ne de öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları açısından yeterli olduğu ve öğrencilerin gerçek yaşamlarıyla herhangi bir bağı olmadığı konusunda görüş birliği taşıdıkları söylenebilir. Türkçe dersinin gerçek yaşamla ilişkili olduğuna dair sadece bir veli ilişkili olduğunu belirtmiştir. Onun da yapılan çalışmalara dair iyimser bir bakış açısıyla bu soruya cevap verdiği düşünülmektedir. Bunun dışında diğer veliler Türkçe dersinin gerçek yaşamla ilişkisi konusunda herhangi bir fikirleri olmadığını ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, Türkçe dersine yönelik öğretmenlerin ve velilerin görüşlerini ortaya koymaktır. Ayrıca Türkçe dersi ile popüler kültür metinlerini ilişkilendirmeye yönelik ailelerin ve öğretmenlerin görüşleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda bu bölümde, araştırmanın bulgularından hareketle sonuçlara, çalışmanın alanyazındaki yerini ortaya koyan tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğretmen görüşlerine bakıldığında, Türkçe dersinde, okuma, yazma ve konuşma etkinliklerinin öğrencilere hitap etmediği konusunda görüşler yer almaktadır. Bu yönüyle Susar ve Akkaya'nın (2009) çalışması ile paralellik göstermektedir. Yıldırım ve Er (2013)'in dinleme/izleme beceri alanına yönelik yaptığı çalışma da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Çünkü Yıldırım ve Er (2013)'in çalışmasında da dinleme/izleme beceri alanının öğrencilere kazandırılmasında zorluk çekildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Yıldırım ve Er (2013)'in çalışmasında, dinleme/izleme amaç ve kazanımlarının, öğretmenler tarafından yeterli bulunduğu görülmüştür. Oysaki bu çalışmanın bulgularında, öğretmenler dinleme/izlemeye dair hiçbir olumlu görüş belirtmemiş; hatta dinleme/izleme beceri alanını yerine getirecek içeriklerinin dahi olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmanın bulguları ile uyuşmayan diğer çalışmalar ise dersin öğrencilere eğlenceli ve ilgili çekici geldiğine dair öğretmen görüşlerini sunan Gömleksiz ve Bulut (2007) ile okuma etkinliklerinin yeterliği olduğunu savunan çalışmasıyla Öztürk (2008)'tür.

Türkçe dersinde kullanılan metinlere dair görüşlere bakıldığında, okuma ve dinleme/izleme metinlerinin, öğrencilere hitap etmediğine hatta dinleme/izleme metni diye bir metnin olmadığına dair görüşlere ulaşılmıştır. Çünkü Menteşe (2013)'nin çalışmasında da vurguladığı gibi okuma amaç ve kazanımları öğrencilere anlaşılır gelmemektedir. Gün (2012) tarafından Türkçe öğretmenleriyle yapılan araştırmanın bulguları, bu çalışmayı desteklemektedir. Gün (2012)'e göre okuma metinleri, öğrencilerin ilgi ve beklentilerinden uzak olduğu için onlara sıkıcı gelmektedir. Benzer bir bakış açısıyla

İşeri (2007) de metinlerin işlevini yerine getirmediği sonucuna ulaşmıştır. Kan (2006) ders kitabındaki metinlerin sekiz temel beceriyi kazandırdığına dair görüşleri ile bu araştırmanın bulguları ise çelişmektedir. Çünkü öğrenciye hitap etmeyen metinlerin, sekiz temel beceriye hizmet etmesinin de tam olarak mümkün olmadığı düşünülmektedir.

Türkçe derslerinin, öğrencilerin okul dışı yaşamıyla ilişkisi hakkında öğretmen görüşleri ise olumsuz yönde görülmüştür. Oysaki Gömleksiz ve Bulut (2007) öğretmen görüşleri üzerine yaptıkları çalışmalarında, Türkçe derslerinin okul dışı yaşamla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, genelde öğretmenlerin, olumsuz yönde görüşler sunduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin sorunları üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar merkeze alınmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak, yapılan araştırmada öğrenciler merkeze alınarak, öğretmenlere sorular yöneltilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul dışı yaşamlarını oluşturan popüler kültür metinlerinin Türkçe dersleriyle ilişkilendirilmesine yönelik öğretmenlere sorular sorulmuştur. Öğrencileri merkeze alarak sorulara cevap veren öğretmenler, Türkçe derslerindeki etkinlik, metin ve verimlilik açısından yaşanan sorunların popüler kültür metinleriyle büyük oranda ortadan kalkabileceğini ifade etmişlerdir. Karadağ, Kolaç ve Ulaş (2012) Türkçe öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada, popüler kültür metinlerinin, Türkçe derslerini özellikle temel dil becerilerinin kullanımını olumsuz yönde etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Alpay (2004) popüler kültürün, Türkçe kullanımı üzerinde tamamen olumsuz etkiye sahip bir unsur olarak görülmesinin yanlış olduğuna ve popüler kültürün eğitici işlevine dikkat çekmiştir. Alpay (2004)'ın bakış açısıyla ilişkili olarak Neydim (2004), popüler kültüre karşı öğretmenlerin, sakınmacı tavrını eleştirmiştir. Ona göre öğretmenler, çocukların okul dışı yaşamını oluşturan popüler kültür metinleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve sınıf ortamında onunla paylaşımda bulunmalıdır. Böylelikle öğrenciler kendilerini rahat bir şekilde ifade ederken, popüler kültür metinlerine karşı da farkındalık sahibi olurlar.

Veli Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Alanyazında Türkçe dersi ile ilgili çalışmalara bakıldığında özellikle öğrenci merkeze alınarak gerçekleştirilen çok az çalışma bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul içi yaşamlarını, okul dışı yaşamlarıyla ilişkilendirmek amaç olarak belirlendiği için aile görüşlerinin bu noktada büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu yüzden ailelerin gözlemleri ve görüşleri, Türkçe derslerinin okul dışındaki öğrenci yaşamlarıyla ilişkilendirilmesinde önem taşımaktadır. Araştırma bulgularında, velilerin öğrencilerin okul dışı yaşamını oluşturan kitle iletişim araçlarına karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları, eğitim açısından zararlı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Fakat eğitime uygun bir içerikle öğrencilere sunulmasının da okula karşı aidiyeti ve temel dil becerilerinin gelişmesini sağlayacak bir gereklilik olduğunu düşündükleri dikkat çekmektedir. Bu yönüyle Günbayı ve Işık (2013)'ın araştırması bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Günbayı ve Işık (2013) da

çalışmasında, kitle iletişim araçlarının veliler tarafından eğitim için zararlı bir içerik olarak görüldüğünü; fakat eğitim amaçları doğrultusunda~~n~~ düzenlemeler yapılarak kullanılabileceği görüşlerine ulaşmıştır.

Yapmış olduğu çalışmasında, ailelerin programlar hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşan Kılıç (2009)'ın aksine, bu araştırmada ailelerin, eğitim sistemi hakkında yeterince bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Ailelere göre, her ne kadar programda aksini iddia etse de eğitim sisteminde bozukluklar bulunmaktadır ve eğitim sistemi, yaşamdan kopuk bir özellik göstermektedir. Veli görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin okul dışı ilgi alanları içerisinde en fazla vakti internete ayırdıkları görülmektedir. Araştırma bulguları, öğrencilerin interneti okulla ilgili işlerden çok kendi zevkleri için kullandıklarını göstermektedir. Yamaç (2013)'ın gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın sonuçları da öğrencilerin internet kullanımı hakkında aile görüşleri açısından benzerlik göstermektedir.

Alanyazında Türkçe dersine dair veli görüşleri ile ilgili çalışma sayısı oldukça azdır. Yapılan çalışmalarda ise veli görüşlerinin sınırlı alanlarda alındığı görülmüştür. Alanyazında yapılan çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada öğrencilerin okul içi ve okul dışı yaşantısı konusunda birebir gözlemci ve denetleyici konumunda olduğu düşünülen velilere belli bir sıra gözetilerek; öğrencilerin okul dışı ilgi alanları sorulmuş ve detaylı olarak ilgi alanları belirlenmiştir. Ardından velilerin, bu ilgi alanlarına dair görüşleri sorularak zararlı ya da yararlı gördükleri noktalara dair bakış açıları ortaya koyulmuştur. Daha sonra velilerin eğitim sistemi hakkında görüşleri alınmıştır ve eğitim sistemini, öğrencilerin okul dışı yaşamlarıyla ilişkilendirerek değerlendirmeleri istenmiştir. Çoğunlukla eğitim sistemi hakkında olumsuz görüşler sunduğu görülen velilere son olarak popüler kültür metinlerinin ders içeriği olarak kullanılıp kullanılmayacağı sorulmuştur. Bu aşamaya kadar çocuklarının okul dışı yaşamlarını oluşturan ilgi alanları ile bu ilgi alanlarına yönelik görüşlerini ifade eden veliler, Türkçe derslerine yeni bir boyut kazandırılması konusunda önemli bilgiler vermiştir.

Araştırma bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Türkçe dersinin birebir uygulayıcısı olan öğretmenler ve kendilerine sunulan programı uygulamaktan başka bir rollerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin, program geliştirme ve içerik belirleme sürecinde daha etkin rol almalarını sağlayabilir.

Ailelerin, Türkçe Öğretim Programı'nda yapılan değişiklerden ve içerikten memnun olmadıkları görülmüştür. Ayrıca içeriğin kim ya da kimler tarafından, neye göre belirlendiği konusunda da bir bilinmezlik içerisinde bulundukları dikkat çekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe Öğretim Programı'ndaki düzenlemelerden ders içeriğinin belirlenmesine kadar sistemin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için ailelerin görüşleri alınabilir. Böylece öğrencileri en iyi tanıyan ve onlarla en çok vakit geçiren ailelerden alınan dönütler Türkçe Öğretim Programı'nın öğrenci merkezli bakış açısının etkili bir şekilde yerine getirilmesini sağlayabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin okul dışı yaşamlarını oluşturan popüler kültür metinlerini belirlemek için bir anket ya da görüşme formu geliştirebilir. Geliştirdiği bu ölçme aracını, her eğitim döneminin ilk haftasında öğretmenlerin kendi sınıflarında uygulamasını sağlayabilir. Belirlenen popüler kültür metinleri, öğrencileri Türkçe dersine daha aktif bir şekilde katmak ve akademik başarılarını arttırmak için o sene boyunca öğretim sürecinde kullanılabilir.

Araştırmacılar tarafından aile, öğretmen ve öğrenci üçlüsünün dâhil olduğu çalışmalar yapılarak öğrencilerin okul dışı yaşamlarını oluşturan popüler kültür metinlerinden Türkçe dersi amaçlarını en iyi şekilde kazandıracak ders içerikleri üretilebilir. Üretilen içerikler, Milli Eğitim Bakanlığı'na, Türkçe dersinde uygulanmak üzere önerilebilir.

Kaynaklar

Alpay, N. (2004). Popüler kültür ve dil soruşturması. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5 (57)*.

Alvermann, D. E. (2012). Is there a place for popular culture in curriculum and classroom ınstruction? In A. J. Eakle (Ed.). *Curriculum and ınstruction* (ss. 221-228). Thousand Oaks, CA: Sage.

Alvermann, D. E., & Xu, S. H. (2003). Children's everyday literacies: Intersections of popular culture and language arts ınstruction. *Language Arts, 81(2),* 145-155.

Aydoğmuş, H. (2006). *Popüler kültürün lise gençlerine etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner, M. (2017). Türkçe dersinde teknolojik otantik ortamın kullanılmasına dair öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 7(1)*, 35-71.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd. Ed.). USA: SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları, araştırma deseni* (Çev. Ed. S. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Çiftçi, E. (2010). Popüler kültür, popüler müzik ve müzik eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2)*, 149-161

Erken, M. (2007). *The teaching for the use of popular culture in teaching English at primary schools*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giri*ş (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gömleksiz, M. T., ve Bulut, İ. T. (2007). Yeni ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Milli Eğitim, (175),* 161-184.

Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma metinlerinde karşılaşılan sorunlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(4)*, 1-21.

Günbayı, İ. T., ve Işık, Ö. (2013). Kitle iletişim araçlarının eğitime etkilerine ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri: Bir durum çalışması. *Akdeniz İletişim, (20),* 129-163.

Hırca, F. F. (2008). *9-11 yaş grubunda resimsel gelişim ve popüler kültür etkileşimlerinin ölçeklendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Işık, R. & Erdem, İ. (2016). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi (Muş İli örneği). *Turkish Studies, 11 (3),* 1309-1332.

İşeri, K. T. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi, (136)*, 58-74.

Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Çev. Ed. Y. Uzuner ve M. Ö. Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nitel, nicel ve karma yaklaşımlar* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Kan, A. Ü. (2006). *Yeni ilköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada 5. sınıf sosyal bilgiler ve Türkçe dersinin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmes*i. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Karadağ, R., Kolaç, E., ve Ulaş, A. H. (2012). Meanings ascribed to the concept of "culture" by prospective Turkish-language teachers and their attitude towards popular culture*. İlkogretim Online, 11(2), 381-394.*

Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36 (1*), 97-110.

Kılıç, D. (2009). Yenilenen ilköğretim programlarında ailenin eğitim fonksiyonunun öğretmen ve veli görüşlerine göre incelenmesi*. Journal of Graduate School of Social Sciences, 13(1)*, 177-190.

Maden, S., Durukan, E. ve Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16*), 255-269.

MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2006). *İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Öğretim Programı*. Talim Terbiye Kurulu: Ankara.

MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar*). Talim Terbiye Kurulu: Ankara.

Menteşe, H. (2013). *Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Miles M., & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2nd. Ed.). CA: Sage Publications.

Morrell, E. (2002). Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 46(1),* 72-77.

Neydim, N. (2004). Popüler çocuk kitapları ve medyasının çocuk kültürüne etkilerine sosyolojik gerçeklikler açısından bakış. *Popüler Kültür ve Gençlik-Özel Sayı- Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 57,* 76-80.

Otmazgin, N., & Project, M. (2014). Regionalizing culture: The political economy of Japanese popular culture in Asia. Honolulu: University of Hawaii Press.

Öztürk, B. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programının okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Patrick, R. (2003). *Where are beginnin*g teachers' stories about learning to teach in culturally and socially diverse secondary school classrooms? Paper presented at the Annual Conference of NZARE/AARE Auckland, 30 November – 3 December 2003.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Sakar, M. H. (2009). Popüler müzik ve müzik eğitimi. *Journal of International Social Research, 2(8*), 385-393.

Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 3(1),* 18-34.

Sarıkaya, B. (2019). Kırsal kesimde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Muş ili örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 43,* 151-171.

Sever, S. (2006). Türkçe öğretiminin çözülemeyen sorunları. *Varlık Dergisi, (1189)*, 8-16.

Sevimli, D. (2009). *Popüler kültür gerçeğindeki rock müzik topluluklarının Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi 9. 10. sınıf öğrencilerinin resimlerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sözen, O. B. (2007). *Signifance of popular culture in English language teaching coursebooks*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Susar, F. K. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1*), 42-54.

Şen, E. ve Turhan, H. (2013). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan günlük yaşama ilişkin etkinlikler üzerine bir inceleme*. International Journal of Language Academy,1 (1*), 55-70.

Uçgun, D. (2014). Tarihi süreç içerisinde Türkçe Öğretim Programları ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi (2. Bsk.). Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 89-107). Ankara: Pegem Akademi.

Uygun, M. ve Katrancı, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi,4(1)*, 255-270

Yamaç, M. (2013). *Popüler kültürün ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerinin öğretmen ve veli görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.bsk.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, F. ve Er, O. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme / izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *TEKE (Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi) Dergisi, 2(2)*, 231-250.

Yin, R. (1984). Case study research: design and methods. (3rd. Ed.). California: Sage Publications.

Extended Abstract

Introduction

The study of popular culture in Turkey is generally known to be limited to studies in the field of communication. English language arts course (Erken, 2007; Sözen, 2007), social studies lesson (Kan, 2006; Yamaç, 2013), effect on high school students (Aydoğmuş, 2006; Hırca, 2008; Sevimli, 2009), music education (Çiftçi, 2010) ;Sakar, 2009) are other research areas related to education. However, popular culture studies in the field of Turkish language arts education were overlooked. In particular, there were not enough studies to explore the opinions of teachers and parents on middle schools students' use of (interaction with) popular culture texts. Teachers' and parents' opinions on students' use of cultural texts were critical in a sense that teachers, in the school environment, and parents, out of school life, were observers of the way students interact with popular culture texts. These two observers' opinions were important in bridging in-school and out-of-school lives. It was argued that the opinions of Turkish language arts teachers and parents will contribute to the linking of popular culture texts with Turkish language arts course. The study aimed to contribute to the field. The aim of the study was to explore the opinions of Turkish language arts teachers and parents about the relationship between Turkish language arts course and popular culture texts. Research questions guiding this study are as follows: (1) What are the opinion of teachers about linking of popular culture texts with Turkish language arts course? (2) What are the views of parents about linking of popular culture texts with Turkish language arts course?

Method

This research was based on data from the researcher's doctoral thesis on the linking of 7th grade Turkish language arts course with popular culture texts. Although action research was employed in the doctoral thesis, case study design was more suitable for the research questions in this study. Participants of the study consisted of 21 male, 27 female parents and 4 Turkish language arts teachers. Semi-structured interview forms and audio recording were used to collect the data. Semi-structured interview forms were developed for Turkish language arts teachers and parents. Content analysis technique was used to analyze the data.

Result and Discussion

Turkish language arts teachers reported that popular culture texts which have undeniable role in students' out-of-school lives, notably help eliminate the problems in terms of text, activity and efficiency in Turkish language arts course. The finding showed that the parents have negative attitude towards mass media that takes a huge place in students' out-of-school lives. Moreover, the parents had prejudice that mass media must be harmful in education. However, it was noteworthy that mass media presentation with appropriate content for education is a necessity for students to develop basic language skills and to increase students' sense of belonging.

Bahşi, N. ve Sis, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeyi üzerinde etkili olan değişkenler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 553-573.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 26.03.2019 Kabul/Accepted:06.05.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ortaokul Öğrencilerinin Cümle, Paragraf ve Metin Oluşturma Düzeyi Üzerinde Etkili Olan Değişkenler*

*Niymet BAHŞİ***
*Nesrin SİS****

Öz

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeyleri üzerinde etkisi olan değişkenler tespit edilmiştir. Bu araştırmanın örneklemini Malatya merkez ilçe ortaokullarında öğrenim gören 5 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Yazılı Anlatım Düzeyini Belirlemek İçin Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatımlarında nicel değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda parametrik testler olan tek yönlü ANOVA ve ilişkisiz (bağımsız) örneklemler için *t*-testi analizleri kullanılarak test edilmiştir. Söz konusu bulgular neticesinde 5 ve 8.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri üzerinde cinsiyetin, sınıf düzeyinin, evlerinde kitaplık olma durumunun, sosyo- ekonomik durumun, annenin eğitim düzeyinin, babanın eğitim düzeyinin ve eve süreli yayın alma sıklığının anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir

Anahtar Kelimeler: Yazma eğitimi, yazma düzeyi, nicel çalışma.

The Variables that Affect Sentence, Paragraph and Text Formation Levels of Middle School Students

Abstract

The present study aimed to determine the variables that affect sentence, paragraph and text formation levels of middle school students. The study sample included 5th and 8th grade students attending middle schools at Malatya province central district. Personal Information Form and "Grade Score Key to Determine Written Expression Levels" scale, developed by the author, were used to collect the study data. In the study, written expressions of the students were analyzed with quantitative methods. The study data were tested with one-way ANOVA, a parametric test, and independent samples t-test analysis. The study findings that there was a significant impact of gender, grade level, presence of a library at home, socio-economic level, mother's education level, father's education level and frequency of purchasing periodicals on written expression levels of 5th and 8th grade students.

Keywords: Writing education, writing level, quantitative study

* Bu makale 2018 Kasımda İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Niymet Bahşi tarafından sunulan "Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Düzeyleri ve Yazılarında Karşılaşılan Sorunlar (Malatya ili örneği)" adlı doktora tezinden hazırlanmıştır

** Dr, İnönü Üniversitesi, Malatya, niymet44@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9115-5432
*** Prof. Dr. İnönü üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Malatya, nesrin.sis@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2743-3397

Giriş

Sembollerden oluşan yazı; insanoğlunun vazgeçilmez iletişim araçlarından biridir. Yazı bilginin kalıcılığını sağlamakta, kültürel değerleri kuşaktan kuşağa aktarmaktadır. Aynı zamanda bireylerin, toplumların gelişmesini sağlayan önemli bir araçtır.

Yazılı anlatım, bireyin kendisini doğru ve amacına uygun ifade etmesini sağlar. Duygularımızı, düşüncelerimizi, hayallerimizi çeşitli şekillerde insanlarla paylaşırken kullandığımız iletişim yollarından biri de yazmadır. Binyazar ve Özdemir (2006: 15-19) yazma gereksiniminin kişisel, toplumsal ve uğraşsal zorunluluktan doğduğunu belirtir.

Yazma, duygu ve düşüncelerin semboller yoluyla ifade edilmesidir. Bireylerin günlük yaşamda yazma becerisini kazanıp etkili olarak kullanması için bu alanda belli bir düzeyde eğitim alması gerekmektedir. Keçik ve Uzun (2001), dünyaya geldikten sonra ilk beş yıl içinde ana dili ediniminin gerçekleştiğini, buna karşın yazmanın öğrenilemediğini ve dilin yazı ile gösteriminin okulda verilen eğitimle gerçekleştiğini belirtmiştir.

Okulda alınan eğitim, bireyde belli bir düzeyde teknik olarak altyapı oluşturur. Bireyin çabasıyla da şekillenmeye devam eden yazma becerisinin gelişimi, ömür boyu devam eder.

Eğitimin ilk kademesinde öğrencilere temel okuryazarlık becerileri kazandırılmaya çalışılır, daha sonraki yıllarda ise öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalar yaptırılır. Yazma becerisinin geliştirilme sürecinde ise bireylerin kendilerini yazılı olarak ifade etmesi hedeflenir

Ana dil öğrenimi eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Okuduğunu, dinlediğini anlamayan, anladıklarını sözlü veya yazılı olarak ifade edemeyen bir öğrencinin diğer derslerde de başarısız olması kaçınılmazdır.

Karaalioğlu (1978: 68), Türkçe öğretiminde; bir öğrencinin ne derece ilerlediğinin, yazılı kompozisyonundan; bildiklerini, gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini doğru, etkili, açık bir biçimde anlatıp anlatmamasından anlaşıldığını belirtir. Aynı zamanda yazılı anlatım becerileri okul yaşamındaki başarının temelini oluşturur. Bu konuya dikkat çeken Temur (2001: 13), öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler ders başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu saptamıştır.

Yazma; ilkokuldan yükseköğrenime, iş hayatından sosyal hayata kadar uzun bir zaman diliminde etkili ve gerekli olan bir beceridir. Bu bakımdan özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere duygularını, düşüncelerini ifade etme becerisinin kazandırılması gerekir.

Ortaokul 5 ve 8.sınıf öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeyi üzerinde etkili olan değişkenler nelerdir?

a. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Düzeyini Belirlemek İçin Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan (YAPA) aldığı toplam puanları ile cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b. Öğrencilerin YAPA' dan aldığı toplam puanlar ile sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

c. Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile annelerinin eğitim durumu arasında bir ilişki var mı?

d. Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile babalarının eğitim durumu arasında bir ilişki var mı?

e Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki var mı?

f. Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile evlerinde kitaplık bulunup bulunmama durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

g. Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile günlük tutup tutmama durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

h. Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile evlerine süreli yayın alma sıklığı arasında bir ilişki var mı?

ı. Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile evlerine okulunda kütüphane olup olmama arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

i. Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi alıp almama durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

j. Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile düzenli olarak kitap okuyup okumama durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeyleri üzerinde etkili olan değişkenleri araştıran nicel bir araştırmadır.

Bu araştırmanın nicel boyutunda betimsel (survey) yöntemlerinden tarama yaklaşımı içinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005: 77). Betimleme / survey olarak da adlandırılan bu modeller araştırmaların ilk aşamasını oluşturur çünkü burada amaç araştırmaya konu olan olguları ve bu olgular arasındaki ilişkileri saptama, sınıflama ve kaydetmedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 56). Babbie (1990) "genellikle yapılandırılmış anket ve yapılandırılmış görüşme yöntemlerinin kullanıldığı tarama yaklaşımlarının temel amacının

örneklemden yola çıkarak evren hakkında genelleme yapmak" olduğunu belirtir. (Akt. Mertkan, 2012: 5).

Örneklem/ Araştırma Grubu

Araştırma Malatya il sınırları içinde yer alan 12 ortaokulda yürütülmüştür. Evreni daha iyi temsil edeceği düşüncesiyle farklı eğitim bölgelerindeki okullardan tabakalı örnekleme yoluyla (Sencer ve Sencer 1978, 466) öğrenciler araştırma örneklemine alınmıştır. Bu tekniğin özü, örneklemi seçmeden önce evreni bazı alt tabakalara ayırmak, sonra da örnekleri bu tabakalardan seçmektir.

Okullardan yine tesadüfî yöntemle iki sınıf seçilerek örneklem oluşturulmuştur. Malatya ili merkez ilçelerde öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin 323, 8. sınıf öğrencilerinin 293 olmak üzere araştırmaya katılan öğrencilerin toplam sayıları 616'dır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilmiştir. Öğrencilerin yazı yazmalarını kolaylaştırmak için onlara on ayrı konu verilmiştir. Öğrencilerin bu konulardan birini seçerek yazı yazmaları istenmiştir.

Konu seçimi esnasında öğrencilerin her sınıf seviyesine göre edindikleri dil becerileri göz önünde bulundurulmuştur. Seçilen konuların öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun, hayatlarıyla ilişkilendirebilecekleri, okuduklarını, gözlemlerini ve düşüncelerini yansıtabilecekleri türden olmasına dikkat edilmiştir. Türkçe eğitimi alanından 4 uzman görüşü alınarak konular oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada elde edilen verileri toplamak için kullanılan Kişisel Bilgi Formu'nda, örnekleme dâhil olan ortaokul öğrencilerini tanımaya yönelik bilgileri elde etmeye yarayan maddeler yazılmıştır. Bu kapsamda, yapılan literatür taraması ışığında tespit edilen ve yazılı anlatım beceri düzeyine etki edebilecek veriler tespit edilmiştir. Öğrencilere sorulacak soruların belirlenmesi için toplam beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen eleştiriler sonrasında formda gerekli değişiklikler yapılarak kişisel bilgi formuna son hali verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu; öğrencinin cinsiyeti, sınıfı, anne ve babanın öğrenim durumu, sosyo- ekonomik durumu, evde kitaplık olma durumu, günlük tutma durumu, okulda kütüphanenin olma durumu, eve süreli yayın alma sıklığı, düzenli olarak kitap okuma durumu, Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi alma durumu gibi özellikleri öğrenmeye yönelik toplam 11 sorudan oluşan bir formdur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nicel değerlendirme yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Nicel değerlendirme yoluyla öğrencilerin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeyleri sayısal

verilerle ortaya konulmuştur. Araştırmada öğrencilerden alınan kompozisyonların değerlendirilmesinde Yazılı Anlatım Düzeyini Belirlemek İçin Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır:

Bu dereceli puanlama anahtarının amacı çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım düzeylerini belirlemektir. Elde edilen veriler, alan yazınındaki kurumsal bilgilerden faydalanılarak geliştirilen Yazılı Anlatım Düzeyini Belirlemek İçin Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı (YAPA) (Ek-1) ile değerlendirilmiştir. YAPA'nın hazırlanma amacı öğrencilerin yazma düzeyi hakkında kullanışlı ve güvenli bilgi elde edilmesini kolaylaştırmaktır.

Dereceli puanlama biçiminde oluşturulan ölçekte her ölçüt için öğrenciye 1, 2, 3 ve 4 puan verilmektedir. Her bir öğrencinin ölçekten alabileceği en düşük puan 16, en yüksek ise 64'tür. Toplam puanın yüksek olmasının öğrencilerin cümle, paragraf ve metin düzeyinde beklenen nitelikleri yazılı anlatımlarda gösterdikleri, düşük olması da öğrencilerin cümle, paragraf ve metin düzeyinde beklenen nitelikleri yazılı anlatımlarda göstermedikleri şekilde yorumlanmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracının geçerliliğini belirlemek için "içerik geçerliliği" ölçütlerinden biri olan uzman görüşüne başvurulmuştur (Karasar,1998; Çelik, 2000: 50). YAPA'da alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bazı düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan YAPA'nın güvenilirliğini belirlemek için "gözlemciler arası uyum" yöntemine başvurulmuştur.

Örneklem içinden tesadüfî olarak seçilen 154 kompozisyon kâğıdı Türkçe öğretimi alnında uzman olan iki kişi ile ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Daha sonra bu değerlendirmeler arasındaki ilişkiye Pearson Korelâsyon Analizi ile belirlenmiştir.

Puanlayıcılar arasındaki tutarlılığı belirlemek üzere SPSS analiz programı yardımıyla küme içi korelasyon analizi (KİK) yapılmıştır. "Shrout ve Fleiss (1979) tarafından geliştirilen küme içi korelasyon analizi daha çok gözlemcilerin veya değerlendiricilerin yaptıkları puanlamanın tutarlılık güvenirliğini belirlemek için kullanılır" (aktaran Şencan, 2005: 272). Shrout ve Fleiss küme içi korelasyon analizi için üç model önermektedir ve araştırmacılar kendi araştırmalarının amacına uygun olarak bu modellerden birini seçmektedirler. Bu araştırmada üç farklı puanlayıcı araştırma örnekleminde yer alan ve seçkisiz olarak belirlenen 154 veriyi değerlendirdikleri için Şencan'ın (2005) aktardığı modellerden KİK araştırma için uygun görülmüştür. Bu modelde "rastgele seçilen kişiler, çok sayıda farklı gözlemciler tarafından değerlendirilir. Çok sayıda gözlemcinin yaptığı değerlendirmelerin ortalamaları alınarak hesaplama yapılır. SPSS'te "Avarage Measure Intraclass Correlation" başlığı altında gözlemcilerin ortalama değerlendirme güvenirlik katsayısı elde edilir" (Şencan, 2005: 275).

Tablo 1. *YAPA'nın değerlendirmeciler arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenirliğine ilişkin küme içi korelasyon katsayısı*

	KİK	p
Küme içi korelasyon katsayısı	.92	.01
Örneklem sayısı	154	

Tablo 1 incelendiğinde KİK.92 ve p değeri .01'dir. "Hesaplanan küme içi korelasyon katsayılarından p< .40 oranı zayıf; p= .40 ile .59 arasındaki oranları orta; p= .60 ile .74 arasındaki oranlar iyi ve p> .75'ten yüksek olan oranlar mükemmel olarak kabul edilebilir" (Şencan, 2005: 279). Bu değerlere göre incelendiğinde puanlayıcılar arasında mükemmel uyum olduğu belirtilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin YAPA'dan elde edilen toplam puanlarının dağılımlarının parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadıklarını test etmek amacıyla veriler aritmetik ortalama, ortanca, mod, çarpıklık ve basıklık katsayıları bakımından incelenmiştir.

Tablo 2. *YAPA'dan elde edilen toplam puanlara ilişkin betimsel değerler*

Ölçek	N	Ortanca	Mod	BK	ÇK
5. sınıf	323	34,76	34,00	,51	-,30
8. Sınıf	293	39,81	38,00	,21	-1,00

Tablo 2 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin ayırt edici dinleme alt ölçeği dışında +1 ile -1 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca normallik testleri de yapılmış ve verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle alt problemler için yapılan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Elde edilen veriler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda parametrik testler olan tek yönlü ANOVA ve ilişkisiz (bağımsız) örneklemler için *t*-testi analizleri kullanılarak test edilmiştir.

Araştırmanın c, d, e,h alt problemlerini içeren değişkenlerle YAPA'dan elde edilen toplam puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir farlılığın olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (tek yönlü ANOVA) yapılmıştır. "İlişkisiz örneklemler için tek yönlü ANOVA, ikiden fazla bağımsız gruba ilişkin ortalamaların en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını, 'ortalamalar arasında anlamlı bir fark yoktur' şeklindeki yokluk hipoteziyle test eder ve F değerinin anlamlılığı için hesaplanan p değeri 0,05'in üzerinde çıktığında bu hipotez kabul edilmiş olur" (Can, 2014:147).

Can (2014); Field (2009), Şencan, (2005) Tek yönlü ANOVA'nın güvenilir sonuçlar verebilmesi için örneklemin seçildiği evrenlere ait puanların dağılımın normal olması, grup varyanslarının homojen olması, bağımlı değişkenin eşit aralıklı veya oranlı ölçek verisi niteliğinde olması ve ölçüm yapılan her bir örneklemin birbirinden bağımsız olması gerektiğini belirtmektedir.

Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2010:178), ANOVA'nın güçlü bir parametrik teknik olduğu için, mükemmel normal dağılıma, homojen evrenlere ve yansız olmayan örneklemlere sahip olmayan çalışmalarda kullanıldığını belirtmiştir.

Araştırmanın a, b, f, g, ı, i, j alt problemlerini içeren değişkenlerle YAPA'dan elde edilen toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farlılığın olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz örneklemler için ilişkisiz (bağımsız) örneklemler için *t*-testi yapılmıştır.

Bulgular

Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin YAPA'dan Aldıkları Toplam Puan ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Bu başlıkta " Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin YAPA'dan aldıkları toplam puan cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için yapılan bağımsız grup t-Testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. *YAPA'dan elde edilen toplam puanın ile öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları*

Cinsiyet		N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
5. Sınıf	Kız	166	35,57	11,37	1,32	320,34	,185
	Erkek	157	33,90	11,25			
8. sınıf	Kız	148	43,48	13,74	4,61	290,82	,001
	Erkek	145	36,06	13,79			

*p≤.05

Cinsiyetin, yazılı anlatım düzeylerini üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testinde, 5.sınıflarda kız öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$= 35,57), erkek öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$= 33,90) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir($t_{(321)}$=1,32,p>0.05). Bu durumda 5.sınıf düzeyinde cinsiyetin yazılı anlatım düzeyinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

8. sınıflarda ise kız öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$= 43,48) erkek öğrencilerin ise ($\overline{X}$= 36,90) aralarında anlamlı bir fark vardır($t_{(291)}$=4,61,p<0.05). Bu durumda 8.sınıf düzeyinde cinsiyetin yazılı anlatım düzeyinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma beceri düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından 5. sınıflarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir 8.sınıflarda ise anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin YAPA'dan Aldıkları Toplam Puan ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu başlıkta " Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin YAPA'dan aldıkları toplam puan sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için yapılan bağımsız grup t-Testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. *YAPA'dan elde edilen toplam puanın ile öğrencinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları*

SINIF	N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
5. Sınıf	323	34,76	11,32	-4,837	557,01	,001*
8. Sınıf	293	39,81	14,23			

*p≤.05

Sınıf düzeyinin, yazılı anlatım düzeylerini üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testinde, 5.sınıflarda öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$= 34,76), 8.sınıflarda öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$= 39,81) arasında anlamlı bir fark vardır.($t_{(514)}$=4,837, p<0.05) durumunun yazılı anlatım düzeyi üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir.

Bu durumda sınıf düzeylerinin yazılı anlatım düzeyinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. 8.sınıflarda ise kız öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$= 34,76) erkek öğrencilerin ise ($\overline{X}$= 39,81) aralarında anlamlı bir fark vardır($t_{(614)}$=4,83,p<0.05). Yapılan çalışmada 8.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım düzeylerinin 5. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin YAPA'dan Aldıkları Toplam Puan ile Annelerinin Eğitim Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu başlıkta " Öğrencilerin YAPA' dan aldığı toplam puan ile annelerinin eğitim durumu arasında bir ilişki var mı?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 5. *5. sınıf öğrencilerinin yapa'dan elde edilen toplam puan ile annelerinin eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren tek yönlü anova sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4214,406	5	842,881	7,202	,000*	Üniversite>okur yazar değil Üniversite>ilkokul Üniversite>ortaokul Lise>ortaokul
Gruplar içi	37097,711	317	117,027			
Toplam	41312,118	322				

*p≤.05

Tablo 5 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda ($\overline{X}_{\text{okur yazar değil}}$ =31,60), ($\overline{X}_{\text{ilkokul}}$=33,92) ve ($\overline{X}_{\text{ortaokul}}$ =31,16), ($\overline{X}_{\text{lise}}$ =37,59), ($\overline{X}_{\text{üniversite}}$ =41,52), ($\overline{X}_{\text{yüksek lisans}}$ =35,16), gruplarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(5\text{-}317)}$=7,20 p <0.00].Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=0,10) Cohen'in (1988) ifadesiyle bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Cohen 0,01 değeri küçük etki, 0,06 değeri orta düzey etki ve 0,14 'ü büyük etki değeri olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016:282). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın annesi üniversite mezunu olan öğrencilerle ile annesi okuryazar olmayan öğrenciler arasında, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerle annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerle annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında ve annesi lise mezunu olan öğrencilerle annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 6. *8. sınıf öğrencilerinin yapa'dan elde edilen toplam puan ile annelerinin eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren tek yönlü anova sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	5576,921	4	842,881	7,48	,000*	Üniversite>okur yazar değil Üniversite>ilkokul Üniversite>ortaokul Lise>ilkokul
Gruplar içi	53623,755	288	117,027			
Toplam	59200,676	292				

*p≤.05

Tablo 6 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda ($\overline{X}_{okur\ yazar\ değil}$ =36,66), ($\overline{X}_{ilkokul}$=36,21) ve ($\overline{X}_{ortaokul}$ =38,85), ($\overline{X}_{lise}$ =43,04), ($\overline{X}_{üniversite}$ =52,09), gruplarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(4-288)}$=7,48 p <0.00].Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=0,09) Cohen'in (1988) ifadesiyle bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Cohen 0,01 değeri küçük etki, 0,06 değeri orta düzey etki ve 0,14 'ü büyük etki değeri olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016:282).

Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın annesi üniversite mezunu olan öğrencilerle ile annesi okuryazar olmayan öğrenciler arasında, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerle annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerle annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında ve annesi lise mezunu olan öğrencilerle annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür.

Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin YAPA'dan Aldıkları Toplam Puan ile Babalarının Eğitim Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu başlıkta " Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile babalarının eğitim durumu arasında bir ilişki var mı?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 7. *5. sınıf öğrencilerinin yapa'dan elde edilen toplam puan ile babalarının eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren tek yönlü anova sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2388,404	4	597,101	4,878	0,001*	Üniversite>ilkokul
Gruplar içi	38923,714	318	122,402			Üniversite>ortaokul
Toplam	41312,118	322				

*p≤.05

Tablo 7 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda ($\overline{X}_{ilkokul}$=32,77) ve ($\overline{X}_{ortaokul}$ =32,03), ($\overline{X}_{lise}$ =34,52), ($\overline{X}_{üniversite}$ =38,8), ($\overline{X}_{yüksek\ lisans}$ =38,0), gruplarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(4-318)}$=4,878 p <0.00].Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=0,06) Cohen'in (1988) ifadesiyle bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Cohen 0,01 değeri küçük etki, 0,06

değeri orta düzey etki ve 0,14 'ü büyük etki değeri olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016:282).

Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın babası üniversite mezunu olan öğrencilerle ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında, babası üniversite mezunu olan öğrencilerle ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 8. *8. sınıf öğrencilerinin yapa'dan elde edilen toplam puan ile babalarının eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren tek yönlü anova sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	7320,106	4	1830,027	10,159	0,000*	Lise>ilkokul Üniversite>ilkokul Üniversite>ortaokul Üniversite>lise
Gruplar içi	51880,570	288	180,141			
Toplam	59200,676	292				

*p≤.05

Tablo 8 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda, ($\overline{X}_{ilkokul}$=34,37), ($\overline{X}_{ortaokul}$ =36,80), ($\overline{X}_{lise}$ =40,63), ($\overline{X}_{üniversite}$ =49,74), ($\overline{X}_{yüksek\ lisans}$ =41,83), gruplarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(4-288)}$=10,15 p <0.00].Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=0,14) Cohen'in (1988) ifadesiyle bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Cohen 0,01 değeri küçük etki, 0,06 değeri orta düzey etki ve 0,14 'ü büyük etki değeri olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016:282).

Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın babası lise mezunu olan öğrencilerle ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında, babası üniversite mezunu ile ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında, babası üniversite mezunu ile ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında, babası üniversite mezunu olan öğrencilerle lise mezunu olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür.

Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin YAPA'dan Aldığı Toplam Puan ile Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu başlıkta "Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki var mı?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 9. 5. sınıf öğrencilerinin yapa'dan elde edilen toplam puan ile ailenin gelir düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren tek yönlü anova sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1460,941	3	486,980	3,898	0,001*	Üst>orta Üst>alt Orta >alt
Gruplar içi	39851,177	319	124,925			
Toplam	41312,118	322				

*p≤.05

Tablo 9 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda alt grup ($\overline{X}$alt =33,08), ($\overline{X}$orta =34,05) ve ($\overline{X}$üst =40,84), gruplarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [F(2-320)=6,745, p <0.05].Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=0,04) Cohen'in (1988) ifadesiyle bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Cohen 0,01 değeri küçük etki, 0,06 değeri orta düzey etki ve 0,14 'ü büyük etki değeri olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016:282).

Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, üst düzey gelirli ailelerin çocukları ile orta gelirli ailelerin çocuklarının yazma beceri düzeyleri puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Üst düzey gelirli ailelerin çocuklarıyla ile alt düzey gelirli ailelerin çocuklarının toplam puanları arasında da benzer şekilde anlamlı bir farklılaşma söz konusudur.

Tablo 10. *8. Sınıf Öğrencilerinin YAPA'dan Aldığı Toplam Puan ile Ailenin Gelir Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1753,356	2	876,678	4,42	0,010*	orta>alt
Gruplar içi	41312,118	290	198,094			üst>alt
Toplam	59200,676	292				

*p≤.05

Tablo 10 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda alt grup ($\overline{X}_{alt}$ =28,76), ($\overline{X}_{orta}$ =40,49) ve ($\overline{X}_{üst}$ =38,28), gruplarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(2-292)}$=4,42, p <0.05].Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=0,03) Cohen'in (1988) ifadesiyle bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Cohen 0,01 değeri küçük etki, 0,06 değeri orta düzey etki ve 0,14 'ü büyük etki değeri olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016:282).

Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın orta düzey gelir grubuyla alt düzey gelir grubu arasında, üst düzey gelir grubuyla alt düzey gelir grubu arasında olduğu görülmüştür.

Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin YAPA'dan Aldığı Toplam Puan ile Evlerinde Kitaplık Olma Durumları Arasındaki İlişki

Bu başlıkta "Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile evlerinde kitaplık bulunup bulunmama durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için yapılan bağımsız grup t-Testi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11*. YAPA'dan elde edilen toplam puanın ile öğrencinin evinde kitaplık olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları*

Evde Kitaplık Bulunma		N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
5. sınıf	Evet	218	36,07	11,10	3,017	201,353	,003 *
	Hayır	105	32,03	11,35			
8. sınıf	Evet	212	40,83	14,47	2,064	156,283	,041 *
	Hayır	81	37,14	13,32			

Evinde kitaplık bulunmanın, yazılı anlatım düzeylerini üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testinde, 5.sınıflarda evde kitaplık bulunan kız öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$= 36,07), evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$= 32,03) arasında anlamlı bir fark vardır.($t_{(321)}$=3,017,p<0.05). Bu durumda 5.sınıf düzeyinde evde kitaplık olma durumunun yazılı anlatım düzeyi üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir.

8.sınıflarda evde kitaplık bulunan kız öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$= 40,83), erkek öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$= 37,14) arasında anlamlı bir fark yoktur.($t_{(291)}$=2,064,p<0.05). Bu durumda 5.sınıf düzeyinde evde kitaplık olma durumunun yazılı anlatım düzeyi üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülürken 8.sınıf düzeyinde evde kitaplık olma durumunun yazılı anlatım düzeyi üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin YAPA'dan Aldığı Toplam Puan ile Günlük Tutma Durumları Arasındaki İlişki

Bu başlıkta "Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile günlük tutma durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için yapılan bağımsız grup t-Testi sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. *YAPA'dan elde edilen toplam puanın ile öğrencinin günlük tutma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları*

Günlük tutma		N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
5. sınıf	Evet	122	34,28	12,04	0,576	146,019	,324
	Hayır	201	35,05	10,88			
8. sınıf	Evet	43	43,65	14,25	1,91	57,19	,061
	Hayır	250	39,15	14,16			

Günlük tutmanın, yazılı anlatım düzeylerini üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testinde, 5.sınıflarda evde kitaplık bulunan öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$= 34,28), evinde kitaplık bulunmayanların ($\overline{X}$= 35,05) arasında anlamlı bir fark yoktur ($t_{(321)}$=0,576, p>0.05). Bu durumda 5.sınıf düzeyinde günlük tutma durumunun yazılı anlatım düzeyi üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir.

8.sınıflarda günlük tutan öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$= 43,65), günlük tutmayan öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$= 39,15) arasında anlamlı bir fark yoktur. ($t_{(291)}$=1,91 ,p>0.05). Bu durumda 8.sınıf düzeyinde günlük tutma durumunun yazılı anlatım düzeyi üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir.

Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin YAPA'dan Aldıkları Puan ile Evlerine Süreli Yayın Alma Sıklıkları Arasındaki İlişki

Bu başlıkta "Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile evlerinde kitaplık bulunup bulunmama durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 13 ve Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 13. *5. sınıf öğrencilerinin yapa'dan aldığı toplam puan ile eve süreli yayın alma sıklığı arasındaki ilişkiyi gösteren tek yönlü anova sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1460,941	3	486,980	3,898	,009	Haftada bir>hiç
Gruplar içi	39851,177	319	124,925			
Toplam	41312,118	322				

*p≤.05

Tablo 13 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda evine hiç süreli yayın almayan ($\overline{X}_{hiç}$ =32,75), evine ayda bir yayın alan ($\overline{X}_{aydabir}$ =37,03), evine haftada bir yayın alan ($\overline{X}_{haftadabir}$ =37,24), evine her gün yayın alan (($\overline{X}_{hergün}$ =34,20) gruplarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(3-319)}$=3,89, p <0.05].Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=0,03) Cohen'in (1988) ifadesiyle bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Cohen 0,01 değeri küçük etki, 0,06 değeri orta düzey etki ve 0,14 'ü büyük etki değeri olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016:282). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın evine haftada bir yayın alan öğrencilerle evine hiç yayın almayan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 14. *8. sınıf öğrencilerinin yapa'dan aldığı toplam puan ile eve süreli yayın alma sıklığı arasındaki ilişkiyi gösteren tek yönlü anova sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2964,026	3	486,980	5,077	0,02	ayda bir>hiç her gün>ayda bir
Gruplar içi	56236,650	289	124,925			
Toplam	59200,676	292				

*p≤.05

Tablo 14 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda evine hiç süreli yayın almayan ($\overline{X}_{hiç}$ =37,69), evine ayda bir yayın alan ($\overline{X}_{aydabir}$ =43,57), evine haftada bir yayın alan ($\overline{X}_{haftadabir}$ =41,18), evine her gün yayın alan (($\overline{X}_{hergün}$ =32,76) gruplarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. [$F_{(3-289)}$=3,89, p <0.05].Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=0,05) Cohen'in (1988) ifadesiyle bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Cohen 0,01 değeri küçük etki, 0,06 değeri orta düzey etki ve 0,14 'ü büyük etki değeri olarak sınıflandırmaktadır (aktaran Pallant, 2015/2016:282). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın evine ayda bir

yayın alan öğrencilerle evine hiç yayın almayan öğrenciler arasında, evine her gün yayın alan öğrencilerle evine ayda bir yayın alan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerinin eve süreli yayın alma sıklığına göre farklılık gösterir. Buna göre anlamlı farkın evine ayda bir yayın alan öğrencilerle evine hiç yayın almayan öğrenciler arasında, evine her gün yayın alan öğrencilerle evine ayda bir yayın alan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Evlerine süreli yayın alınan öğrencilerin yazma düzeyleri evine hiç süreli yayın girmeyenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin YAPA'dan Aldığı Toplam Puan ile Okullarında Kütüphane Bulunma Durumları Arasındaki İlişki

Bu başlıkta "Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile okullarında kitaplık bulunup bulunmama durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için yapılan bağımsız grup t-Testi sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. *Öğrencilerin yapa'dan aldığı toplam puanın okulunda kütüphane bulunma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları*

Okulda kütüphane bulunma		N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
5. sınıf	Evet	245	35,09	11,65	,990	146,01	,324
	Hayır	78	39,16	13,95			
8. sınıf	Evet	227	43,65	14,25	-1,391	99,701	,167
	Hayır	66	39,16	15,06			

Okulunda kütüphane bulunmanın, yazılı anlatım düzeylerini üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testinde, 5.sınıflarda okulunda kitaplık bulunan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$= 35,09), evinde kitaplık bulunmayanların ($\bar{X}$= 39,16) arasında anlamlı bir fark yoktur ($t_{(321)}$=0,576, $p<0.05$). Bu durumda 5.sınıf düzeyinde okulunda kütüphane bulunma durumunun yazılı anlatım düzeyi üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir.

8.sınıf öğrencilerinden okulunda kütüphane bulunanların ortalaması ($\bar{X}$= 43,65), okulunda kütüphane bulunmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$= 39,15) arasında anlamlı bir fark yoktur ($t_{(291)}$=1,91 ,$p>0.05$). Bu durumda 8.sınıf düzeyinde okulunda kütüphane bulunma durumunun yazılı anlatım düzeyi üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir.

Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin YAPA'dan Aldığı Toplam Puan ile Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Alma Durumu Arasındaki İlişki

Bu başlıkta "Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi alıp almama durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için yapılan bağımsız grup t-Testi sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. *YAPA'dan alınan toplam puanın öğrencinin yazarlık ve yazma becerileri dersi alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları*

Yazarlık ve Yazma Becerileri		N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
5. sınıf	Evet	76	34,52	12,10	,-200	116,49	,842*
	Hayır	247	34,83	11,10			
8. sınıf	Evet	72	36,95	12,97	-2,085	133,726	,039*
	Hayır	221	40,74	14,53			

*p≤.05

Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi almanın, yazılı anlatım düzeylerini üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testinde, 5.sınıflarda Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi alan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$= 34,52), Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi almayan öğrenciler ($\bar{X}$= 34,83) arasında anlamlı bir fark yoktur ($t_{(321)}$=0,200, p>0.05). Bu durumda 5.sınıf düzeyinde Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi alma durumunun yazılı anlatım düzeyi üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir.

8.sınıflarda Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi alan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$= 36,95), Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi almayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$= 40,74) arasında anlamlı bir fark yoktur ($t_{(291)}$=2,085 ,p>0.05). Bu durumda 8.sınıf düzeyinde Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi alma durumunun yazılı anlatım düzeyi üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir.

Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin YAPA'dan Aldığı Toplam Puan ile Öğrencilerin Düzenli Olarak Kitap Okuma Durumları Arasındaki İlişki

Bu başlıkta "Öğrencilerin YAPA'dan aldığı toplam puan ile düzenli olarak kitap okuyup okumama durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için yapılan bağımsız grup t-Testi sonuçları Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. *YAPA'dan alınan toplam puanın öğrencinin düzenli olarak kitap okuma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları*

Kitap Okuma		N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
5. sınıf	Evet	263	35,21	11,53	,925	96,338	,108
	Hayır	60	32,78	10,23			
8. sınıf	Evet	157	40,35	14,41	-1,450	286,94	,487
	Hayır	136	39,19	14,05			

Düzenli olarak kitap okumanın, yazılı anlatım düzeylerini üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testinde, 5.sınıflarda düzenli olarak kitap okuyan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$= 35,21), düzenli olarak kitap okumayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$= 32,78) arasında anlamlı bir fark yoktur ($t_{(321)}$=0,925 p>0.05). Bu durumda 5.sınıf düzeyinde düzenli olarak kitap okuma durumunun yazılı anlatım düzeyi üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir.

8.sınıflarda düzenli olarak kitap okuyan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$= 40,35), düzenli olarak kitap okumayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$= 39,19) arasında anlamlı bir fark yoktur ($t_{(291)}$=1,450,

p>0.05). Bu durumda 8.sınıf düzeyinde düzenli olarak kitap okuma durumunun yazılı anlatım düzeyi üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir.

Bu araştırmada böyle bir sonuçla karşılaşmamızın birçok nedeni olabilir. Yazma becerisinin gelişiminde okuma çalışmalarının gerekliliğinin görülmemesi, yazma becerisiyle ilişkilendirilmemesi öğrencilerin yazma beceri düzeylerine etki etmemiş olabilir.

Sonuç

Araştırmanın dördüncü probleminde bazı değişkenler açısından öğrencilerin "Yazılı Anlatım Düzeyinin Belirlemek İçin Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı"ndan aldıkları toplam puanları karşılaştırılarak istatiksel farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Sonuç olarak;

a. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma beceri düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından 5. sınıflarda anlamlı bir farklılık göstermezken, 8. sınıflarda ise anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmaların düzeylerinin değerlendirilmesinde cinsiyetin rol oynayıp oynamadığını belirlemeye yönelik yapılan istatiksel çalışmalarda kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkan bazı çalışmalar şunlardır: Mullis vd (2003), Bölükbaş (2006), Çocuk Vakfı (2006), Belet ve Yaşar (2007), Tok (2008) Arıcı ve Ungan (2008). Yılmaz (2008) ve Yasul (2014)'un çalışmalarında ise öğrencilerin cinsiyetleri ile yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

b. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma beceri düzeyleri sınıf değişkeni açısından değerlendirildiğinde sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen sonuç yapılan araştırmaların bulgularını da destekler niteliktedir. Akyol (2010)'un da belirttiği gibi sınıf düzeyleri arttıkça öğrencilerin yazma becerileri de gelişmektedir. Ayrıca, öğrencinin sekizinci sınıfa kadar edindiği sözcük dağarcığı, dil becerisine ait kazanımlara sahip olma düzeyinin artması yazma becerisinin gelişimini desteklemiştir.

c. Araştırmaya katılan öğrencilerin aldıkları toplam puanlar, annenin eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Annesi üniversiteden mezun olan öğrencilerin puanları, annesi okuryazar olmayan, annesi ilkokul ve ortaokuldan mezun olmuş öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Ayrıca annesi liseden mezun olan öğrencilerin aldıkları puanlar, annesi ortaokuldan mezun olan öğrencilerin puanlarından yüksek çıkmıştır. Burada en yüksek puanlar annesi üniversiteden mezun olan öğrencilere aittir. Çalışmada annenin eğitim düzeyleriyle öğrencilerin yazma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Burada çıkan sonuç çocuğun dil gelişimi üzerinde eğitimli annenin ne kadar

önemli olduğunu göstermektedir. Annenin almış olduğu eğitim çocuğuyla kurduğu iletişime nitelik kazandırmakta ve çocuğun dilsel gelişimine katkı sağlamaktadır. Alanda yapılan diğer çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir: Demir (2011), Tulgar (1997), Yasul (2014), Çelik (2012)'in çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

d. Araştırmaya katılan öğrencilerin aldıkları puanlar babanın eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Gruplar birebir karşılaştırıldığında babası üniversiteden mezun olan öğrencilerin puanları babası okuryazar olmayan, babası ilkokul ve ortaokuldan mezun olmuş öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. Ayrıca babası liseden mezun olmuş öğrencilerin puanları, babası ortaokuldan mezun olmuş öğrencilerin puanlarından yüksek çıkmıştır. Yazma beceri düzeyleri bakımından en başarılı grup ise babası üniversite mezunu olanlardır. Öğrencilerin yazma becerileri düzeyleri babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Tulgar da (1997), Demir (2011) ve Yasul (2014), Çelik (2012) babanın eğitim durumunun yazma düzeyiyle doğru orantılı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalarda da öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyi arttıkça yazılı anlatım düzeylerin de arttığı tespit edilmiştir.

e. Araştırmaya katılan öğrencilerin aldıkları toplam puanlar ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir. 5.sınıflarda anlamlı farkın üst düzey gelir grubuyla orta düzey gelir grubu arasında, üst düzey gelir grubuyla alt düzey gelir grubu arasında, orta düzeyle alt düzey grubu arasında olduğu görülmüştür. 8.sınıflarda ise, anlamlı farkın orta düzey gelir grubuyla alt düzey gelir grubu arasında, üst düzey gelir grubuyla alt düzey gelir grubu arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında sosyo-ekonomik düzeylerinin etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan incelemede üst düzey gelir düzeyine sahip olan öğrencilerle alt düzeye sahip öğrenciler arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Aile sosyo-ekonomik bakımdan üst seviyeye çıktıkça öğrencinin yazılı anlatım düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir. Bu durum sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri etkilediğini göstermektedir. Buna benzer sonuçlar Bostancı (2003), Taner ve Başal (2005), Temur (2006), Çelik (2012), Bölükbaş (2006), Arıcı (2005), Arıcı ve Ungan (2008) 'de de tespit edilmiştir. Ailenin gelir düzeyi arttıkça çocuğuna sunduğu eğitim olanakları da artmaktadır. Maddi durumu iyi olan aileler, çocuklarına çalışma odası, çalışma masası gibi imkânları sağlayabilmektedirler. Bunların da böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

f. Araştırmaya katılan öğrencilerinin yazma beceri düzeyleri okulda kütüphane olma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Yapılan literatür incelemesinde bu değişkenin kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

g. Araştırmaya katılan öğrencilerinin yazma beceri düzeyleri günlük tutma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuç Aktan (2013), Çelik (2012) çalışmalarına paralellik göstermektedir.

h. Araştırmaya katılan öğrencilerinin yazma beceri düzeyleri Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi alma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Yapılan literatür araştırmasında bu değişkenin kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat Özonat ve Sis (2016:1898) yapmış oldukları çalışmada Yazarlık ve Yazma Becerileri dersini alan öğrencilerde çoğunlukla daha iyi kompozisyon yazma, Türkçe dersinin akademik başarısını arttırma, konuşma becerisinin gelişimi, yazma ve okuma becerilerinin gelişimi, yazım, noktalama ve dil bilgisi öğrenimini kolaylaştırma gibi kendilerine katkı sağladığı görüşünün varlığını tespit etmişlerdir.

i. Araştırmaya katılan öğrencilerinin yazma beceri düzeyleri evlerinde kitaplık olma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Çelik (2012)'in çalışmasında ise evlerinde kitaplık bulunup bulunmama durumları ile öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir

j. Araştırmaya katılan öğrencilerinin yazma beceri düzeyleri düzenli kitap okuma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Düzenli olarak kitap okuma durumunun yazılı anlatım düzeyi üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir. Yasul'un (2014) çalışmasına paralellik göstermektedir. Nitekim daha önce yapılana birçok çalışmanın sonuçlarında ise Yılmaz (2012), Öztürk (2012)'ün düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı ile yazlı anlatım becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

k. Araştırmaya katılan öğrencilerinin yazma beceri düzeyleri eve süreli yayın alma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anlamlı farkın evine ayda bir yayın alan öğrencilerle evine hiç yayın almayan öğrenciler arasında, evine her gün yayın alan öğrencilerle evine ayda bir yayın alan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Evlerine süreli yayın alınan öğrencilerin yazma düzeyleri evine hiç süreli yayın girmeyenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kaynaklar

Akyol, H. (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aktan, E. (2013). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya İli Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2(3), 701-731.

Arıcı, A.F. (2005). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.

Arıcı A. F. ve Ungan S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 317-328.

Babbie, E. (1990). *Social research methods*. New York: Basic Books.

Belet, D. ve Yaşar Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1), 69-86.

Bostancı, G. (2003). *Ergenlik Dönemindeki Çocukların Sosyoekonomik Şartlar Çerçevesinde Dil Kullanma Biçimleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bölükbaş, F. (2006). Öğrencilerin Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim*, 333, 32-39.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Veri Analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çocuk Vakfı (2006). *Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı.

Demir, T. (2011), *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Field, A. (2002). *Discovering Statistics Using Spss*. Sage Publications Ltd, UK: London.

Karaalioğlu, S. K. (1978). *Yazmak ve Konuşmak Sanatı Kompozisyon*. İstanbul: İnkılap Kitabevi

Karasar, N. (1998) *Nitel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2005) *Nitel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keçik, İ. ve Uzun, L. (2001). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Mertkan, Ş. (2012). *Karma Araştırma Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.

Mullis, I.V., Martin, M. O., Gonzales, E. J. and Kennedy, A. N. (2003), *PIRLS 2001 Internatıonal Report*. Boston: Internatıonal Study Center.

Öztürk Karakoç, B. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 59-72.

Özonat, Z. ve Sis, N. (2016). Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Studies*, 11, 1308-2140.

Sencer, M. ve Sencer, Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim*. Ankara: TO-DAİE.

Shrout, P. and Fleiss, J. L. (1979). Intraclass Correlatıonueses In Assesing Rater Reliability. *Psychologial Bulletin*, 86(2), 420-428.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlilik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerde Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 395-420.

Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tok, Ş. (2008). Not Tutma ve Bil-İste-Öğren (BİÖ) Stratejilerinin Tutum ve Akademik Başarıya Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 244-253.

Tulgar, B. (1997). *Yaratıcı Drama Eğitimim Alan ve Almayan Ergenlerin Yaratıcılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yasul, A. F. (2014). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, K. S. (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

The present study aimed to determine the variables that affect sentence, paragraph and text formation levels of middle school students. The study sample included 5th and 8th grade students attending middle schools at Malatya province central district.

Method

Personal Information Form and "Grade Score Key to Determine Written Expression Levels" scale, developed by the author, were used to collect the study data. In the study, written expressions of the students were analyzed with quantitative methods. The study data were tested with one-way ANOVA, a parametric test, and independent samples t-test analysis. The study findings that there was a significant impact of gender, grade level, presence of a library at home, socio-economic level, mother's education level, father's education level and frequency of purchasing periodicals on written expression levels of 5th and 8th grade students.

Result and Discussion

In the fourth research problem, the statistical differences between the total Grade Score Key to Determine Written Expression Levels scale scores of the students were compared based on certain variables. The following findings were obtained:

a. There was no significant difference between the writing skill levels of participating 5th grade students based on the gender variable, while the difference between the writing skill levels of 8th grade students was significant based on the same variable.
b. The difference between the writing skill levels of participating students were significant based on the grade level variable.
c. The total scores of participating students significantly differed based on the education level of the mother. The scores of the students whose mothers were college graduates were higher when compared to those of the students whose mothers were illiterate or primary or middle school graduates. Furthermore, the scores of the students whose mothers were high school graduates were higher when compared to those of the students whose mothers were middle school graduates. The students whose mothers were college graduates scored the highest points in the scale. In the study, it was determined that there was a significant correlation between the education level of the mother and students' writing levels. Thus, the finding suggested the significant impact of an educated mother on the language development of the child. The education of the mother improves the quality of the communication between the child and the mother ad contributes to the lingual development of the child.
d. The total scores of participating students significantly differed based on the education level of the father. Paired comparison of the groups demonstrated that the scores of the students whose fathers were college graduates were higher when compared to those of the students whose fathers were illiterate or primary or middle school graduates. Furthermore, the scores of the students whose fathers were high school graduates were higher when compared to those of the students whose

fathers were middle school graduates. The students whose fathers were college graduates had the highest writing skill levels. There was a significant difference between the writing skill levels of the students based on father's education level.

e. The total scores of participating students significantly differed based on the family income. Among the 5th grade students, it was observed that there were significant differences between the scores of high income and middle income students, high income and low income students, and between the middle income and low income students. Among the 8th grade students, it was observed that there were significant differences between the scores of middle income and low income students, and high income and low income students. Analysis conducted to determine whether the socio-economic levels of the students were effective on their written expressin skills demonstrated that there was a statistically significant difference between high income and low income students. It was determined that written expression levels of the students increased with the increase in the socio-economic level of the family. Thus, it was determined that the socio-economic level had an impact on written expression skills of the students.
f. There was no significant difference between the writing skill levels of participating students based on the presence of a library at the school. Literature review demonstrated no previous studies that utilized that particular variable.
g. There was no significant difference between the writing skill levels of participating students based on whether they kept a diary.
h. There was no significant difference between the writing skill levels of participating students based on whether they took the Writing and Writing Skills Course. Literature review revealed no previous studies that utilized that particular variable.
i. There was no significant difference between the writing skill levels of participating students based on the presence of a library at home.
j. There was no significant difference between the writing skill levels of participating students based on whether they read books. Thus, it was determined that reading books regularly did not have a significant impact on written expression levels.
k. There was a significant difference between the writing skill levels of participating students based on the habit of purchasing periodicals at home. It was determined that the significant difference was between those who purchased periodicals once a month and those who never purchased periodicals and those who purchased periodicals every day and those who purchased periodicals once a month. It was observed that the writing levels of the students who purchased periodicals were significantly higher when compared to those who never purchased periodicals.

Türker, M. S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknolojisi standartları öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 574-596.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 05.04.2019 Kabul/Accepted:24.06.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Eğitim Teknolojisi Standartları Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Murat Sami TÜRKER[*]

Öz

Eğitimde yaşanan yenilenme sürecinde en önemli rollerden biri de şüphesiz öğretmenlerin olacaktır. Davranış ve öğrenme biçimleri açısından önceki nesillere göre hayli farklılaşan dijital neslin öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verebilecek, teknoloji becerileri üst düzey öğretmenler yetiştirmek yükseköğretim kurumlarının ihtiyaçlar listesinde yerini almıştır. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik düzeyleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretim kademesi, mezuniyet alanı ve mesleki deneyim değişkenleri açısından incelenmiştir. İlk, orta ve yükseköğretim kurumlarında Türkçe öğreten 229 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Yaş değişkeni açısından değerlendirildiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğreten genç yaştaki öğretmenlerin öz yeterliklerinin orta yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, ancak cinsiyet, öğrenim durumu, öğretim kademesi, mezuniyet alanı ve mesleki deneyim değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim teknolojisi, standartlar, öz yeterlik, ISTE, NETS

An Investigation of Turkish as a Foreign Language Teachers' Self-Efficacy Beliefs Concerning Educational Technology Standards in Terms of Several Variables

Abstract

One of the most important roles in the renewal process in education will undoubtedly be of teachers. In order to respond to the needs of the digital natives, who are mostly different from previous generations in terms of behavioral patterns and learning styles, higher education institutions need to train teachers equipped with high-level technology skills. In this study, educational technology standards self-efficacy levels of Turkish language teachers were examined in terms of age, gender, level of education, teaching level, department and professional experience. The participants were 229 Turkish language teachers in primary and secondary schools and higher education institutions. The results of the study showed that teachers' self-efficacy levels regarding educational technology standards were high. In terms of age variable, young teachers had higher self-efficacies compared to teachers of middle age and above, but there were no significant differences between the groups in terms of gender, level of education, teaching level, department and professional experience variables.

Keywords: Educational technology, standards, self-efficacy, ISTE, NETS

[*] Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Öğrenme Teknolojileri Ar-Ge Birimi, Eskişehir.
e-posta: muratsturker@gmail.com ORCID: 0000-0002-2037-8508

Giriş

Teknoloji uzun yıllar boyunca eğitimin vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Eğitimde teknoloji uygulamalarının ilk örneklerinden olan mikro bilgisayarlardan bugün öğrencilerin elinde görmeye alışık olduğumuz tablet bilgisayarlara kadar zaman içerisinde teknoloji eğitimde daha geniş kullanım alanları bulmuştur (Younie ve Leask, 2013). Teknoloji desteği ile eğitim artık okul sınırlarını aşmış; evler, kütüphaneler, iş yerleri ve kafeler gibi sosyal ortamlar insanların ne zaman, nasıl ve ne öğrenmek istedikleri ile ilgili kendi kararlarını alabildikleri birer eğitim ortamı hâline gelmiştir (Collins ve Halverson, 2009).

Teknolojide yaşanan gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan ve eğitim alanında da köklü değişimlerin habercisi olan bu reform sürecinde, öğretmenin öğrenme sürecinden tamamen soyutlanması veya teknolojinin öğretmenin yerini alması beklenemez (Cennamo, Ross ve Ertmer, 2010). Teknoloji, öğretimi gerçekleştiren değil öğrenmeyi destekleyen ve belirlenen amaçlara ulaşmak için yararlanılan araçlardır (Newby, Stepich, Lehman ve Russel, 2006). Bu açıdan bakıldığında, teknolojik yenilikler ışığında öğrencilerin ve öğretmenlerin farklılaşan rolleri ön plana çıkmaktadır (Cennamo ve diğerleri, 2010). Eğitimin en önemli aktörlerinden olan öğrenci ve öğretmenlerin değişen görev ve sorumluluklarını anlayabilmek için öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrencilerinin karakteristik özelliklerinin farkında olmaları gerekir (Newby ve diğerleri, 2006). Öğrenme sürecine etkin katılmaları, bilgiyi kendilerine özgü yöntemlerle keşfetmeleri, bilgiyi geniş bir bağlamda diğer bilgi alanları ile ilişkilendirmeleri ve birçok beceriyi işe koşarak bilgiyi disiplinler arası bir yaklaşımla yapılandırmaları günümüz öğrencilerinin öne çıkan özelliklerinden bazılarıdır (Smaldino, Lowther ve Russell, 2014). Öğretmenler ise bugün yalnızca bilgiyi aktaran değil, bilgiye ulaşmada yol gösterici bir rehber olarak öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenme sürecinin etkin katılımcılarıdır (Newby ve diğerleri, 2006; Smaldino ve diğerleri, 2014; Younie ve Leask, 2013).

Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişimlerin yaşandığı çağımızın özellikleri ve öğrenci ilgi ve gereksinimleri dikkate alındığında öğretmen yeterliklerinde de güncellemelere gidilmesi faydalı olabilir. Bu bağlamda, öğretmen yeterliklerinin sürekli güncellenmesini sağlayabilecek bir sistem geliştirilebilir, bu sistem kapsamında öğretmen adaylarına yönelik yükseköğretim programları ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları tasarlanabilir (Ilgaz ve Usluel, 2011). 21. yüzyılda görev yapan bir öğretmenin eğitim teknolojileri kullanımı konusunda bilgili ve uzman olması, onun teknolojik araçları tanıması ve kullanabilmesinden daha fazlasını gerektirir (Chen ve Thieleman, 2008). Usluel, Mumcu ve Demiraslan (2007) bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonuna ilişkin olarak yürüttükleri çalışmada, en sık karşılaşılan sorunlardan biri olarak öğretmenlerin BİT'in öğretimde nasıl kullanılacağı konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmamaları

sonucuna ulaşmış; yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde hizmet içi eğitimlerin önemli bir araç olduğunu vurgulamışlardır. Chen ve Thieleman (2008, s. 2), bugünün şartlarında bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve becerileri şöyle ifade etmektedir:

- Teknolojik terimleri ve kavramları bilmek,
- Yasal ve etik normlar çerçevesinde teknolojiyi kullanabilmek,
- Teknolojiyi ve ulaşılan bilgiyi değerlendirmek ve öğrencilerin değerlendirmelerine yardımcı olabilmek,
- Öğrenmeyi pekiştirmek adına uygun teknolojik araç-gereçleri ve öğretim yöntemlerini belirleyebilmek,
- Teknolojiyi kullanarak bilgiyi öğrencilere ve diğer paydaşlara aktarabilmek,
- Öğrencilerin teknolojiyi kullanarak yaptıkları çalışmaları değerlendirebilmek,
- Dijital teknolojilere erişimde eşitlik gibi kavramların farkında olabilmek.

Teknolojinin eğitime entegrasyonu süreci öğrenci ve öğretmen rollerini etkilediği gibi yeni yöntem ve yaklaşımların ortaya çıkmasını da sağlamıştır. Aktif öğrenme, bilgiyi yapılandırma, işbirlikli öğrenme, kılavuzlu buluş yoluyla öğrenme gibi kavramlar da yeni teknolojilerin eğitimde kullanılmasıyla ortaya çıkan yaklaşımlardır (Cennamo ve diğerleri, 2010). Bilgiyi edinirken çok çeşitli yöntemler izleyen 21. yüzyıl öğrencileri bilgiyi ararken de yalnızca ders kitapları ile yetinmezler. Teknolojinin sunmuş olduğu görsel, işitsel ve çevrimiçi kaynakları da tarayarak öğrenir ve sosyal ağlar aracılığıyla bilgiyi paylaşarak öğrendiklerini pekiştirirler (Smaldino ve diğerleri, 2014).

Yeni teknolojilerin öğretme-öğrenme sürecine dâhil edilmesi gerektiğini savunan eğitimciler bu görüşlerini iki nedene dayandırarak açıklamaktadırlar. Birinci neden, dünyanın teknolojinin etkisiyle hızla değişmesi ve öğrencilerin hızla değişen bu dünyaya uyum sağlama sürecinde eğitimcilere önemli roller düşmesi; ikinci neden ise teknolojinin eğitimcilere sağladığı benzersiz olanaklardır (Collins ve Halverson, 2009). Roblyer ve Doering (2010, ss. 14-16) ise eğitimde teknoloji entegrasyonunun gerekçesini dört temel nedene dayandırmaktadır:

1. Motivasyon: Teknoloji öğrencilerin ilgisini çekerek üst düzey öğrenme becerilerinin edinimini kolaylaştırır, öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini sağlar, üretici becerileri geliştirir ve geniş kitlelere hitap edebilme olanağı sunar.

2. Öğretim: Teknoloji etkileşimi artırır, öğrencilere anında geribildirim sağlar. Karmaşık konuların ve soyut kavramların görselleştirilerek anlaşılmasını kolaylaştırır, problem temelli öğrenmeye elverişli yapısıyla gerçek yaşam durumlarına uygun çözümlerin üretilmesine yardımcı olur. Teknoloji öğrencilerin bilgi kaynaklarına ulaşabilmelerine, kendi öğrenme

hızlarına ve öğrenme ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamlarını tasarlamalarına ve işbirlikli öğrenmeye olanak tanır.

3. Üretim: Teknoloji destekli öğretim uygulamaları sayesinde öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçleri daha hızlı ve kolay gerçekleşmektedir. Geleneksel yöntemlere göre bilgiye erişim çok daha kolay, öğretim malzemeleri için harcanan para daha azdır.

4. Beceriler: Teknoloji, bilgi çağının en önemli gereksinimlerinden olan teknoloji okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlar.

Eğitimin her kademesinde ve çeşitli konu alanlarında çok sayıda yararlarından bahsedilen eğitim teknolojisi uygulamalarının yabancı dillerin öğretiminde de önemli sorunlara çözüm arayışında kilit rol oynadığı bilinmektedir. Uluslararası düzeyde ele alındığında yabancı dil öğretiminde sıklıkla karşılan durumlardan birisi yabancı dil öğreticilerin hedef dilin doğal konuşucuları olmaması diğeri ise öğrencilerin yabancı dili kullanarak iletişime geçebilecekleri hedef kitlenin ve iletişimsel amaçların yetersizliği ya da gerçeğe uygun olmayışıdır. Teknoloji bu türden sorunların çözümünde önemli faydalar sağlar. Öğretmen ve öğrencilere dilin doğal konuşucularına ulaşabilme olanağı sunar; ses, resim, video, grafik ve animasyon gibi farklı algıları harekete geçiren çoklu ortam ögeleri ile özgün öğretim malzemeleri ve öğrenme ortamları tasarlamayı kolaylaştırır (Roblyer ve Doering, 2010).

Eğitimde teknoloji kullanımına olan ilgi arttıkça, dünya genelinde eğitimde teknolojinin etkin kullanımına yönelik yol gösterici nitelikte bir dizi standartlar geliştirilmiştir. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği'nin (The International Society for Technology in Education - ISTE) öğretimi ve öğrenmeyi desteklemek amacıyla öğretmen, öğrenci, yönetici, bilgisayar bilimi eğiticileri ve teknoloji koçlarına yönelik belirlemiş olduğu eğitim teknolojisi standartları bugün birçok ülke tarafından benimsenmiş ve eğitim teknolojilerinin kullanımı konusunda rehber olarak kabul edilmiştir.

ISTE tarafından geliştirilen ve en son 2008 yılında güncellenen, dijital çağda öğretmenlere yönelik eğitim teknolojileri standartları (The National Educational Technology Standards for Teachers - NETS-T) beş yeterlik alanı altında yirmi performans göstergesi ile açıklanmaktadır (ISTE, 2008):

1. *Öğrenmeyi kolaylaştırmak, yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek.* Öğretmenler, yüz yüze ve sanal ortamlarda öğrencilerin öğrenme, yaratıcılık ve yenilenme süreçlerini destekleyici etkinlikler tasarlamak amacıyla alan bilgilerini, öğrenme-öğretme deneyimlerini ve teknolojiyi kullanırlar.

2. *Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme yöntemleri tasarımlamak ve geliştirmek.* Öğretmenler, öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak ve öğrencilerin bilgi, beceri ve

tutumlarını geliştirmek amacıyla, modern araç-gereç ve kaynakları işe koşarak özgün öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarlar, geliştirir ve değerlendirirler.

3. *Dijital çağda çalışma ve öğrenme konusunda model olmak.* Öğretmenler, küresel ve dijital toplumda yeniliklere açık bir mesleğin temsilcileri olarak çalışır, bilgi, becerilerini sergilerler.

4. *Dijital vatandaşlık ve sorumluluklar konusunda model olmak.* Öğretmenler, sürekli değişen ve gelişen dijital toplumda yerel ve küresel boyutlardaki toplumsal sorunların ve sorumlulukların farkına varır, mesleki yaşamlarında yasal ve etik davranışlar sergilerler.

5. *Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılmak.* Öğretmenler mesleki açıdan kendilerini sürekli olarak geliştirir, yaşam boyu öğrenme konusunda model olur ve görev yaptıkları okulda ve meslektaşları arasında dijital araç-gereç ve kaynakların etkin kullanımı konusunda liderlik görevi üstlenirler.

Çağın gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte öğretmenler yetiştirebilmek için birtakım standartların saptanması gerekmektedir (Seferoğlu, 2009). ISTE standartları, dünya genelinde eğitimcilerin program geliştirme, öğretim, mesleki gelişim ve teknoloji destekli eğitim konularında başvurabilecekleri bir yol haritasıdır. Yeterlik alanları altında tanımlanan performans göstergeleri ise belirtilen yeterlik alanları ile ilgili öğretmenlerin sahip olmaları beklenen hedef davranışlardır (ISTE, 2017). Öğretmenlere hedef davranışların kazandırılmasında atılacak en önemi adımlardan biri de öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesidir. Öğretmen yeterliklerinin istenen düzeye ulaştırılmasında mesleki gelişim etkinliklerinin sürekliliğinin oldukça büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Seferoğlu, 2009).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de gelişen teknolojilerin eğitime yansımaları büyük ilgi çekmektedir. Öğrenci merkezli çağdaş eğitim anlayışında teknolojinin program geliştirme, öğretim etkinlikleri ve öğrenme malzemeleri tasarlama süreçlerindeki etkisinin araştırıldığı popüler araştırmaların yanı sıra (Chen, 2013; Delgado, 2018; Er ve Er, 2013; Orhan-Karsak, 2017; Özpınar, Yenmez ve Gökçe, 2016; Shaw ve Tan, 2015), eğitimcilerin de bu süreç içerisindeki rolünü ve önemini araştıran çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Adıgüzel ve Yüksel, 2012; Çoklar ve Odabaşı, 2010; Gündoğdu, 2018; Ilgaz ve Usluel, 2011; Mishra ve Koehler, 2006; Şimşek ve Yazar, 2017; Usluel ve diğerleri, 2007). Bu bağlamda, üzerinde düşünülmesi gereken önemli konulardan biri öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlikleridir.

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerin incelendiği çalışmaların genellikle öğretmen adayları ile yürütüldüğü anlaşılmaktadır (Çoklar, 2008; Çoklar ve Odabaşı, 2010; Kadijevich ve Haapasalo, 2008; Ozan ve Taşgın, 2017; Şimşek ve Yazar, 2018;

Şirin ve Duman, 2013; Ulucan ve Karabulut, 2012; Yılmaz, 2018). Bu çalışmalarda, eğitim fakültelerinde okutulan eğitim teknolojileri ile ilgili dersler kapsamında öğretmen adaylarının kazanımları uluslararası standartlar genelinde değerlendirilmiştir. Öğretmenlere yönelik çalışmaların sosyal bilgiler, matematik, fen bilgisi ve İngilizce başta olmak üzere ortaokul, lise ve üniversitelerde görev yapan konu alanı öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile yürütüldüğü görülmektedir (Gündoğdu, 2018; Oskay, 2017; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Şimşek ve Yazar, 2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ise, üniversitelerde henüz bu alana yönelik bir bölüm olmadığı için öğretmen genel yeterlikleri konusunda belli bir standardın olmadığı göze çarpmaktadır. Büyükaslan (2007)'ın da ifade ettiği gibi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bir devlet politikası haline gelmesi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek kişilerin de alanın gerektirdiği donanıma sahip olmaları sağlanmalıdır. Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği, Yabancı Dil Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği gibi farklı alan mezunlarının görev yaptığı alanda eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öğretmen yeterlikleri de araştırılması gereken konular arasındadır.

Bu çalışma eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlikler ile ilgili henüz bir araştırmanın yapılmadığı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğreticilerinin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik algılarını yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretim kademesi, mezuniyet alanı ve mesleki deneyim gibi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçların, üniversitelerde verilen eğitimlerin dünya genelinde benimsenen eğitim teknolojileri standartlarını ne ölçüde karşıladığını ortaya koyarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik algılarının araştırıldığı nicel bir araştırma olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, araştırılan konu ile ilgili anketler veya görüşmeler yoluyla hedeflenen evren içerisinden seçilen örneklemin tutumları, faaliyetleri, düşünceleri ve inanışları hakkında bilgi toplayarak istatistiksel olarak genellemeler yapmayı amaçlayan araştırmalardır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğreten farklı öğretim kademesindeki öğreticilerin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından betimlenmiştir. Araştırmanın amaçları aşağıdaki gibidir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algıları ne düzeydedir?

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algıları yaş bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algıları cinsiyet bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algıları öğrenim durumu bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algıları öğretim kademesi bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algıları mezuniyet alanı bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algıları mesleki deneyim bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılının güz döneminde yurtdışında ve Türkiye'nin çeşitli illerinde ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiş yabancı dil olarak Türkçe öğreten 287 öğretmen oluşturmaktadır. Küme örnekleme evren hacminin geniş ve evreni oluşturan birimlere ulaşmanın zor olduğu durumlarda başvurulan bir yöntemdir (Şahin, 2014; Ural ve Kılıç, 2011). Küme örneklemede evren, kendi içinde benzer özelliklere sahip alt evrenlere, bir başka deyişle kümelere ayrılır. Belirlenen bu kümeler içerisindeki birimler örneklemi oluşturur (Akarsu, 2016; Karasar, 2014; Ural ve Kılıç, 2011). Örneklem içerisinden 229 öğretmen uygulanan ölçeği zamanında ve eksiksiz bir şekilde tamamlayarak çalışmaya veri sağlamıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. *Araştırma grubunun demografik özellikleri*

Değişken	Özellikler	N	%
Yaş	22-27	120	52.4
	28-35	79	34.5
	36-42	22	9.6
	43 ve üzeri	8	3.5
Cinsiyet	Erkek	69	30.1
	Kadın	160	69.9
Öğrenim Durumu	Lisans	206	90
	Yüksek Lisans	15	6.6
	Doktora	8	3.5
Öğretim Kademesi	İlköğretim	62	27.1

	Ortaöğretim	55	24
	Yükseköğretim	24	10.5
	Yetişkin	88	38.4
Mezuniyet	Türkçe Öğretmenliği	46	20.1
	Türk Dili ve Edebiyatı	110	48
	Sınıf Öğretmenliği	45	19.7
	Yabancı Dil Öğretimi (İngilizce, Almanca..)	14	6.1
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	6	2.6
	Güzel Sanatlar	3	1.3
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	1	0.4
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3	1.3
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	1	0.4
Deneyim	0-11 ay	36	15.7
	12-23 ay	32	14.0
	24-35 ay	53	23.1
	3-5 yıl	50	21.8
	5-10 yıl	31	13.5
	11 yıl ve üzeri	27	11.8

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin sorulduğu birinci bölümde 6 madde yer almaktadır. İkinci bölümde ise, Şimsek ve Yazar (2016) tarafından ISTE'nin öğretmenlere yönelik eğitim teknolojisi standartları çerçevesinde geliştirilen "Eğitim Teknolojisi Standartları Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde (5. Tamamen katılıyorum, 4. Katılıyorum, 3. Biraz katılıyorum, 2. Katılmıyorum, 1. Tamamen katılmıyorum) ve 40 maddeden oluşan ölçek ISTE'nin öğretmen yeterlikleri dikkate alınarak 5 alt boyutlu olarak tasarlanmıştır. Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlik (ETSYÖ) ölçeğinin alt boyutları ve madde sayıları şu şekildedir:

1. Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme (1-9 maddeler)
2. Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme (10-19 maddeler)
3. Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme (20-24 maddeler)
4. Dijital vatandaşlıkta model olma (25-31 maddeler)
5. Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma (32-40 maddeler)

Verilerin Çözümlenmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algıları ETSYÖ ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları değerlendirilerek belirlenmiştir. Ölçekten elde

edilen ortalama puanlar "1.00-1.80: Hiç katılmıyorum, 1.81-2.60: Katılmıyorum, 2.61-3.40: Biraz katılıyorum, 3.41-4.20: Katılıyorum ve 4.21-5.00: Tamamen katılıyorum" temel alınarak değerlendirilmiştir. Ortalama puanların 3'ten düşük olması durumunda öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlikleri düşük, 3 olması durumunda orta, 3'ten yüksek olması halinde ise yüksek düzeyde olarak yorumlanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler üzerinde SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak yüzde, sıklık, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistik analizleri yapılmış; öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinin ilgili değişkenler bağlamında değerlendirilebilmesi amacıyla öz yeterlik puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi ile elde edilen sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerini belirlemek amacıyla ETSYÖ ölçeğinden elde edilen veriler nicel veri analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiş ve ilgili araştırma soruları kapsamında yorumlanmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlikleri

İstatistiksel analizlere başlamadan önce ilk olarak "Normal Dağılım Testi" uygulanarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı araştırılmıştır. Normallik varsayımına ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. ETSYÖ ölçeği normal dağılım testi sonuçları

Alt Boyutlar	Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	*p*
Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme	0.75	229	0.00
Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme	0.80	229	0.00
Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme	0.78	229	0.00
Dijital vatandaşlıkta model olma	0.79	229	0.00
Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma	0.75	229	0.00
ETSYÖ Genel	0.75	229	0.00

Tablo 2'de de görüldüğü gibi yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre normal dağılmadığı belirlenen veriler için parametrik olmayan istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim

teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerine ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri hesaplanmış, sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *ETSYÖ ölçeği betimsel istatistik verileri*

Alt Boyutlar	N	□	Ss
Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme (1-9 maddeler)	229	3.90	0.63
Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme (10-19 maddeler)	229	3.76	0.73
Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme (20-24 maddeler)	229	3.82	0.72
Dijital vatandaşlıkta model olma (25-31 maddeler)	229	3.82	0.70
Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma (32-40 maddeler)	229	3.93	0.65
ETSYÖ Genel	229	3.85	0.61

Ölçeğin genelinden elde edilen sonuçlara bakılacak olursa, öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik ortalama puanlarının $\bar{x}$=3.85 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartlarını büyük oranda karşıladığı söylenebilir. Ölçekten elde edilen veriler ölçeğin alt boyutları bağlamında değerlendirilecek olursa en yüksek ortalama puanın "Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma" alt boyutundan ($\bar{x}$=3.93) alındığı görülmektedir. Bu sonuçlar, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmek için teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabildiklerini ve teknolojik gelişmelere açık olduklarını göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları arasında en düşük ortalama puan "Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme" alt boyutundan ($\bar{x}$=3.76) elde edilmiş olsa da, bu sonuçlar öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarlama konusunda kendilerini yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır.

Ölçeğin diğer alt boyutlarından elde edilen ortalama puanların "Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme" alt boyutu için $\bar{x}$=3.90, "Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme" alt boyutu için $\bar{x}$=3.82, "Dijital vatandaşlıkta model olma" alt boyutu için $\bar{x}$=3.82 olduğu görülmektedir. En düşük ortalama puanın alındığı "Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme" alt boyutu da dâhil olmak üzere tüm alt boyutlardan alınan ortalama puanlar, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin teknolojiyi eğitim sürecine dâhil edebilme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlikler ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik algılarının yaş değişkeni bağlamında anlamlı ölçüde farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis-H Testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *ETSYÖ algılarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumu*

Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	Ki-Kare	*p*	Anlamlı Fark
Öğrenmeyi kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme	22-27	120	125.34	3	7.76	0.05	
	28-35	79	99.94				
	36-42	22	119.16				
	43+	8	97.25				
Öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama	22-27	120	128.83	3	11.92	0.01	1-3 1-4 2-4
	28-35	79	99.65				
	36-42	22	106.91				
	43+	8	81.38				
Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme	22-27	120	127.69	3	9.89	0.02	1-3 1-4
	28-35	79	103.41				
	36-42	22	97.66				
	43+	8	86.88				
Dijital vatandaşlıkta model olma	22-27	120	120.14	3	4.63	0.20	
	28-35	79	109.82				
	36-42	22	120.84				
	43+	8	73.00				
Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma	22-27	120	127.70	3	9.89	0.02	1-3 1-4 2-4
	28-35	79	102.42				
	36-42	22	102.00				
	43+	8	84.50				
ETSYÖ Genel	22-27	120	127.62	3	10.21	0.02	1-3 1-4
	28-35	79	101.23				
	36-42	22	108.18				
	43+	8	80.38				

Tablo 4'teki sonuçlar incelendiğinde eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik algılarının yaş değişkenine göre ölçeğin genelinde (Ki-Kare=10.21; $p<0.05$) ve "Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme" (Ki-Kare=11.92; $p<0.05$), "Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme" (Ki-Kare=9.89; $p<0.05$), "Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma" (Ki-Kare=9.89; $p<0.05$) alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir. "Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme" (Ki-Kare=7.76;

p>0.05) ile "Dijital vatandaşlıkta model olma" (Ki-Kare=4.63; *p*>0.05) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ölçeğin geneli ve "Dijital vatandaşlıkta model olma" alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlarda 22–27 yaş grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik algılarının diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algılarının ölçeğin genelinde ve "Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme", "Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme", "Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma" alt boyutlarında "22–27" yaş grubundaki öğretmenler ile "36–42" ve "43 ve üzeri" yaş gruplarındaki öğretmenler arasında "22–27" grubundaki öğretmenler lehine anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca, "Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme" ve "Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma" alt boyutlarında "28–35" yaş grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algılarının "43 ve üzeri" yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlikler ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmış, sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *ETSYÖ algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	*p*
Öğrenmeyi kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme	Erkek	69	116.83	8061.00	5394.00	-0.28	0.78
	Kadın	160	114.21	18274.00			
Öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama	Erkek	69	110.71	7639.00	5224.00	-0.65	0.52
	Kadın	160	116.85	18696.00			
Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme	Erkek	69	108.93	7516.50	5101.50	-0.92	0.36
	Kadın	160	117.62	18818.50			
Dijital vatandaşlıkta model olma	Erkek	69	108.20	7466.00	5051.00	-1.02	0. 31
	Kadın	160	117.93	18869.00			
Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma	Erkek	69	109.57	7560.50	5145.50	-0.82	0. .41
	Kadın	160	117.34	18774.50			
ETSYÖ Genel	Erkek	69	109.69	7568.50	5153.50	-0.80	0.43
	Kadın	160	117.29	18766.50			

Tablo 5'teki sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni bağlamında ölçeğin geneli (U=5153.5; *p*>0.05) ve tüm alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir.

Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlikler ile Öğrenim Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki

Eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkeni bağlamında farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis-H Testi yapılmış, sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5. *ETSYÖ algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu*

Alt Boyutlar	Öğr. Dur.	N	Sıra Ort.	sd	Ki-Kare	*p*	Anlamlı Fark
Öğrenmeyi kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme	Lisans	206	114.69	2	0.07	0.96	
	Y. Lisans	15	119.47				
	Doktora	8	114.56				
Öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama	Lisans	206	114.95	2	0.79	0.67	
	Y. Lisans	15	124.40				
	Doktora	8	98.69				
Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme	Lisans	206	114.57	2	1.41	0.50	
	Y. Lisans	15	130.37				
	Doktora	8	97.25				
Dijital vatandaşlıkta model olma	Lisans	206	114.95	2	0.51	0.78	
	Y. Lisans	15	122.60				
	Doktora	8	102.06				
Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma	Lisans	206	115.77	2	1.27	0.53	
	Y. Lisans	15	118.10				
	Doktora	8	89.38				
ETSYÖ Genel	Lisans	206	115.18	2	0.52	0.77	
	Y. Lisans	15	120.57				
	Doktora	8	100.00				

Bu sonuçlara göre, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algıları öğrenim durumlarına göre değerlendirildiğinde ölçeğin genelinde (Ki-Kare=0.52; *p*>0.05) ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlikler ile Öğretim Kademesi Değişkeni Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesi bağlamında eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algılarının farklılaşma durumunu incelemek üzere Kruskal Wallis-H Testi yapılmış, sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 6. *ETSYÖ algılarının öğretim kademesi değişkenine göre farklılaşma durumu*

Alt Boyutlar	Öğr. Kad.	N	Sıra Ort.	sd	Ki-Kare	*p*	Anlamlı Fark
Öğrenmeyi kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme	İlköğretim	62	116.23	3	1.82	0.61	
	Ortaöğretim	55	105.51				
	Yükseköğretim	24	124.92				
	Yetişkinler	88	117.36				
Öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama	İlköğretim	62	124.86	3	3.92	0.27	
	Ortaöğretim	55	100.95				
	Yükseköğretim	24	116.00				
	Yetişkinler	88	116.56				
Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme	İlköğretim	62	128.65	3	4.86	0.18	
	Ortaöğretim	55	102.45				
	Yükseköğretim	24	109.02				
	Yetişkinler	88	114.85				
Dijital vatandaşlıkta model olma	İlköğretim	62	122.95	3	2.08	0.56	
	Ortaöğretim	55	106.49				
	Yükseköğretim	24	108.60				
	Yetişkinler	88	116.46				
Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma	İlköğretim	62	125.06	3	6.00	0.11	
	Ortaöğretim	55	99.53				
	Yükseköğretim	24	102.81				
	Yetişkinler	88	120.91				
ETSYÖ Genel	İlköğretim	62	124.59	3	3.33	0.34	
	Ortaöğretim	55	102.55				
	Yükseköğretim	24	112.69				
	Yetişkinler	88	116.65				

Tablo 7'deki sonuçlar değerlendirildiğinde, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve yetişkinler olmak üzere farklı öğretim kademelerinde görev yapan yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik algılarının ölçeğin geneli (Ki-Kare=3.33; $p>0.05$) ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlikler ile Mezuniyet Alanı Değişkeni Arasındaki İlişki

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında görevli öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algılarının mezun oldukları alan değişkeni bağlamında farklılaşma durumu Kruskal Wallis-H Testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 7. *ETSYÖ algılarının mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşma durumu*

Alt Boyutlar	Mezuniyet	N	Sıra Ort.	sd	Ki-Kare	*p*	Anlamlı Fark
Öğrenmeyi kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme	Türkçe Öğrt.	46	110.86	4	4.06	0.40	
	Türk Dili ve Ed.	110	123.33				
	Sınıf Öğrt.	45	101.12				
	Yabancı Dil Öğrt.	14	113.82				
	Diğer	14	108.96				
Öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama	Türkçe Öğrt.	46	110.86	4	1.54	0.82	
	Türk Dili ve Ed.	110	123.33				
	Sınıf Öğrt.	45	101.12				
	Yabancı Dil Öğrt.	14	113.82				
	Diğer	14	108.96				
Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme	Türkçe Öğrt.	46	110.86	4	0.38	0.98	
	Türk Dili ve Ed.	110	123.33				
	Sınıf Öğrt.	45	101.12				
	Yabancı Dil Öğrt.	14	113.82				
	Diğer	14	108.96				
Dijital vatandaşlıkta model olma	Türkçe Öğrt.	46	110.86	4	5.61	0.23	
	Türk Dili ve Ed.	110	123.33				
	Sınıf Öğrt.	45	101.1				
	Yabancı Dil Öğrt.	14	113.82				
	Diğer	14	108.96				
Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma	Türkçe Öğrt.	46	110.86	4	2.84	0.59	
	Türk Dili ve Ed.	110	123.33				
	Sınıf Öğrt.	45	101.12				
	Yabancı Dil Öğrt.	14	113.82				
	Diğer	14	108.96				
ETSYÖ Genel	Türkçe Öğrt.	46	110.86	4	1.53	0.82	
	Türk Dili ve Ed.	110	123.33				
	Sınıf Öğrt.	45	101.12				
	Yabancı Dil Öğrt.	14	113.82				
	Diğer	14	108.96				

Tablo 8'deki sonuçlara bakıldığında, Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Yabancı Dil Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenliği, Güzel Sanatlar Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği gibi farklı alanlardan mezun olmuş ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik algılarının ölçeğin geneli (Ki-Kare=1.53; $p>0.05$) ve tüm alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir.

Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz Yeterlikler ile Mesleki Deneyim Değişkeni Arasındaki İlişki

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik algılarının mesleki deneyim değişkeni bağlamında anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H Testi ile araştırılmış, sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 8. *ETSYÖ algılarının mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşma durumu*

Alt Boyutlar	Mesleki Den.	N	Sıra Ort.	sd	Ki-Kare	*p*	Anlamlı Fark
Öğrenmeyi kolaylaştırma ve yaratıcılığı teşvik etme	0-11 ay	36	124.63	5	4.59	0.47	
	12-23 ay	32	130.39				
	24-35 ay	53	110.20				
	3-5 yıl	50	106.29				
	5-10 yıl	31	119.76				
	10 yıldan fazla	27	104.02				
Öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama	0-11 ay	36	124.63	5	7.82	0.17	
	12-23 ay	32	130.39				
	24-35 ay	53	110.20				
	3-5 yıl	50	106.29				
	5-10 yıl	31	119.76				
	10 yıldan fazla	27	104.02				
Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme	0-11 ay	36	124.63	5	9.29	0.10	
	12-23 ay	32	130.39				
	24-35 ay	53	110.20				
	3-5 yıl	50	106.29				
	5-10 yıl	31	119.76				
	10 yıldan fazla	27	104.02				
Dijital vatandaşlıkta model olma	0-11 ay	36	124.63	5	3.46	0.63	
	12-23 ay	32	130.39				
	24-35 ay	53	110.20				
	3-5 yıl	50	106.29				
	5-10 yıl	31	119.76				
	10 yıldan fazla	27	104.02				
Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma	0-11 ay	36	124.63	5	5.30	0.38	
	12-23 ay	32	130.39				
	24-35 ay	53	110.20				

	3-5 yıl	50	106.29				
	5-10 yıl	31	119.76				
	10 yıldan fazla	27	104.02				
ETSYÖ Genel	0-11 ay	36	124.63	5	6.49	0.26	
	12-23 ay	32	130.39				
	24-35 ay	53	110.20				
	3-5 yıl	50	106.29				
	5-10 yıl	31	119.76				
	10 yıldan fazla	27	104.02				

Tablo 9'daki sonuçlar, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algıları ile mesleki deneyimleri arasında ölçeğin geneli (Ki-Kare=6.49; p>0.05) ve tüm alt boyutları bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur.

Tartışma

Eğitimde teknolojinin kullanım alanları artarken eğitimin öğrenici odaklı olması gerekliliği birçok eğitim anlayışının temelini oluşturmakta; ilgi, istek ve ihtiyaçları bağlamında nesiller değiştikçe eğitim sistemleri, öğrenme ortamları, öğretim yöntem ve teknikleri de durmadan güncellenmektedir (Prensky, 2010). Bugün son derece hızlı gerçekleştiğini gözlemlediğimiz bu sürece öğretmenlerin de aynı çabuklukla uyum sağlamaları teknolojiden etkili şekilde faydalanabilmek ve eğitimi amaçlarına ulaştırabilmek adına son derece önemlidir (Chen ve Thieleman, 2008; Newby ve diğerleri, 2006; Watts Taffe ve Gwinn, 2007). Bu anlamda, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlikleri, temel alan yeterlikleri kapsamında ele alınarak değerlendirilebilir.

Türkiye'nin farklı illerinde ve farklı öğretim kademelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten 229 öğretmenin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları konusunda kendilerini en yeterli gördükleri boyutun "Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmek ve mesleki gelişimlerini desteklemek için öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki gelişmeleri takip ettiği, aynı zamanda yeniliğe ve gelişime açık oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin en az yeterli olduklarını düşündükleri alt boyutun ise "Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Gündoğdu (2018)'nun üniversite hazırlık sınıflarında İngilizce öğreten okutmanların eğitim teknolojisi

standartları öz yeterliklerini incelemek üzere yürüttüğü çalışmanın sonuçlarıyla uyuşmaktadır. Katılımcıların yabancı dil öğreticileri olduğu her iki çalışmada ulaşılan benzer sonuçlar, öğretmenlerin farklılaşan öğrenci profillerine göre öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarlama konusunda daha fazla yönlendirilmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Farklı becerilerin işe koşulduğu yabancı dil öğretiminde, alımlayıcı ve üretken becerilerin edinimine yönelik teknoloji kullanımı konusunda uygulamalı hizmet içi eğitimlerle bu gereksinim karşılanabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknolojisi standartları açısından öz yeterlik düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin geneli ve "Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme", "Dijital çağın çalışma ve öğrenme anlayışına öncülük etme" ve "Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma" alt boyutlarında 22-27 yaş grubundaki öğretmenlerin 36-42 ve 43 ve üzeri yaş gruplarındaki öğretmenlerden anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca, "Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımlama ve geliştirme" ve "Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma" alt boyutlarında 28-35 yaş grubundaki öğretmenler 43 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır. Genç öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı çalışmanın sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten genç yaştaki öğretmenlerin orta yaş ve üzeri öğretmenlerden eğitim teknolojisi standartları açısından öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Usluel ve diğerleri (2007)'nin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanıma yönelik öğretmen görüşlerini araştırdıkları çalışmanın sonuçları da benzer niteliktedir. Usluel ve diğerleri (2007), 20–29 yaş aralığındaki genç öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerinde diğer yaş grubundaki öğretmenlere oranla daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, dijital çağda öğretme ve öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni olan teknolojiyi kullanma konusunda gençlerin daha yatkın oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu sebeple, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında teknolojinin eğitim amaçlı kullanımı ile ilgili ders içeriklerinin uygulamaya yönelik olarak düzenlenmesi ve ders sayısının artırılması önerilmektedir. Böylelikle, teknolojiyi kullanma konusunda üst düzey becerilere sahip olan gençlerin öğretme-öğrenme sürecinde teknolojiden en etkin şekilde yararlanabilmeleri sağlanabilir. Eğitim kurumlarında görev yapan orta ve ileri yaş grubundaki öğretmenlere de eğitimde teknoloji kullanımı konusunda hizmet içi eğitim verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Sonuçlar, Özçiftçi ve Çakır (2015)'ın sınıf öğretmenleri, Ulucan ve Karabulut (2012)'un beden eğitimi öğretmen adayları, Çoklar ve Odabaşı (2010)'nın farklı bölümlerden öğretmen adayları, Şirin ve Duman (2013)'nın fizik bölümü öğretmen adayları, Makhabbat ve Çoklar (2018)'ın on üç farklı bölümden öğretmen

adayları ile yaptığı çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre erkek ve kadın öğretmenlerin eğitim teknolojilerinden aynı düzeyde faydalandıkları söylenebilir. Ancak çalışmada kadın katılımcıların sayısı erkek katılımcıların sayısının iki katından fazladır. Cinsiyet bağlamında sayıları birbirine yakın katılımcılarla yürütülecek yeni bir çalışmayla daha anlamlı sonuçlar elde edilebilir.

Çalışmanın sonuçları, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında, öğrenim durumu ve görev yapılan öğretim kademesinin öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinde anlamı ölçüde bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermiştir. Şimşek ve Yazar (2017)'ın ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle yürüttükleri çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiş, eğitim teknolojisi standartları öz yeterlikleri açısından öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ve görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı ölçüde bir farklılaşma olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak, mevcut çalışmada lisansüstü bir öğretim programından mezun olan katılımcıların toplam sayısının lisans programından mezun olanlara oranla oldukça az olması; ayrıca yükseköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin de sayıca azlığı nedeniyle benzer bir çalışma yürütülerek yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterlikleri öğrenim durumu ve öğretim kademesi değişkenleri açısından tekrar incelenebilir.

Mezuniyet alanları açısından değerlendirildiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinin istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmüştür. Oskay (2017)'ın matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında ulaştığı sonuçlar eğitim teknolojisi standartları öz yeterlikleri açısından branş değişkeninin anlamlı ölçüde bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermiştir. Şimşek ve Yazar (2017) ve Ozan ve Taşgın (2017), aralarında bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanından öğretmenlerin de olduğu farklı branştan öğretmenlerle yürüttükleri çalışmalarında bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanındaki öğretmenlerin lehine anlamlı sonuçlar elde etmişlerdir. Benzer sonuçlara Çoklar ve Odabaşı (2010) tarafından farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmada ulaşılmış, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerinin diğer alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öz yeterlikler bağlamındaki bu farklılaşmanın, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanındaki öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim teknolojileri konusunda eğitim almış olmalarından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Çalışma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin eğitim teknolojisi öz yeterlikleri mesleki deneyim bağlamında da incelenmiş ancak farklı öğretmenlik deneyimlerine sahip gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı ölçüde bir farklılaşma durumuna rastlanmamıştır. Bu sonuçlara göre, mesleki deneyimin eğitim teknolojisi standartları bağlamında Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik düzeyleri üzerinde bir rolünün olmadığı söylenebilir. Ancak, Şimşek ve Yazar

(2017)'ın ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan ve farklı mesleki deneyime sahip öğretmenlerle yürüttükleri çalışmada mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerinin kendilerinden daha deneyimli öğretmenlere göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada elde edilen sonuçlar bağlamında, yabancılara Türkçe öğretenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerine etkisi de araştırılabilir.

Kaynaklar

Adıgüzel, A. & Yüksel, İ. (2012). Öğretmenlerin Öğretim Teknolojileri Entegrasyon Becerilerinin Değerlendirilmesi: Yeni Pedagojik Yaklaşımlar için Nitel Bir Gereksinim Analizi. *Sci. Math. Educ, 6*(1), 265-286.

Akarsu, B. (2016). Hipotezlerin, Değişkenlerin ve Örneklemin Belirlenmesi. In M. Metin (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3 ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Büyükaslan, A. (2007). Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri. *Department D‟ etudes Turques Turcologue u-strasbourg, Strasbourg*.

Cennamo, K. S., Ross, J. D. & Ertmer, P. A. (2010). *Technology Integration for Meaningful Classroom Use: A Standards-Based Approach*. Australia: Wadsworth Cengage Learning.

Chen, H.-Y. (2013). Instructional Technology Applications in a Cooperative Learning Setting for an ESL Classroom.

Chen, I. & Thieleman, J. (2008). *Technology Application Competencies for K-12 Teachers*. Hershey: Information Science Pub.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz= Research Methods, Design, and Analysis* (1 ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Collins, A. & Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. New York: Teachers College Press.

Çoklar, A. N. (2008). *Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Standartları ile İlgili Özyeterliklerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Çoklar, A. N. & Odabaşı, H. F. (2010). Are Teacher Candidates able to Use Educational Technologies Effectively? A Case Study in Terms of Standards. *Journal of Human Sciences, 7*(2), 358-373.

Delgado, M. M. (2018). *Teacher Self-Efficacy and Its Impact on the Integration of Instructional Technology in Classrooms.* ProQuest LLC.

http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:10743589 Available from EBSCOhost eric database.

Er, M. & Er, N. F. (2013). Instructional Technology as a Tool in Creating Constructivist Classrooms.

Gündoğdu, G. Ç. (2018). *The Educatıonal Technology Standards Competency of Instructors at Anadolu Unıversıty School of Foreıgn Languages.* Paper presented at the 15th International Conference on Social Sciences, Leuven.

Ilgaz, H. & Usluel, Y. (2011). Öğretim Sürecine BİT Entegrasyonu Açısından Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Journal of Educational Sciences & Practices, 10*(19).

ISTE. (2008). ISTE National Educational Technology Standards for Teachers. Retrieved from http://www.iste.org/standards/standards-for-teachers/nets-for-teachers-2008

ISTE. (2017). ISTE Standards for Teachers. Retrieved from https://www.iste.org/standards/standards/for-teachers-refresh-2016-lp.

Kadijevich, D. & Haapasalo, L. (2008). Factors that Influence Student Teacher's Interest to Achieve Educational Technology Standards. *Computers and Education, 50*(1), 262-270.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (27 ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Makhabbat, A. & Çoklar, A. N. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Özyeterliklerinin Belirlenmesi *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(15), 141-153.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054.

Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D. & Russel, J. D. (2006). *Educational Technology for Teaching and Learning* (3 ed.). Upper Saddle River, N. J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Orhan-Karsak, H. G. (2017). Investigation of Teacher Candidates' Opinions about Instructional Technologies and Material Usage. *Journal of Education and Training Studies, 5*(5), 204-216.

Oskay, Ö. Ö. (2017). An Investigation of Teachers' Self Efficacy Beliefs Concerning Educational Technology Standards and Technological Pedagogical Content Knowledge. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13*(8), 4739-4752.

Ozan, C. & Taşgın, A. (2017). Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelİk Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7*(2), 236-253.

Özçiftçi, M. & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5*(1).

Özpinar, I., Yenmez, A. A. & Gökçe, S. (2016). An Application of Flipped Classroom Method in the Instructional Technologies and Material Development Course. *Journal of Education and Training Studies, 4*(12), 213-226.

Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Roblyer, M. D. & Doering, A. H. (2010). *Integrating Educational Technology into Teaching* (5 ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, Standartlar ve Bilişim Teknolojilerindeki Gelişmeler Işığında Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*, 204-217.

Shaw, C. M. & Tan, S. A. (2015). Integration of Mobile Technology in Educational Materials Improves Participation: Creation of a Novel Smartphone Application for Resident Education. *Journal of surgical education, 72*(4), 670-673.

Smaldino, S. E., Lowther, D. L. & Russell, J. D. (2014). *Instructional Technology and Media for Learning* (10 ed.). Edinburg: Pearson.

Şahin, B. (2014). Metodoloji. In A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şimsek, Ö. & Yazar, T. (2016). Education Technology Standards Self-Efficacy (ETSSE) Scale: A Validity and Reliability Study *Eurasian Journal of Educational Research, 16*(63).

Şimşek, Ö. & Yazar, T. (2017). Öğretmenlerin Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 7*(1), 23-54.

Şimşek, Ö. & Yazar, T. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Entegrasyon Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi: Türkiye Örneği. *Electronic Journal of Social Sciences, 17*(66).

Şirin, E. F. & Duman, S. (2013). An Investigation of Educational Technology Standarts of Physical Education Candidate Teachers in Terms of Several Variables. *Journal of Human Sciences, 10*(1), 1298-1313.

Ulucan, H. & Karabulut, E. O. (2012). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Standartları ile İlgili Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 14*(2), 243-248.

Ural, A. & Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi* (3 ed.). Ankara: Detay Yayıncılık.

Usluel, Y. K., Mumcu, F. K. & Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri: Öğretmenlerin Entegrasyon Süreci ve Engelleriyle İlgili Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(32).

Watts Taffe, S. & Gwinn, C. B. (2007). *Integrating Literacy and Technology: Effective Practice for Grades K-6*. New York: Guilford Press.

Yılmaz, H. (2018). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Mesleki Eğitimlerinin Yeterliğine İlişkin Görüşleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Younie, S. & Leask, M. (2013). *Teaching with Technologies: The Essential Guide*. England: Open University Press.

Extended Abstract

Introduction

Technology has been an essential part of education for years. New concepts such as technology assisted learning environments, digital materials, mobile learning and web tools have become increasingly important. However, it should be noted that technology cannot be replaced by the teacher. Instead, it is possible to talk about the differentiated roles of students and teachers in the light of technological innovations (Cennamo, Ross ve Ertmer, 2010, ss. 12-13). In order to understand the changing roles and responsibilities of students and teachers, who are the most important actors of education, teachers should be aware of the characteristics of 21st century students.

As it is in every field, it is a necessity in the education process to update teachers' competencies considering the characteristics of our age and the interests and needs of our students. In addition to being an expert in the use of modern technologies, a good teacher should be able to adapt these technologies in teaching and learning environments.

Technological practices play a vital role in search of solutions to important problems in teaching of foreign languages. Non-native teachers of the target language can take advantage of technology to help students communicate with native speakers and design authentic learning environments. Multimedia tools such as sound, image, video, graphics and animation activate different senses, and provide better learning experiences as a result.

As interest in the use of technology in education has increased, a set of guidelines has been developed for the effective use of technology in education worldwide. The International Society for Technology in Education (ISTE) is a roadmap for educators to improve their self-efficacy regarding educational technology standards. In this study, Turkish language teachers' self-efficacies regarding educational technology standards were examined in terms of age, gender, level of education, teaching level, department and professional experience.

Method

The survey model was used in the study, and the data obtained from Educational Technology Standards Self-Efficacy Scale were analyzed quantitatively. The participants consisted of 229 teachers of Turkish as a foreign language who are teaching in primary and secondary schools and higher education institutions in Turkey and abroad. The research questions addressed in the study were as follows:

1. What is the distribution of self-efficacy scores of the teachers who teach Turkish as a foreign language in the educational technology standards scale and in the sub-dimensions of the scale?
2. Do the self-efficacies of the teachers who teach Turkish as a foreign language differ significantly in terms of age?
3. Do the self-efficacies of the teachers who teach Turkish as a foreign language differ significantly in terms of gender?
4. Do the self-efficacies of the teachers who teach Turkish as a foreign language differ significantly in terms of level of education?
5. Do the self-efficacies of the teachers who teach Turkish as a foreign language differ significantly in terms of teaching level?
6. Do the self-efficacies of the teachers who teach Turkish as a foreign language differ significantly in terms of department?
7. Do the self-efficacies of the teachers who teach Turkish as a foreign language differ significantly in terms of professional experience?

Results and Discussion

The results of the study revealed that teachers' self-efficacy levels regarding educational technology standards were high ($\bar{X}$=3,85). In terms of sub-dimensions, the highest average score was taken from the sub-

dimension "Participating in professional development and leadership activities" and the lowest average score was taken from the sub-dimension "Designing and developing learning environments and assessment activities that correspond to the requirements of the digital era". In terms of age variable, it was found that young teachers had higher self-efficacies compared to teachers of middle age and above. However, there were no significant differences between the groups in terms of gender, so it can be stated that male and female teachers benefit from technology equally in education. Similarly, no significant differences were found in teachers' self-efficacies regarding their level of education and teaching level. However, the total number of participants who have a graduate degree was relatively low compared to those graduated from undergraduate programs; and the teachers working in higher education institutions were relatively few, so these results needs to be confirmed with further research. In terms of department and professional experience variable, teachers' self-efficacies regarding educational technology standards did not differ significantly.

Based on the results of the study, it can be suggested that the effects of technological pedagogical content knowledge of Turkish language teachers on their self-efficacy regarding educational technology standards can be investigated. While no significant difference was observed in teachers' self-efficacies regarding educational technology standards in terms of their professional experience, there was a significant difference in favor of the younger ones with regard to the age variable. Considering these results, it would be appropriate to provide in-service training on the use of technology in education for teachers of middle age and above who work in educational institutions. As it is in all fields, technology has an important place in education as well. For this reason, it is recommended that the content of the educational technology courses in teacher training programs of universities should be arranged to promote practical use of technology in classrooms and the number of courses should be increased, as well.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 14.04.2019 Kabul/Accepted:07.07.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öyküleyici Metinler Aracılığıyla Eleştirel Düşünme Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Rubrik*

*Funda Amanvermez İNCİRKUŞ***
*Latif BEYRELİ****

Öz

Bu çalışmada öyküleyici metinler aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik analitik bir rubrik geliştirme sürecine yer verilmiştir. Rubrik, içeriği anlama (tanımlama, yorumlama) ve derinlemesine anlama (analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma, değerlendirme) olmak üzere 2 boyut ve 7 kriterden oluşmaktadır. Çalışma, uzman görüşüne dayalı nitel bir çalışmadır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme ile ortaokul öğrencileri (n=202) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği için Lawshe tekniği kullanılmıştır. İçeriği anlama boyutunun kapsam geçerlik indeksi (KGİ) 0.89; derinlemesine anlama boyutunun ise 0.87 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın güvenirliği "bağımsız değerlendirmeciler arası uyum güvenirliği" ile sağlanmıştır. Pearson korelasyon analizi sonucunda değerlendirmecilerin eleştirel düşünme kriterlerine ilişkin puan ortalamaları korelasyonu arasında; çok yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($p<.01$). ANOVA analizi ile değerlendirmecilerin puanlamaları arasında fark olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Tüm bu işlemlerin sonunda, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik geçerli, güvenilir ve kullanılabilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: analitik rubrik, değerlendirme, eleştirel düşünme, öyküleyici metin

Evaluation of Critical Thinking Skills in Narrative Texts through a Rubric

Abstract

In this study, an analytical rubric was developed to evaluate students' critical thinking skills through narrative texts. The rubric consists of 2 parts and 7 criteria including content comprehension (definition, interpretation) and in-depth comprehension (analysis, deduction, explanation, assumption, evaluation). The study is a qualitative study based on expert opinion. The sample was selected from a middle school students (n=202) with criterion sampling. The content validity of the scale was made by Lawshe technique. The content validity index (CVI) of the content comprehension dimension is 0.89; the size of the in-depth comprehension was calculated as 0.87.The reliability of the study is ensured by the "independent evaluator interdependency reliability". As a result of Pearson's correlation analysis, it is seen that there is a very high, positive and significant correlation between the scores average correlations of the evaluators' critical thinking criteria ($p<.01$). The ANOVA analysis showed that there was no difference between the scores of the evaluators ($p>.05$). At the end of all these processes, a valid, reliable and usable

* Bu çalışmada Funda A. İncirkuş'un, Doç. Dr. Latif Beyreli danışmanlığında yürütmüş olduğu doktora tezinin veri analizi için geliştirilen ölçme aracının geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik çalışmaları açıklanmıştır.

** Ar. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Edirne, fundaamanvermez@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5913-122X

*** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, İstanbul, beyreli@marmara.edu.tr, ORCID:0000-0002-0130-3332

measuring instrument was developed to evaluate the critical thinking skills of middle school students.

Keywords: analytic rubric, evaluate, critical thinking, narrative text

Giriş

Çağımızda yaşanan teknoloji tabanlı gelişmeler, bilgi ve bilgiye ulaşma yollarını çeşitlendirmiş; bunun sonucunda üreten, sistematik düşünen, soru soran, anlama ve kavrama becerilerine sahip bireylere ihtiyaç artmıştır. Dolayısıyla, kendisine aktarılan bilgiyi kullanabilen pasif bireyler yerine, bilgiye ulaşma yollarını ve bilgiyi kullanmayı bilen, aktif bireyler yetiştirmek; eğitim sisteminin temel amacı hâline gelmiştir. Bu gelişmeler doğrultusunda ülkemizde 2006, 2017 ve 2018 yıllarında öğretim programlarında değişikliğe gidilmiş ve davranışçı yaklaşım terk edilerek öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarıyla dinlediğini, izlediğini ve okuduğunu anlayan, eleştirel ve yaratıcı düşünen, girişimci; olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle yorumlama, sorgulama, araştırma ve eleştirel bir gözle değerlendirmeyi alışkanlık hâline getiren bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2006, s. 3; 2017, s. 3, 10; 2018, s. 3, 8).

Eleştirel düşünme "düşünmeyi geliştirici bir bakış açısıyla analiz etme ve değerlendirme" olarak tanımlanır. Düşünmenin ana unsurları: amaç belirleme, konuyla ilgili soru sorma, bilgi edinme, yorumlama ve çıkarım yapma, kavram oluşturma, varsayımda bulunma, ima etme, önem belirleme ve bakış açısı geliştirmedir (Paul ve Elder, 2006, s. 4-5). Başka bir deyişle bir konuyu farklı yanlarıyla ele alabilme, var olan düşüncelerin yanlışlığını gösteren kanıtlara açık olma, akıl yürütme, iddiaları kanıtlarla destekleme, mevcut durumlarla ilgili kararlardan sonuç çıkarma ve bunları anlamaya çalışma, olasılıkları hesaba katma, problem çözme gibi süreçlerden oluşur (Willingham, 2007, s. 8).

1980'lerin sonuna doğru Amerika ve Kanada'daki üniversitelerde beşerî, sosyal, fen ve eğitim bilimleri gibi farklı alanlardan uzmanlar, Amerikan Felsefe Topluluğu adına iki yıl süren bir projeye katılmıştır. Projede amaç, eleştirel düşünme becerilerinin neler olduğu ve bunların nasıl tanımlandığıyla ilgili ortak bir görüş oluşturmaktır. Proje Delfi tekniği uygulanarak gerçekleştiği için "Delfi Projesi" olarak anılmaktadır. Proje sonuçları "Eleştirel Düşünme: Eğitsel Değerlendirme ve Öğretim Amaçlı Uzman Görüşleriyle İlgili Bir Rapor" adıyla yayımlanmıştır. Bugün dünyada ve ülkemizde eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek için kullanılan "California Eleştirel Düşünme Testi (CCTST)" de bu çalışmaya dayanmaktadır. Bu çalışmalardaki ortak görüşe göre eleştirel düşünme becerileri ve tanımları şöyledir (The California Academic Press, 1990, akt. Facione, 2015, s. 9-10):

Tablo 1. *Temel Eleştirel Düşünme Becerileri*

Beceriler	Uzman Görüşü Tanımları	Alt Beceriler
Yorumlama	Çok çeşitli deneyimlerin, durumların, verilerin, olayların, değerlendirmelerin, uzlaşmaların, kuralların, usullerin veya kriterlerin anlamını veya önemini kavramak ve ifade etmek.	Sınıflandırma, önemini kavrama, anlamını açıklama.
Analiz	İnançları, değerlendirmeleri, deneyimleri, bilgileri, gerekçeleri, görüşleri ifade etmeyi amaçlayan açıklamalar, sorular, kavramlar, tanımlamalar arasındaki çıkarım ilişkilerini tanımlamak.	Düşünceleri inceleme, konuyu belirleme, iddiaları ve sebepleri belirleme.
Çıkarım	Mantıklı sonuç çıkarmak için gerekli olan unsurları belirlemek ve güvence altına almak; hipotezler ve varsayımlar oluşturmak; verilerden, ifadelerden, ilkelerden, kanıtlardan, değerlendirmelerden, inançlardan, düşüncelerden, kavramlardan, tanımlardan, sorulardan ve diğer temsil biçimlerinden gelen sonuçları özetlemek ve bunlarla ilgili bilgileri dikkate almak.	İfadeleri sorgulama, varsayımları tahmin etme, mantıksal olarak geçerli veya doğru sonuç çıkarma.
Değerlendirme	Bir kişinin algısını, deneyimlerini, ifadelerini, kararlarını, inançlarını, düşüncelerini ya da diğer temsil biçimlerini tanımlayan ya da açıklayan ifadelerin güvenirliğini belirlemek; açıklamalar, tanımlar, sorular veya diğer temsil şekilleri arasındaki ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirmek.	İddiaların güvenilirliğini değerlendirme, tümevarım ya da tümdengelim yöntemiyle konuyla ilgili tartışmaların kalitesini değerlendirme.
Açıklama	Bir kişinin gerekçelerinin kaynağını oluşturan bağlamsal, yöntemle ilgili, kavramsal, kanıtlayıcı ve kritik hususları savunmak ve belirtmek.	Sonuçları belirtme, yapılan şeyleri savunma, görüş sunma.
Öz-düzenleme	Kendi bilişsel süreçlerini, bu süreçte yaptıklarını ve bunların sonuçlarını bilinçli bir şekilde izlemek; özellikle analiz ve değerlendirme becerilerini kullanarak kişinin kendi çıkarımlarını ve değerlendirmelerini sorgulamak, doğrulamak, onaylamak ya da düzeltmek.	Kendini izleme, kendini düzeltme.

Bugünün öğrencilerinden beklenen, öğrenmeyi öğrenen ve öğrendiklerini gerekçeleriyle birlikte düşünebilen bireyler olmalarıdır. Öğrenciler edindikleri bilgiler arasında mantıksal ilişkiler kurabilmeli, anlamı yapılandırmalı, farklı görüşlere açık olmalı ve gerektiğinde düşüncelerini yeniden düzenleyecek esnekliğe sahip olabilmelidir. İşte, bunların hepsi eleştirel düşünmeyi gerektirmektedir. Bundan dolayı eleştirel düşünme farklı disiplinlere yönelik ortak bir hedeftir (MacKnight, 2000, s. 38).

Eleştirel düşünme öğretiminde önemli hususlardan biri öğrencilere nasıl düşünmeleri gerektiğini öğretebilmektir. Bunun yanında öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini oluşturmak ve uygulama yaptırmak da önemlidir (Willingham, 2007, s. 8-9; Schmit, 2002, s. 104). Bu bakımdan öğretmenler, sınıf içi uygulamalarla öğrencileri destekleyerek onların bağımsız bir şekilde eleştirel düşünmesine yardımcı olmalıdır. Eleştirel düşünme, bağlamdan kopuk olarak gerçekleşmez; üzerine düşünülecek bir konunun olması ve bu konuyu derinlemesine incelemeye olanak verecek bilgi

birikiminin bulunması gerekir. Bu bakımdan öğretmenler öğrencilere, konuyla ilgili bir temel oluşturacak eğitimi vermelidir. Bu yaklaşımların ortak özelliği eleştirel düşünmenin öğretilebilen ve öğrenilebilen bir beceri olduğudur. Öğrenciler bu becerileri doğru bir şekilde öğrenip uyguladığında iyi bir "eleştirel düşünür" olurlar (Halpern, 1999, s. 70).

Eleştirel düşünürler okudukları ya da duydukları bir bilgiyi/düşünceyi doğrudan kabul etmek yerine bunlara inanmak için geçerli bir sebep ya da kanıt ararlar. Herhangi bir konuda ya da disiplinde eleştirel düşünme; teorinin, geliştirilen yöntem ve tekniklerle özel durumlara uygulanabilmesidir. Bu da sistemli bir biçimde soru sormayı ve soruları cevaplamayı gerektirir (Learning Development, 2010, s. 4).

King (1995, s. 13) tarafından geliştirilen sorgulama tabanlı öğrenme modeline göre öğrencilerin eleştirel bir düşünür hâline gelebilmeleri için sorgulayıcı bir zihne sahip olmaları gerekmektedir. Buna göre öğretmenler öğrencilere doğru soruları sormayı öğretebilirse kendi düşünme-öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almayı da kazandırabilir. Öğretmen öğrencilerin bilgilerini, çıkarımlarını, tahminlerini vb. bilgileri ortaya çıkarmak için onlara yönlendirici sorular sorar. Öğrenciler sınıf tartışmalarında ve sınıftaki bağımsız çalışmalarda ya da evde kendi başına çalışırken de bu sorulardan yararlanarak bu becerileri kazanırlar. Sorgulama tabanlı öğrenmenin önemli özelliklerinden biri, öğrencilerin sadece doğru cevabı bulmaya odaklanmamasıdır. Bu modelde öğrenciler, anlamaya ilişkin eksikliklerine, bilgi boşluklarına ya da belli bir konudaki yanlış anlamalarına yönelik sorular sorup cevaplarlar; böylece kendi öğrenmelerine uygun sorgulama ve cevaplamalarla kavramlar arasındaki ilişkileri kalıcı olarak zihinlerine yerleştirebilirler. Bu modelde belirlenen eleştirel düşünme becerileri ve bu becerilere yönelik genel soru tipleri şöyledir (King, 1995, s. 14):

Tablo 2. *Eleştirel Düşünmeye Yönelik Sorular*

Etkilediği Düşünme Becerileri	Genel Sorular
1. Analiz (ilişki analizi):	…, …yı nasıl etkilemiştir?
2. Analiz (önem analizi):	… niçin önemli?
3. Analiz (sebep-sonuç analizi):	…nın sebepleri neler? Niçin?
4. Analiz/çıkarım yapma:	…dan çıkarılacak şey nedir? / … ile ima edilen şey nedir?
5. Analiz/çıkarım yapma:	…nın güçlü ve zayıf yanları neler?
6. Analiz/çıkarım yapma:	… niçin oldu / … niçin meydana geldi?
7. Analiz:	… ne demek?
8. Analiz:	…nın yapısı nasıldır?
9. Analiz:	…nın niçin olduğunu açıklayın. / … nasıl olduğunu açıklayın.
10. Bakış açısı geliştirme:	…ya farklı bir açıdan bakmanın başka yolu nedir?
11. Belirleme (metaforlar ve analojiler)	… neye benziyor?

12. Değerlendirme ve ipuçlarını kullanma:	… için en iyi ne olurdu? Neden?
13. Değerlendirme ve ipuçlarını kullanma:	…ya katıldığınız/katılmadığınız yerler neler?
14. Değerlendirme ve ipuçlarını kullanma:	Cevabınızı destekleyecek ipuçları nelerdir?
15. Gerçek dünyaya uyarlama:	Bu durum gerçek dünyaya nasıl uyarlanır?
16. Hipotez-varsayımda bulunma / tahmin:	… olsaydı ne olurdu?
17. Karşı görüş geliştirme:	…ya karşı görüş ne olabilir? / … nasıl çürütülür?
18. Karşılaştırma:	…yı … ile ilişkilendirerek karşılaştırın.
19. Karşılaştırma (zıtlıklar):	… ile … arasındaki farklılıklar neler?
20. Karşılaştırma (benzerlikler):	… ile … arasındaki benzerlikler neler?
21. Önceki bilgiyi harekete geçirme:	Bu konu hakkında daha önce bildikleriniz neler?
22. Önceki bilgiyi harekete geçirme:	… ile önceki bilgilerin arasında nasıl bir bağlantı var?
23. Sentez (düşünceleri birleştirme):	… problemi için nasıl bir çözüm olabilir?
24. Uygulama:	…, …da nasıl kullanılabilir?
25. Uygulama:	…ya farklı bir örnek ne olabilir?

Uzmanların ortak görüşüyle belirlenen (yukarıda açıklanan) becerilere dayalı olarak hazırlanan "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi"nde (CCTST) eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirecek soru örnekleri şöyledir (Facione, 2015, s. 8):

Eleştirel Düşünme Becerilerini Harekete Geçirecek Sorular	
Yorumlama	Bu ne anlama geliyor? Ne oluyor?, Bunu nasıl anlayabiliriz? (birinin söylediği bir şeyi), Bunu sınıflandırmanın/nitelemenin en iyi yolu nedir? Bu bağlamda bunu söyleyerek/yaparak neyi amaçladınız? Bunu nasıl anlamlı hâle getirebiliriz? (deneyimleri, duyguları ya da ifadeleri)
Analiz	Bu iddiayı ortaya koymanızı sağlayan nedenleri söyleyin. Bu konuda ulaştığınız sonuç/iddia ettiğiniz şey nedir? Neden öyle düşünüyorsunuz? Bu sonucu kabul etmek için hangi varsayımlardan yola çıkmalıyız? Bunu söylerken dayandığınız temeller nelerdir? Konunun lehinde ve aleyhinde olan şeyler nelerdir?
Çıkarım	Şimdiye kadarki bilgilerimizle hangi sonuca ulaşırız? Şimdiye kadarki bilgilerimizle neleri eleyebiliriz? Bu kanıt bize neyi gösterir? Eğer bu varsayımı kabul etseydik ya da etmeseydik işler nasıl değişirdi? Bunu bu şekilde yapmanın sonuçları nelerdir?
Değerlendirme	Bu iddia ne kadar inandırıcı/güçlü? Var olan bilgilerimiz doğru mu/ne kadar doğru? Bu kişinin iddialarına neden güvenebiliriz?

Açıklama	Bu incelemeden elde edilen bulgular/sonuçlar nelerdir? Bu analizi nasıl yaptığınızı anlatın. Bu konudaki gerekçelerinizi bir kez daha açıklayın. Neden böyle düşünüyorsunuz? (Doğru cevap ya da doğru çözüm olduğu için mi?) Bu kararı neden verdiğinizi ayrıntılarıyla açıklayabilir misiniz?
Öz-düzenleme	Bu konudaki görüşünüz hâlâ belirsiz, daha açık olabilir misiniz?, Yönteminiz ne kadar iyiydi bunu ne kadar devam ettirebildiniz?, Görünüşte çelişkili olan iki sonucun uzlaştırılmasının bir yolu var mı?, Kanıtlarınız ne kadar iyi? Önermede bulunmadan önce kaçırdığınız bir şeyler var mı? Bazı tanımlarınızı kafa karıştırıcı buluyorum, son kararı vermeden önce bununla ne kast ettiğinizi gözden geçirebilir misiniz?

Plymouth Üniversitesi tarafından öğrencilerin eleştirel düşünmesine yardımcı olacak doğrusal bir model oluşturulmuştur. Bu modelde diğerlerinden farklı olarak "tanımlama" becerisine yer verilmiştir, çünkü eleştirel düşünme bağlamdan bağımsız olarak gerçekleşmez. Öğrenciler ne hakkında konuştuklarını, bunun neleri içerdiğini, nerede olduğunu ya da hangi şartlar altında gerçekleştiğini açıkça tanımlayabilmelidir. Tanımlama becerisi öğrencinin yeni bir konuya giriş yapabilmesi ya da konuyla ilgili bilgilerini hatırlaması bakımından önemlidir. Tanımlamalar karmaşıklaştıkça analiz hâline gelecektir. Bu modelde yer verilen eleştirel düşünme becerileri ve tavsiye edilen sorular şöyledir (Learning Development, 2010, s. 4):

Tablo 3. *Eleştirel Düşünme-Doğrusal Bir Model*

Beceriler	Sorular
Tanımlama: Konuyu belirleme, tanıtma ve problemi/konuyu önceki bilgilerle birlikte ele alma.	Ne/Hangi? Ne hakkında?, Konu/durum ne?, Bulunan ana nokta/problem/başlık nedir? Nerede? Nerede bulunuyor? Kim? Kim tarafından?, Kiminle ilgili/İşin içinde kimler var?, Etkilenen kim?, Kimleri ilgilendiriyor olabilir? Ne zaman? Bu, ne zaman meydana gelir?
Analiz: Parçayla bütün arasındaki ilişkiyi bulma, parçaların bir bütün hâlinde nasıl ele alındığını açıklama ve değerlendirme, gerekçe sunma, farklı ögeleri karşılaştırma, zıtlıkları bulma, olası durumlara çözüm bulma, ilişkileri nasıl anladığını gösterme.	Nasıl? Bu nasıl meydana geldi?, Bu teoride veya uygulamada/bağlamda nasıl çalışır? Bir unsur diğer bir unsuru nasıl etkiler?, Bu parçalardan nasıl bütüne ulaşılır? Niçin? Bu niçin oluştu?, Bu niçin yapıldı? Neden bu görüşü, öneriyi, çözümü, teoriyi söylüyorsun?, Neden başka bir şey değil de bu? Eğer…?

	Bu yanlış olsaydı ne olurdu?, Bu konudaki alternatifler neler?, Bir problem ortaya çıksaydı ne olurdu?, Bu unsur kaldırılsa/eklense/değiştirilse ne olurdu?
Değerlendirme: Bir şeyin başarısını ya da başarısızlığını, etkilerini ve değerini yargılama. Kararları, sonuçları, çözümleri, önerileri, etkileri değerlendirme. (Değerlendirme, kişileri sonuçlara ya da önerilere götürür.)	Yani? Bu ne anlama gelir?, Bu niçin önemli? Bu inandırıcı mı? Niçin inandırıcı/niçin değil?, Çıkarılan sonuçlar neler? Başarılı mı?, Kriterleri nasıl karşılar? Sırada ne var? Transfer edilebilir mi?, Nerede ve nasıl uygulanabilir?, Ondan ne öğrenilebilir? Şu anda ne yapmak gerekiyor?

Herhangi bir konuda ya da disiplinde eleştirel düşünme, teorinin, geliştirilen yöntem ve tekniklerle özel durumlara uygulanabilmesidir. Bu bakımdan eleştirel düşünme becerileri farklı çalışmalarda farklı yönlerden ele alınmıştır. Bu çalışmada uzman görüşleri doğrultusunda öğrencilerin içerik bilgisine sahip olarak derinlemesine düşünmesini sağlayacak eleştirel düşünme becerileri; tanımlama, yorumlama, analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme olarak belirlenmiştir (bkz. Tablo 5).

Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı) Türleri

Dereceli puanlama anahtarları, öğrenci çalışmalarının önceden belirlenen performans kriterlerine göre değerlendirilmesini sağlayan puanlama rehberleri olarak tanımlanmaktadır (Mertler, 2001, s. 1). Başka bir ifadeyle dereceli puanlama anahtarlarının, bir performansı ya da ödevi değerlendirirken parçalarına ayıran ve her parça için beklenen (kabul edilebilir ve kabul edilemez) performans düzeylerini açıkça belirten değerlendirme araçları olduğu söylenebilir. Dereceli puanlama anahtarları, öğrenme sürecinde öğrencinin gelişimiyle ilgili geri bildirim yapmak, öğrencileri düzeylere ayırmak ya da uygulanan programı değerlendirmek için de kullanılabilir (Allen, 2014, s. 1; MEB, 2017, s. 8).

Dereceli puanlama anahtarları genellikle "bütüncül ve analitik" olmak üzere iki türe ayrılır. Bütüncül puanlama anahtarları, öğretmenin tüm süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçaları ayrı ayrı değerlendirmeden puanlamasını gerektirir (Nitko, 2001, akt. Mertler, 2001, s. 1). Analitik puanlama anahtarları ise, bir performansla ilgili birden fazla sonucun aynı anda değerlendirildiği ya da çok boyutlu ürünlerde her bir boyutun ayrı ayrı derecelendirilmesinin gerektiği durumlarda kullanılır (Moskal, 2000, s. 3). Yani analitik puanlama anahtarları, önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanmasını, sonra bu puanların toplanarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir (Bahar vd., 2014, s. 51).

Analitik puanlama anahtarları her bir kriter için yapılan değerlendirmeyi açıklamaktadır. Bu yönüyle bütüncül puanlama anahtarlarına göre daha kullanışlıdır çünkü her seviyedeki performans düzeyini detaylı açıklar, öğrencilerin zayıf ve kuvvetli yanlarını belirlemelerine yardımcı olarak düşük performans sergilediği alandaki eksikliklerini fark etmesini sağlar. Böylelikle öğrenci, hedeflenen öğretim amaçlarının, değerlendirme kriterlerinin farkında olarak kendisinden beklenen performans hakkında bilgi sahibi olur. Bu bakımdan analitik puanlama anahtarları öz değerlendirme formu gibi de kullanılabilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018, s. 8-9) 4-8. sınıflarda süreç değerlendirme kadar sonuç değerlendirmenin de önemli olduğu belirtilmiştir. Bu sınıf düzeylerinde yazılı sınavlardan yararlanılması gerektiği ve bu sınavlar oluşturulurken öğretim programındaki kazanımlara paralel olarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek maddeler hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu maddeler aracılığı ile öğrencilerin çıkarım yapma, analiz etme, akıl yürütme, görsel ve uzamsal zekâlarını kullanma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Hazırlanan soruların; eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişki kurulmasını sağlayacak şekilde yapılandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Gerçek hayatla ilişkili soruların, öğrencilerin çıkarım yapma ve öğrendikleri bilgileri nerede, nasıl kullanacaklarına yönelik farkındalıklarını artıracağı düşünülmektedir. Bununla birlikte dil becerilerinin bütüncül ve/veya ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiği de dile getirilmektedir.

Okuma becerisi öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme gibi bir dizi süreci içine almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (2006, 2017, 2018) ve Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda (2012) okuma eğitimi bağlamında, okuduğunu anlama becerisi kazandırmak kadar eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın da gerekliliği üzerinde durulmuştur; çünkü okuma sürecinin tam olarak gerçekleşmesi, okunanların değerlendirilmesiyle mümkündür. Öğrencinin değerlendirme yapabilmesi ise okunanlar üzerine eleştirel bir bakış açısıyla düşünebilmesini gerektirir. Ortaokullar ve İmam Hatip Ortaokulları İçin Hazırlanan Okuma Becerileri Programı'nda (2012, s. 4) okuma; "anlama, yorumlama, çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; öğrenme ve eleştirel düşünme bilincinin gelişmesinde en etkili dil becerisi" olarak tanımlanmıştır. Başka bir deyişle eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi için konuyla ilgili içerik bilgisine sahip olmak gerekir ki bu da genellikle okuma yoluyla mümkün olmaktadır.

Öğrencilerin anlama düzeylerini belirlemede en önemli araçlardan biri "soru"dur. Sorular, anlama becerilerinin geliştirilmesinde hem bir öğretim hem de bir değerlendirme aracı olarak

görülmekte ve kullanılmaktadır (Akyol vd., 2014, s. 90; Akyol, 2014, s. 100). Öğretmenler, öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma sürecine eleştirel bir gözle bakmalarını sağlayacak üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmelidir. Bunun için anlamayı değerlendirmede hem metnin içeriğini anlamaya yönelik okuduğunu anlama soruları hem de metni farklı yönlerden ele alarak derinlemesine anlamayı sağlayan eleştirel düşünme soruları sorulmalıdır. Okuma metinleri, eleştirel düşünmenin öğrenilmesi ve öğretilmesini sağlayan güçlü bir bağlamdır. Norris ve Philips'e (1987) göre eleştirel okumanın özü, okunan metne alternatif yorumlar getirebilmektir. Onlara göre edebî düşünce; fikirleri analiz etme, sentezleme, yeniden düzenleme, bağlantı kurma ve düşünceleri genelleştirme gibi karmaşık bir akıl yürütme sürecidir. Bundan dolayı okumayı değerlendirme, öğrencinin verdiği cevaplarla öğretmenin cevaplarının örtüştüğü basit bir değerlendirme değildir. Günümüzde okumayı değerlendirme, öğrencinin konuyla ilgili görüşlerinin ve gerekçelerinin kalitesi de kapsayan çok yönlü bir süreçtir.

Kapsamlı ve çok yönlü bir değerlendirmenin en etkili yollarından biri öğrencilere konuyla ilgili açık uçlu sorular sormaktır. Açık uçlu sorular-kısa cevaplı ve çoktan seçmeli soruların aksine- öğrencinin görevle ilgili kendi cevabını oluşturmasını sağlayarak düşünme ve anlama sürecini geliştirir. Geniş kapsamlı değerlendirme süreçlerinde açık uçlu sorularla ilgili elde edilen bilgiler, her ne kadar zaman alıcı ve masraflı olsa da bu tip soruların değerlendirme sürecinde kullanılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Badger ve Thomas, 1992, s. 2-3).

Türkçe Dersi Öğretim Programıyla okuduğunu anlayabilen ve okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip yorumlayabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2006, s. 6; 2017, s. 10; 2018, s. 3, 5). Yukarıda değinildiği üzere bunun en etkili yollarından biri öğrencilere açık uçlu sorular sormaktır. Programın ölçme ve değerlendirmeyle ilgili açıklamalarında, açık uçlu soruların, öğrencilerin başarılarını ölçmek için kullanıldığı ve öğrencilerin düşüncelerini ayrıntılı olarak incelemeye imkân verdiği belirtilmiştir. Ancak bu olumlu yanlarına rağmen açık uçlu sorulara dayalı değerlendirmede; cevaplamanın ve puanlamanın zaman almasından, cevapların tamamen doğru ya da tamamen yanlış olarak sınıflandırılamamasından, dolayısıyla cevapların doğruluk derecesinin belirlenmesinin puanlayıcıya düşmesinden ve puanlamada objektifliğin sağlanamamasından dolayı bazı sınırlılıkların olduğu da dikkate alınmalıdır (MEB, 2006, s. 219). Ancak böyle bir yaklaşım, açık uçlu soruların kullanım amacıyla çelişmektedir. Öncelikle açık uçlu sorular, cevapları belli olan sorulardan çok daha fazlasını ifade eder. Açık uçlu sorular, öğrencilerin konuyla ilgili bilgi ve becerilerini ortaya koyan ürünler ya da cevaplar oluşturmasını sağlayarak öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılmalıdır. Bu yüzden açık uçlu sorularda tamamen doğru veya tamamen yanlış cevaplar aramaktansa, öğrencilerin konuyla ilgili açıklamalarının ve gerekçelendirmelerinin kalitesi dikkate alınmalıdır. Yani öğretmen açık uçlu sorular aracılığıyla öğrencinin bilgiyi nasıl anladığını ve onu nasıl kullandığını değerlendirmelidir.

Burada puanlayıcının/öğretmenin objektifliğini sağlamak için de amaca uygun dereceli puanlama anahtarlarından yararlanarak puanlamada oluşabilecek hatalar ortadan kaldırılabilir.

Öğretim programları incelendiğinde yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme gibi temel becerilere, dil becerilerinin geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde birçok yerde vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2006, s. 3, 4, 5, 6, 56; 2017, s. 10; 2018, s. 3, 5, 8, 10). 2006 tarihli İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006, s. 228-242) konuşma, dinleme, yazma ve okuma alanlarına yönelik değerlendirme ve gözlem formları yer almasına rağmen; öğretimin bütün aşamalarında geliştirilmesi beklenen eleştirel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme formu bulunmamaktadır. 2018 yılında hazırlanan programda da konuyla ilgili örnek bir form yer almamaktadır. Oysa yurtdışındaki çalışmalara ve öğretim programlarına bakıldığında ilk seviyeden üniversiteye kadar farklı düzeylerde ürün ve davranışları değerlendirmek için okuduğunu anlama, konuşma/sözlü sunum, yazma ve eleştirel düşünmeye yönelik analitik puanlama anahtarlarının kullanıldığı görülmektedir (CFSD, 2015; Allen, 2014; Center for Teaching, 2006; Peirce, 2006).

Bu çalışmada öğrencilerin Türkçe derslerinde okudukları bir metnin içeriğini anlamaları ve metnin konusu üzerine derinlemesine düşünmelerini sağlamak amacıyla belirli performans kriterlerinde açık uçlu sorular hazırlanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılmıştır. Yapılan bu uygulamaları değerlendirmek amacıyla öyküleyici metinlerde kullanılmak üzere iki boyuttan (içeriği anlama ve derinlemesine bakış) oluşan analitik (çözümleyici) bir eleştirel düşünme rubriği hazırlanarak kullanılabilirliği denenmiştir. Böylelikle Türkçe derslerinde öyküleyici metinler aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılacak soru tiplerinin belirlenmesi, performansa dayalı değerlendirme kriterlerinin, yeterlik düzeylerinin nasıl olması gerektiği ve kriter düzeylerinin nasıl tanımlanabileceği ortaya konmuştur.

Yöntem

Çalışmada, aday ölçek formundaki maddelere/kriterlere ve ölçeğin bölümlerine ilişkin uzman görüşü alınarak nitel yöntemden faydalanılmıştır. Kapsam geçerlik oranları ve uzman görüşleri arasındaki uyum çalışmasıyla nitel süreç nicel yolla desteklenmiştir. Çalışma iki aşamada gerçekleşmiştir.

Birinci aşamada doküman incelemesi yapılarak ilgili literatür taranmış ve Türkçe derslerinde eleştirel düşünme becerisi için ölçülebilecek kriterler, kriter ölçütleri ve bu kriterleri karşılayan soru tipleri uzman görüşüne dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır (bkz tablo 5). Bilindiği üzere doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217)

İkinci aşamada, hazırlanan ölçme aracının güvenirliğini belirlemek için tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modellerinde çok sayıda örnek üzerinde çalışma olanağı ve zorunluluğu bulunduğundan kesit alma yolu ile elde edilen verilerin genellenebilirliği sağlanır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme korelasyon ve karşılaştırma yolu ile sağlanır (Karasar, 2012, s. 77, 80, 81). Araştırmada hazırlanan rubriğin güvenirliğini artırmak için ortaokul seviyesinde her sınıf düzeyinden öğrencinin yer aldığı büyük bir grupla çalışılmıştır. Bu amaçla hazırlanan rubrik: Ataşehir (İstanbul), Pendik (İstanbul), Gebze (Kocaeli), Yıldırım (Bursa) ve Kemer (Antalya) ilçelerindeki ortaokullara devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıftan 652 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu verilerden rastgele (5. sınıflarda 50, 6. sınıflarda 52, 7. sınıflarda 50 ve 8. sınıflarda 50) 202 kâğıt seçilmiş ve 4 değerlendirmeci tarafından değerlendirilmiştir

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yaklaşımında amaç çalışma grubunun araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere uygun olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 140). Eleştirel düşünme her sınıf düzeyinde kazandırılması gereken bir beceri olmakla birlikte temelde “analiz, değerlendirme ve akıl yürütme” gibi karmaşık bilişsel süreçlere dayanmaktadır. Bilişsel gelişim kuramına göre bireyler, ilköğretim ikinci kademe döneminde yani 11 yaş sonrasında soyut fikirlere ilişkin akıl yürütebilirler (Küçükkaragöz, 2014, s. 100). Bu bakımdan veri toplama sürecinde ortaokul öğrencileri (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Rubriğin geliştirilme sürecinde;

- Pilot uygulama, 40 ortaokul öğrencisi ve 6 Türkçe öğretmeniyle,
- Rubriğin kapsam geçerliği, 5 alan uzmanı (4 Türkçe eğitimi, 1 Ölçme-Değerlendirme) ve 4 Türkçe öğretmeniyle
- Güvenirlik için değerlendirmeciler arası uyum çalışması, 4 Türkçe öğretmeni ile çalışılmıştır.

Değerlendirmecilere ilişkin bilgiler şöyledir:

1. değerlendirmeci: Erkek, yüksek lisans mezunu, 11 yıllık mesleki deneyime sahip ve devlet okulunda Türkçe Öğretmeni olarak çalışmaktadır.

2. değerlendirmeci: Erkek, yüksek lisans mezunu, 8 yıllık mesleki deneyime sahip ve devlet okulunda Türkçe Öğretmeni olarak çalışmaktadır.

3. değerlendirmeci: Kadın, yüksek lisans mezunu, 12 yıllık mesleki deneyime sahip ve devlet okulunda Türkçe Öğretmeni olarak çalışmaktadır.

4. değerlendirmeci: Kadın, lisans mezunu, 8 yıllık mesleki deneyime sahip ve devlet okulunda Türkçe Öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı "Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriği"dir. Bu rubriğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında kullanılmak üzere rubrik kriterlerini karşılayan örnek bir metin belirlenmiş ve bu metne bağlı kriterleri karşılayan sorulara öğrencilerin yazılı olarak verdiği cevaplar da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Rubrik kendi içinde "tanımlama, yorumlama, analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme" olmak üzere yedi kriterden oluşmaktadır. Bu kriterlerden tanımlama ve yorumlama kriterinde sorulara verilen cevaplar metnin içeriğini anlamaya; analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme kriterindeki sorulara verilen cevaplar ise metni derinlemesine anlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Çalışmada kullanılan metin(ler) uzman görüşüyle belirlenmiştir. Bunun için 26 metin, akademisyen ve öğretmenlerden oluşan 19 kişi tarafından değerlendirilmiş ve rubrik kriterlerini içerdiği düşünülen metinlerden 1 tanesi rubriğin kullanılabilirliğini göstermek üzere örnek olarak belirlenmiştir. Seçilen metinle ilgili tespit edilen kriterlerin değerlendirilmesi için önceden hazırlanan soru tiplerinden (EK-1) yararlanılarak 22 tane açık uçlu okuma sonrası sorusu oluşturulmuştur. Lawshe tekniğiyle belirlenen uzman (N=9) görüşleri doğrultusunda içeriği anlamayla ilgili 7 (KGİ=0,87), derinlemesine anlamayla ilgili 5 (KGİ=0,83) tane açık uçlu örnek soru kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme çalışmalarında ilk olarak ulusal ve uluslararası düzeyde benzer ölçek çalışmaları taranmıştır. Bu kapsamda, *Catalina Foothills School District, South Washington Country Schools, Medford Public Schools, Belingham Public Schools* gibi okulların eleştirel düşünme ile ilgili hazırladıkları ölçekler incelenmiştir. Bunun yanında ABD'de *Association of American Colleges and Universities* adıyla farklı üniversite ve kolejlerin öğretmen ve öğretim üyelerinden oluşan bir komisyon tarafından farklı üniversitelerin rubriklerinin incelendiği ve her alandan lisans öğrencilerinin sahip olması gereken genel becerileri ortak bir standarta göre değerlendirmek için hazırlanan eleştirel düşünme becerilerine yönelik rubrikler incelenmiştir. Gerek bu rubrikler gerekse ABD'deki birçok üniversite tarafından kullanılan "Value Rubric" örnekleri de incelenmiştir.

Alandaki hemen hemen bütün örnekler incelendikten sonra çalışmaya uygun olarak ölçeğin amacı, kriterleri, düzeyleri ve tanımları belirlenmiştir. Analitik eleştirel düşünme rubriği geliştirme

aşamaları şöyledir (Mertler, 2001, s. 4.; Roberts, 2008, s. 24; Hawaii, 2012, akt. Brophy, e.t. 25.06.2018, s. 5-6):

1. Amaç belirleme,
2. Değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi,
3. Kriterler için yeterlik düzeylerinin belirlenmesi,
4. Her bir kriter için düzeylerin tanımlanması (Öncelikle en yüksek ve en düşük performans düzeylerinin, daha sonra ara düzeylerin tanımlanması),
5. Rubriği deneme (bir standart oluşturmak için belirlenen görevle ilgili öğrenci çalışmalarının toplanması ve uzmanlarla paylaşılması),
6. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesi ve ölçeğin gözden geçirilmesi.

1. Ölçeğin geliştirilme amacı: Ortaokul öğrencilerinin, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla sorgulama ve değerlendirme yapmalarına yönelik (MEB, 2018, s. 8) bir değerlendirme aracı oluşturmaktır.

2. Değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi: Bu aşamada literatür taraması yapılmış ve Türkçe derslerinde öyküleyici metinler aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik önemli görülen gözlemlenebilir kriterler belirlenmiştir. Okuduğunu anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla düşünmeyi değerlendirmenin en etkili yollarından biri okuma metniyle ilgili açık uçlu soruların sorulmasıdır. Bunun için bir okuma metninde, belirlenen kriterlerin gözlemlenmesini sağlayacak soruların neler olabileceği, eleştirel düşünmeyle ilgili daha önce hazırlanan kaynaklar incelenerek (King, 1985; MacKnight, 2000; Learning Development, 2010; Facione, 2015) Türkçe derslerinde eleştirel düşünme beceri kriterlerine uygun soru tipleri/kökleri belirlenmeye çalışılmıştır (EK-1). Uzman görüşü alındıktan sonra (bkz. Tablo. 5) metnin içeriğini anlama için tanımlama ve yorumlama; metne derinlemesine bakış için ise analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme kriterleri eleştirel düşünme becerileri olarak belirlenmiştir.

3. Kriterler için yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi: Herhangi bir öyküleyici metinde, öğrencilerin her bir kriteri karşılamak üzere, kriterler kısmında belirlenen sorulara verebileceği cevaplar üzerinde beyin fırtınası yapılarak performans düzeyleri tespit edilmiştir. Performans düzeyleri yaygın olarak 3'lü, 4'lü veya 5'li hazırlanmaktadır (Roberts, 2008, s. 23). Bu çalışmada performans düzeyleri hem nicel (0-4) hem de nitel terimlerle (ör. geliştirilebilir) ifade edilerek beş düzeye ayrılmıştır. (Rubrik, deneme aşamasında 4 düzeyli olarak da denenmiş ancak performans düzeyleri arasındaki ara seviyelerin 5 düzeyli olarak daha iyi ifade edildiği sonucuna varılmıştır.) Performans düzeyini karşılayan ifadeler şöyledir:

0, öğrencinin soruya cevap veremediğini, *"yetersiz"* olduğunu gösterir.

1, öğrencinin verdiği cevabın *"az yeterli"* olduğunu gösterir.

2, öğrencinin verdiği cevabın *"geliştirilebilir"* olduğunu gösterir.

3, öğrencinin verdiği cevabın *"yeterli"* olduğunu gösterir.

4, öğrencinin verdiği cevabın *"oldukça yeterli"* olduğunu gösterir.

4. Her bir kriter için düzeylerin tanımlanması: Performans düzeyleri belirlendikten sonra kriterler, performans düzeyiyle tutarlı şekilde ayrı ayrı tanımlanmıştır. Tanımlama yapılırken öncelikle her bir kriter için beklenen en yüksek (4) ve en düşük (0) performans düzeyi tanımlanmış böylelikle beklenen performansla ilgili en üst ve en alt sınırlar belirlenerek diğer düzeylerin tanımlanması için taban ölçütler oluşturulmuştur. Daha sonra orta ve ara düzeyler için açıklayıcı tanımlamalar yapılmıştır. Tanımlamalar arasındaki tutarlılığı sağlamak için performans düzeyleri arasındaki farkı açıkça gösteren ifadeler belirlenmiş ve vurgulanmıştır. Bunlar genel olarak şöyle özetlenebilir:

- 0 "yetersiz": Öğrencinin belirlenen kriterle ilgili kendisinden beklenen performansı sergileyemediğini (sorulara cevap veremediğini) gösterir.
- 1, "az yeterli": Öğrencinin belirlenen kriterle ilgili performans sergilediğini, ancak bu performansın minimum düzeyde olduğunu (ör. en çok 1 örneğin verilmesi ya da 1 doğrunun bulunması) veya cevabın yanlış/metinle ilgisiz olduğunu gösterir.
- 2, "geliştirilebilir": Öğrencinin belirlenen kriterle ilgili "orta düzeyde kabul edilebilir bir performans sergilediğini, ancak gerekçe gösterme, ipuçlarından yararlanma gibi ayırıcı özellikleri yerine getiremediğini gösterir.
- 3, "yeterli": Öğrencinin belirlenen kriterle ilgili yeterli düzeyde bir performans sergilediğini ve soruların çoğuna cevap verme, en az bir tane gerekçe sunma, ipuçlarından yararlanma gibi ayırıcı özellikleri yerine getirdiğini gösterir.
- 4, "oldukça yeterli": Öğrencinin belirlenen kriterlerle ilgili en üst düzeyde performans sergilediğini ve soruların hepsine cevap verme, birden fazla gerekçe sunma, ipuçları kullanma gibi ayırıcı özellikleri tam olarak yerine getirdiğini gösterir.

5. Rubriği deneme: Deneme aşamasında belirlenen kriterlere uygun 1 metin belirlenmiştir. Seçilen metinle ilgili belirlenen kriterlerin değerlendirilmesi için önceden hazırlanan soru tiplerinden (EK-1) yararlanılarak 22 tane açık uçlu okuma sonrası sorusu oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular 9 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda içeriği anlamayla ilgili 7, derinlemesine bakışla ilgili 5 soru kullanılmak üzere seçilmiştir. Kriter tanımlamalarında ve sorularda yapılan düzenlemelerden sonra rubriğe ilk hâli verilmiştir.

Bu düzenlemelerden sonra, rubrik denenmek üzere uygulanmıştır. Her seviyeyi örneklendiren öğrenci çalışmalarını toplamak için farklı il ve bölgelerdeki 6. sınıf öğrencileri üzerinde uygulama

yapılmıştır. Tamamı resmî okullar olmak üzere, İstanbul/Sarıyer'deki bir ortaokulda 6, Bursa/Yıldırım'daki bir ortaokulda 6, Giresun il merkezine bağlı bir köy ortaokulunda 5, Antalya/Kemer'deki bir ortaokulda 7 olmak üzere toplam 4 ortaokulda 24 öğrenciye rubrik uygulanmıştır. Uygulamayı yapan öğretmenlere rubrik tanıtılarak nasıl değerlendirme yapacakları anlatılmıştır. Ayrıca öğretmenlere olası cevapları değerlendirmelerine yardımcı olacak bir cevap anahtarı da verilmiştir.

Dört öğretmenden gelen geri bildirime göre rubriğin yorumlama kriterinde bulunan, "metinde yer alan olaylar arasında ilişki kurma ve ana fikir bulma" kısmında düzenleme yapılmıştır. "Açıklama", "varsayımda bulunma" ve "değerlendirme" düzeylerindeki kriter tanımlamalarında da düzenleme yapılmıştır. Örneğin varsayımda bulunma kriterinin (4) Oldukça yeterli performans düzeyinde bulunan "Verilen durumla ilgili en az iki mantıklı varsayımda bulunur." tanımlaması, "Verilen durumla ilgili yaratıcı, alternatif ve mantıklı varsayım(lar)da bulunur." şeklinde değiştirilmiştir.

Yapılan değişiklikten sonra rubrik farklı düzeylerdeki 6 tane 6. sınıf öğrencisi (Antalya/Kemer), 6 tane de 7. sınıf öğrencisi (İstanbul/Sarıyer) olmak üzere toplam 12 öğrenciye tekrar uygulanmış ve geri bildirimler alınmıştır. Değerlendirmeyi yapan 2 öğretmen ölçeğin düzenlenmiş hâlinin daha kullanışlı olduğunu ve "olaylar arası ilişki kurma", "çıkarım", "açıklama", "varsayımda bulunma", "değerlendirme" kriterlerinin daha detaylı tanımlanabileceği önerisini getirmiştir. Bu düşünce alan uzmanlarıyla istişare edilmiş ve tanımlar "analiz" kısmıyla sınırlı olacak şekilde yeniden düzenlemiştir. Örneğin varsayımda bulunma kriterinin (4) Oldukça yeterli performans düzeyinde yapılan "Verilen durumla ilgili yaratıcı, alternatif ve mantıklı varsayım(lar)da bulunur." ifadesi, "Verilen durumla ilgili yaratıcı, alternatif ve mantıklı varsayım(lar)ını gerekçeleriyle sunar." şeklinde değiştirilmiştir. Bu değişiklikten sonra rubrik aynı öğretmenler tarafından öncekilerden farklı 4 öğrenciye tekrar uygulanmış ve uygulamayı yapan 2 öğretmenden geri bildirim alınmıştır. Öğretmenler, değerlendirme yaparken bir sorunla karşılaşmadıklarını ve rubriğin son hâlinin değerlendirme için uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

6. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesi ve rubriğin denenmesi: Rubrikle ilgili deneme çalışmaları yapıldıktan sonra kriterleri tanımlayan özellikler alan uzmanları tarafından son kez gözden geçirilmiştir. Alan uzmanları tarafından yapılan son değerlendirmede "analiz ve çıkarım" kriterlerini açıklayan bazı performans düzeylerindeki ifadelerde düzenleme yapılmış ve ölçeğe son hâli verilerek geçerli bir rubrik oluşturulmuştur. (Örneğin çıkarım kriterinde "Metinle ilgili en az 2 çıkarım yapar ve gerekçesini sunar." ifadesi, "Metinle ilgili çıkarımları gerekçesiyle sunar." şeklinde değiştirilmiştir.)

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

İyi bir ölçme yapabilmek için ölçme aracında bulunması gereken temel özelliklerden en önemli ikisi geçerlik ve güvenirliktir (Karasar, 2012, s. 147). Geçerlik, değerlendirme amacına bağlı olarak ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı şeyi doğru olarak ölçmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289). Ölçek geliştirme çalışmaları deneysel ya da kuramsal süreçlerle gerçekleşir. Kuramsal çalışmalarda ölçmeye konu olan özellik kapsamında uzman görüşlerine başvurulur. Nitel çalışmayla elde edilen uzman görüşleri kapsam geçerlik oranlarıyla nicel sürece dönüşmektedir (McGartland vd., 2003). Bu kapsamda dereceli puanlama anahtarlarının geçerliğine "içerik, yapı ve/veya ölçüt/kriter" yönüyle bakılabilir (Moskal ve Leydens, 2000, 1-3).

Kapsam geçerlik oranları yani ölçütleri Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiştir. Lawshe tekniği olarak bilinen bu yaklaşım 6 adımda gerçekleşmektedir:

- Alan uzmanları grubunun oluşturulması,
- Aday ölçek formlarının oluşturulması,
- Uzman görüşlerinin elde edilmesi,
- Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi,
- Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi,
- Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması.

Lawshe tekniğine göre en az 5 en fazla 40 uzmanın görüşüne ihtiyaç duyulur. Kapsam geçerlik oranları elde edilirken uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanır. Kapsam geçerlik oranları (KGO); herhangi bir maddeye ilişkin "gerekli" görüşünü belirten uzman sayısının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği hesaplanarak bulunur.

$$\text{KGO}= \frac{NG}{N/2} - 1$$

Burada NG maddeye gerekli diyen uzman sayısını, N ise görüş bildiren toplam uzman sayısını göstermektedir. KGO negatif ya da 0 olan maddeler ilk etapta elenmektedir. KGO değerleri pozitif olan maddeler için istatistiksel ölçütler ile anlamlılıkları test edilir. Nihai forma alınacak maddelerin (α=.05 anlamlılık düzeyinde) toplam KGO ortalamaları üzerinden kapsam geçerlik indeksleri (KGİ) elde edilir. KGO değerlerinin minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Buna göre uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını da vermektedir (akt. Yurdagül, 2005, s. 2).

Tablo 4. *α=.05 anlamlılık düzeyinde KGO için minimum değerler*

Uzman sayısı	Min. Değer	Uzman sayısı	Min. Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40	0.29

Rubriğin geliştirilmesi, denenmesi ve düzenlenmesi aşamalarında 5 alan uzmanı akademisyenin ve 4 Türkçe öğretmenin (mesleki deneyimi 8 yıl ve üstü) görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan, rubrik maddelerinin ölçülmek istenen özelliği temsil edip etmediğiyle ilgili görüş bildirmeleri istenmiştir. Uzmanlar belirtilen kriterler için "Madde gerekli", "Madde yararlı ancak yetersiz", "Madde gereksiz" şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca çalışmaya katkı sağlayacak öneri ve görüşlerinin olup olmadığı da sorulmuştur. Literatür taraması sonucunda aday ölçek formunda bulunan 14 maddeden 7 tanesi nihai formda yer almıştır. Yani 9 uzman için kapsam geçerlik oranı KGO=0.75'in altında kalan maddeler forma dâhil edilmemiştir. Minimum değerleri anlamlı çıkan her bir maddenin KGO ortalaması kapsam geçerlik indeksini (KGİ) verir. Ölçek, birden fazla bölümden oluştuğu için her bölümün kapsam geçerlik indeksi ayrı (KGİ) değerlendirilmiştir. KGO tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksleri*

		Gerekli	Yararlı /Yetersiz	Gereksiz	KGO	KGİ
İçeriği Anlama	Tanımlama	9	0	0	1	0,89
	Yorumlama	8	1	0	0,78	
	Uygulama	0	1	8	-1	
Derinlemesine Anlama/Bakış	Tümdengelim	3	0	6	-0,33	0,87
	Tümevarım	4	0	5	-0,11	
	Analiz	9	0	0	1	
	Çıkarım	8	1	0	0,78	
	Karşı Görüşlerin Değerlendirilmesi	0	0	9	-1	

	Kaynakların Güvenirliğini Sorgulama	0	0	9	-1	
	Açıklama	8	1	0	0,78	
	Varsayımda Bulunma	8	1	0	0,78	
	Değerlendirme	9	0	0	1	
	Yansıtma	2	2	5	-0,55	
	Öz- düzenleme	3	1	5	-0,33	
	Uzman Sayısı				9	
	Kapsam Geçerlik Ölçütü				0,75	

Tablo 4 ve Tablo 5 birlikte değerlendirildiğinde uzman görüşleri doğrultusunda 9 uzman için minimum kapsam geçerlik oranı değeri 0.75'in altında kalan maddeler forma alınmamıştır. İçeriği anlama için KGİ=0,89; Derinlemesine bakış için KGİ=0,87 bulunmuştur. Ölçek boyutlarının kapsam geçerlik indeksleri 9 uzman için 0.75'in üzerinde olduğundan hazırlanan formun geçerli bir form olduğu söylenebilir. Uzmanlar tümdengelim, tümevarım, karşı görüşlerin değerlendirilmesi, kaynakların güvenirliğini sorgulama, yansıtma ve öz-düzenleme kriterlerinin analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama gibi madde tanımlarıyla benzerlik gösterdiğini bu bakımdan ayrı bölümler hâlinde verilmesine gerek olmadığını belirtmişlerdir. Yapılan analiz sonucunda içeriği anlama için tanımlama, yorumlama; derinlemesine bakış için analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme maddeleri öyküleyici metinler için eleştirel düşünme becerileri olarak belirlenmiştir.

Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılık (istikrar); aynı ölçütler kullanılarak aynı süreçlerden aynı sonuçların alınması olarak tanımlanmaktadır. Genellikle üç tür güvenirlik söz konusudur: zamana göre değişmezlik (süreklilik), bağımsız gözlemciler arası uyum, iç tutarlılık (Karasar, 2012, s. 148).

Moskal ve Leydens (2000, s. 4) "test-tekrar test güvenirliği, eş değer formlar güvenirliği, yarıya bölme güvenirliği, rasyonel denklik güvenirliği" gibi terimlerin belirli bir testte ya da birden çok testte öğrenci performanslarının tutarlılığını sağlamak için kullanılan istatistiksel yöntemler olduğunu ifade etmektedir. Bu güvenirlik türleri, sınıf içi değerlendirmeden çok standartlaştırılmış testlerde kullanılmaktadır.

Sınıf içi değerlendirmelerde ve rubrik geliştirme çalışmalarında genellikle puanlayıcı / değerlendirici güvenirliğine dayalı iki güvenirlik biçimi dikkate alınmaktadır. Puanlayıcı güvenirliği, genellikle iki bağımsız değerlendirmeci tarafından verilen puanlar ya da aynı değerlendirmeci tarafından farklı zamanlarda verilen puanlar arasındaki tutarlılığı ifade etmektedir. Bunlardan

birincisine "değerlendirmeciler arası güvenirlik", ikincisine ise "değerlendiricinin kendi içindeki güvenirliği" adı verilmektedir (Moskal ve Leydens, 2000, s. 4).

Bu çalışmanın güvenirliği "bağımsız değerlendirmeciler arası uyum güvenirliği" ile sağlanmıştır. Analitik rubrik geliştirme çalışmalarında değerlendirmeciler arası uyum çalışmalarından yararlanılmaktadır (Örneğin, Beyreli ve Arı, 2009; Öztürk ve Güdek, 2016). Bağımsız değerlendirmeciler arası uyumu hesaplamak için korelasyon ve varyans çözümlemelerinden yararlanılır. Varyans çözümlemeleri, ikiden çok değerlendirmecinin bulunduğu durumlarda kullanılır (Karasar, 2012, s. 149).

Uzman görüşleriyle son şekli verilmiş olan rubrikle bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama İstanbul ve Antalya'da iki farklı ortaokulda bulunan 6. ve 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleşmiştir. Uygulamaya 110 öğrenci katılmıştır. Bu 110 öğrencinin verdiği cevaplardan (28 tanesi 6. sınıf, 27 tanesi 7. sınıf olmak üzere) 55 tanesi hazırlanan rubriğe göre araştırmacı ve iki farklı Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiş ve dağılım normal olduğu için puanlar arasındaki pearson korelasyona bakılmıştır. Değerlendirmeye başlamadan önce öğretmenlerle görüşülmüş ve ölçeğin nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Değerlendirmeyi kendilerine verilen cevap anahtarındaki açıklamalara göre yapmaları istenmiştir. Yapılan analiz sonucunda değerlendirmeciler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Tablo 6. *Rubriğin maddelerine göre değerlendirmeciler arası uyuma ilişkin korelasyon analizi sonuçları*

	d1-d2&d3			d1-d2			d1-d3		
	r	sd	p	r	sd	p	r	sd	p
s.1a-tanımlama	0,930	55	p<.01	1,000	26	p<.01	0,858	27	p<.01
s.1b-tanımlama	0,917	55	p<.01	1,000	26	p<.01	0,556	27	p<.01
s.1c-tanımlama	1,000	55	p<.01	1,000	26	p<.01	1,000	27	p<.01
s.1d-tanımlama	0,931	55	p<.01	0,919	26	p<.01	0,894	27	p<.01
s.2a-yorumlama	0,876	55	p<.01	0,934	26	p<.01	0,701	27	p<.01
s.2b-yorumlama	0,883	55	p<.01	0,937	26	p<.01	0,821	27	p<.01
s.2c-yorumlama	0,964	55	p<.01	0,964	26	p<.01	0,961	27	p<.01
s.3-analiz	0,877	55	p<.01	0,899	26	p<.01	0,851	27	p<.01
s.4-çıkarım	0,880	55	p<.01	0,894	26	p<.01	0,867	27	p<.01
s.5-açıklama	0,922	55	p<.01	0,949	26	p<.01	0,845	27	p<.01
s.6-varsayımda bulunma	0,929	55	p<.01	0,933	26	p<.01	0,899	27	p<.01
s.7-değerlendirme	0,853	55	p<.01	0,857	26	p<.01	0,849	27	p<.01

Tablo 6'ya bakıldığında tanımlama maddesinde bulunan 1a (0,930), 1b (0,917), 1c (1,000) ve 1d (0,931) sorularına ilişkin; 1, 2. ve 3. değerlendirmecinin puan ortalamaları arasında çok yüksek,

pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin (p<.01) olduğu görülmektedir. Yorumlama maddesini karşılayan 2a (0,876) ve 2b (0,883) sorularında yüksek, pozitif yönlü ilişkinin; 2c (0,964) sorusunda ise çok yüksek, pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Analiz maddesini karşılayan 3. (0,877) soruda, çıkarım maddesini karşılayan 4. (0, 880) ve değerlendirme maddesini karşılayan 7. (0,853) soruda yüksek, pozitif yönlü ilişkinin; açıklama maddesini karşılayan 5. (0,922) soruya ve varsayımda bulunma maddesini karşılayan 6. (0,929) soruya verilen cevapların değerlendirilmesinde çok yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tabloya göre, rubriği kullanarak farklı zamanda ve mekânda puanlama yapan değerlendirmecilerin değerlendirme sonuçları birbiriyle ilişkilidir. Farklı değerlendirmeciler, aynı ölçütlerle benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Türkçe derslerinde, metni anlayarak metinle ilgili eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi için hazırlanan rubriğin güvenirliğini artırmak için ortaokul derecesinde her sınıf düzeyinden öğrencinin yer aldığı büyük bir grupla çalışılmıştır. Bu amaçla hazırlanan rubrik; İstanbul-Ataşehir, İstanbul-Pendik, Kocaeli-Gebze, Bursa-Yıldırım ve Antalya-Kemer ilçelerindeki ortaokullara devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan 652 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerden rastgele (5. sınıflardan 50, 6. sınıflardan 52, 7. sınıflardan 50 ve 8. sınıflardan 50) olmak üzere 202 kâğıt değerlendirilmek için seçilmiştir. Seçilen kâğıtlar, cevap anahtarıyla birlikte değerlendirilmek üzere 4 Türkçe öğretmenine ulaştırılmıştır. Değerlendirmeciler ölçeğin nasıl kullanılacağına dair bilgilendirilmiş ve değerlendirmeyi, kendilerine verilen sıraya göre yapmaları gerektiği belirtilmiştir. Değerlendirme işlemleri 2 aylık bir sürede tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22 yazılımından yararlanılmıştır. Geçerlik için Lawshe analizi; puanlayıcı güvenirliğini sağlamak için pearson korelasyon analizi yapılarak ortalamalar arası puan farkında fark olmadığını göstermek için varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda rubriğin geliştirilmesi amacıyla yapılan güvenirlik analizlerinin sonuçları ortaya konmuştur.

Tablo 7. *1. Boyut maddelerine göre değerlendirmeciler arası uyuma ilişkin korelasyon analizi sonuçları*

içeriği anlama		Gözlemci 1	Gözlemci 2	Gözlemci 3	Gözlemci 4
Gözlemci 1	Pearson Korelasyon	1	,981**	,991**	,995**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	202	202	202	202
Gözlemci 2	Pearson Korelasyon	,981**	1	,975**	,977**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	202	202	202	202

Gözlemci 3	Pearson Korelasyon	,991**	,975**	1	,987**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	202	202	202	202
Gözlemci 4	Pearson Korelasyon	,995**	,977**	,987**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	202	202	202	202

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 7'ye bakıldığında, değerlendirmecilerin 1. boyutta yer alan maddelere (tanımlama ve yorumlama) ilişkin puan ortalamaları korelasyonu arasında 1-2 (0, 981), 1-3 (0,991), 1-4 (0,995); 2-3 (0,975), 2-4 (0,977); 3-4 (0,987) çok yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (p<.01). Yani 4 farklı değerlendirmeci tanımlama, yorumlama maddelerinde bulunan 7 soruyu benzer şekilde değerlendirmiştir.

Tablo 8. *2. boyut maddelerine göre değerlendirmeciler arası uyuma ilişkin korelasyon analizi sonuçları*

derinlemesine anlama		Gözlemci 1	Gözlemci 2	Gözlemci 3	Gözlemci 4
Gözlemci 1	Pearson Korelasyon	1	,961**	,980**	,993**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	202	202	202	202
Gözlemci 2	Pearson Korelasyon	,961**	1	,943**	,955**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	202	202	202	202
Gözlemci 3	Pearson Korelasyon	,980**	,943**	1	,976**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	202	202	202	202
Gözlemci 4	Pearson Korelasyon	,993**	,955**	,976**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	202	202	202	202

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 8'e bakıldığında, değerlendirmecilerin, rubriğin 2. boyutunda yer alan maddelerine (analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma, değerlendirme) ilişkin puan ortalamaları korelasyonu arasında 1-2 (0, 961), 1-3 (0,980), 1-4 (0,993); 2-3 (0,943), 2-4 (0,955); 3-4 (0,976) çok yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (p<.01). Yani 4 farklı değerlendirmeci analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme maddelerinde sorulan sorulara verilen cevapları benzer şekilde değerlendirmiştir.

Değerlendirmecilerin, rubrikte yer alan her bir maddeye ilişkin puanlamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla yani ortalamalar arasındaki farkı belirlemek amacıyla ANOVA analizi yapılmıştır.

Tablo 9. *Değerlendirmecilerin Eleştirel Düşünme Maddelerine Göre Ortalama Puan Farklarının Farkına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
s.1a	Gruplar arası	,014	3	,005	,020	,996
	Grup içi	179,431	804	,223		
	Toplam	179,444	807			
s.1b	Gruplar arası	0,000	3	0,000	0,000	1,000
	Grup içi	118,337	804	,147		
	Toplam	118,337	807			
s.1c	Gruplar arası	0,000	3	0,000	0,000	1,000
	Grup içi	58,931	804	,073		
	Toplam	58,931	807			
s.1d	Gruplar arası	,024	3	,008	,031	,993
	Grup içi	201,698	804	,251		
	Toplam	201,722	807			
s.2a	Gruplar arası	,261	3	,087	,132	,941
	Grup içi	530,856	804	,660		
	Toplam	531,118	807			
s.2b	Gruplar arası	,223	3	,074	,049	,986
	Grup içi	1221,693	804	1,520		
	Toplam	1221,916	807			
s.2c	Gruplar arası	,043	3	,014	,009	,999
	Grup içi	1318,609	804	1,640		
	Toplam	1318,652	807			
s.3	Gruplar arası	,360	3	,120	,206	,892
	Grup içi	468,520	804	,583		
	Toplam	468,880	807			
s.4	Gruplar arası	,024	3	,008	,013	,998
	Grup içi	502,946	804	,626		
	Toplam	502,969	807			

s.5	Gruplar arası	,172	3	,057	,128	,944
	Grup içi	360,936	804	,449		
	Toplam	361,108	807			
s.6	Gruplar arası	,054	3	,018	,021	,996
	Grup içi	705,010	804	,877		
	Toplam	705,064	807			
s.7	Gruplar arası	,782	3	,261	,356	,784
	Grup içi	588,069	804	,731		
	Toplam	588,851	807			

Tablo 9 incelendiğinde değerlendirmecilerin eleştirel düşünme rubriğinde yer alan her bir maddeye ilişkin puanlamaları arasında fark olmadığı görülmektedir (p>.05). Yani değerlendirmecilerin rubriği kullanarak her bir soruya verilen cevaplar için puanlama ortalamaları birbirine benzerdir, ortalamalar arasında anlamlı bir fark yoktur. Elde edilen bu sonuçlar hazırlanan rubriğin güvenirliğini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öğrencilerin Türkçe derslerinde okudukları bir metnin içeriğini anlamaları ve o konu üzerine derinlemesine düşünmelerini sağlamak amacıyla belirli performans kriterlerinde açık uçlu sorular hazırlanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılmıştır. Yapılan bu uygulamaları değerlendirmek amacıyla öyküleyici metinlerde kullanılmak üzere "içeriği anlama" ve "derinlemesine anlama/bakış" olmak üzere iki boyuttan oluşan analitik (çözümleyici) bir eleştirel düşünme rubriği hazırlanmıştır. Türkçe derslerinde öyküleyici metinler aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılacak soru tiplerinin belirlenmesi, performansa dayalı değerlendirme kriterlerinin, yeterlik düzeylerinin nasıl olması gerektiği ve kriter düzeylerinin nasıl tanımlanabileceğine yönelik olarak hazırlanan rubriğin kullanılabilirliği ortaya konmuştur.

Bu araştırmada, geliştirilen rubriğin "kapsam geçerliği" Lawshe tekniğinden yararlanılarak uzman görüşleri aracılığıyla sağlanmış ve ölçeğin kapsam geçerlik indeksi 1. boyut için 0,89, 2. boyut için 0,87 olarak hesaplanmıştır. Güvenirliği ise "bağımsız değerlendirmeciler arası uyum güvenirliği" ile sağlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda 4 farklı değerlendirmecinin "içeriği anlama" kısmına ilişkin puan ortalamaları korelasyonu arasında çok yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (p<.01). Değerlendirmecilerin "derinlemesine anlama/bakış" kısmına ilişkin puan ortalamaları korelasyonu arasında da çok yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (p<.01). Değerlendirmecilerin içeriği anlama ve derinlemesine bakış boyutundaki her bir

kritere ilişkin puanlamaları arasında da fark olmadığı görülmektedir (p>.05). Yani farklı değerlendirmecilerin her bir soru için puanlama ortalamaları tutarlı, birbirine benzer ve puan ortalama farkları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Eleştirel düşünmede en önemli unsur öğrencileri düşünmeye yönlendirecek sorulardır. Yapılan araştırmalar anlamayı değerlendirme sürecinde birçok öğretmenin basit anlamaya yani öğrencilerin ders kitaplarında veya notlarında bulunan bilgileri tanımlamaya, tekrar etmeye veya yorumlamaya yönelik sorular sorduğunu göstermektedir. Ancak öğrencilerin kişisel, akademik ve mesleki gelişimini geliştirerek onları hayata hazırlamak için açık uçlu sorularla/problemlerle uğraşmaları gerekmektedir (Lynch ve Wolcott, 2001, s. 2). Öğrencilerin bir konudaki önemli ve belirsiz noktaları dikkate alarak konuyu yorumlayabilmesi, olası çözümler üretebilmesi ya da ortaya çıkabilecek sonuçları değerlendirebilmesi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın da amaçları arasındadır.

Türkçe ders kitaplarına bakıldığında her ne kadar Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (2006; 2017; 2018) öğrencilerin okuduklarını eleştirel bir gözle değerlendirebilmeleri hedeflense de ders kitaplarındaki soru tiplerinin bu amaca uygun olarak hazırlanmadığı söylenebilir. Akyol vd. (2014, s. 91), öğretmenlerin, öğrencilerin derinlemesine anlamalarını sağlayacak soruları kullanmadığını belirtmiştir. Bu da eleştirel düşünme konusunda öğretmenlerin de eğitilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin derslerde ve değerlendirmelerde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek öğretim uygulamalarına yer vermemeleri, öğrencilerin PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavlardaki başarısızlığını da açıklamaktadır. PISA 2015 sonuçlarına göre üst düzey okuma becerilerine sahip öğrenci oranı OECD'de %8,3, tüm ülkelerde %5,6 iken Türkiye'de %0,06'dır.

Ders kitaplarındaki okuma metinlerine soru hazırlanırken öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceri kriterleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğretmenler de eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi sağlayan soru tipleri, bu soruların değerlendirilmesi ve bu becerileri ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme konusunda eğitilmelidir. Türkçe ders kitaplarında dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine yönelik değerlendirme formları yer alırken eleştirel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme aracı bulunmamaktadır. Bu becerilerin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme araçlarının geliştirilerek Türkçe ders kitaplarında yer almasının uygun olacağı söylenebilir.

Antalya'da gerçekleştirilen Eğitim Liderleri Zirvesi'ne (2017) video konferansla bağlanan OECD PISA Direktörü Andreas Schleicher öğrencileri düşünmeye sevk edecek açık uçlu soruların ancak doğru bir değerlendirme ile amacına ulaşabileceğini belirtmiştir. Schleicher dünya genelinde uzun yıllar çoktan seçmeli soruların tercih edildiğini, ancak günümüzde artık öğrencinin kendi cevabını oluşturduğu açık uçlu sınavlara geçildiğini belirtmiştir. Schleicher, çoktan seçmeli soruların öğrencilerin farklı kriterdeki bilgilerini ölçmeye imkân vermediğini; açık uçlu soruların ise öğrencinin bilgisinin yanı

sıra eleştirel, yaratıcı, analitik düşünme gibi farklı kriterlere göre ölçme-değerlendirme yapılmasına imkân tanıdığını ifade etmiştir. Ayrıca dünyada 10 yılı aşkın bir süredir açık uçlu sorulara yönelik büyük bir eğilim olduğunu, Türkiye'de son dönemlerde sınav sistemlerinde yapılan değişikliklerle açık uçlu sorulara yönelik eğilimin OECD ülkelerine benzer olumlu bir gelişme olduğunu belirtmiştir. Böyle bir sistemle öğretmenlerin, bilginin yeniden üretildiği soruları bir kenara bırakarak daha yaratıcı çalışmalara başlayacağını ve bunun için de değerlendirmeyi yapacak öğretmenlerin ve uzmanların çok iyi eğitilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Birgün.net, 2017, e.t. 05.10.2018). Bu bakımdan değerlendirici objektifliğini sağlayacak geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yukarıda açıklanan işlemler ve analizler, geliştirilen rubriğin Türkçe derslerinde öyküleyici metinler aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin hangi kriterlere göre nasıl değerlendirileceğiyle ilgili geçerli, güvenilir ve kullanılabilir bir rubrik olduğunu göstermektedir. Hazırlanan rubrik, kriterleri yansıtan farklı soru kökleriyle (EK-1) farklı metinlerde kullanılabilir.

Kaynaklar

Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme-öğretmenler için kolay ve pratik bir yol.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Allen, M. J. (2014). Using rubrics to grade, assess, and improve student learning. [Avaible online at: http://www.mdc.edu/sailearn/documents/4.1%20Rubric%20Workshop%20Handout-Mary%20Allen.pdf], Retrieved on July 07, 2017.

Badger, E., & Thomas, B. (1992). Open-ended questions in reading. *Practical Assesment, Research & Evaluation*, *3(4)*, 1-3. [Avaible online at: http://pareonline.net/getvn.asp?v=3&n=4], Retrieved on August 15, 2018.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., ve Bıçak, B. (2014). *Ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Beyreli, L. ve Arı, G. (2009). Yazma performansını değerlendirmede çözümleyici puanlama yönergesi kullanımı-değerlendrimeciler arası uyum araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri KUYEB/Educational Sciences: Theory & Practice*, *9(1)*, 85-125.

Brophy, T.S. (2018). *Writing effective rubrics*. University of Florida Institutional Assesment. [Avaible online at: http://assessment.aa.ufl.edu/Data/Sites/22/media/slo/writing_effective_rubrics_guide_v2.pdf], Retrieved on June 25, 2017.

Catalina Foothills School District (2015). *Critical thinking and problem solving grade 6-8: Envision21 deep learning*, Arizona. [Avaible online at: https://www.cfsd16.org/application/files/7214/7024/6209/CriticalThinkingProblemSolving.pdf], Retrieved on August 15, 2017.

Center for Teaching (2006). *Critical thinking scoring rubric*. [Avaible online at: http://www.eiu.edu/learninggoals/pdfs/KansasStUni-CriticalThinkingRubric.pdf], Retrieved on May 20, 2017.

Facione, P.A. (2015). *Critical thinking: What is and why it counts*. 1-30. [Avaible online at: https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts-PDF], Retrieved on August 20, 2017.

Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 69-74.

Karagöz, H. (2014). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* içinde (s. 84-122). Ankara: PegemA Akademi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

King, A. (1995). Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum: Inquiring minds really do what to know: Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 13-17.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. Personel Psychology, 28, 563-565.

Learning Development (2010). *Critical thinking*. Plymouth University. [Avaible online at: https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/1/1710/Critical_Thinking.pdf], Retrieved on September 15, 2017]

Lynch, C. L., & Wolcott, S. K. (2001). Helping your student develop critical thinking skills. Manhattan, Kansas: WolcottLynch Associates, The Idea Center. [Avaible online at: http://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/IDEA_Paper_37.pdf], Retrieved on June 15, 2017.

MacKnight, C. B. (2000). Teaching critical thinking through online discussion. *Educause Quarterly*, 4, 38-41.

McGartland, R.D., Berg-Weger, M., Tebb, S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. Social Work Research, 27(2), 94-104.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8.) sınıflar öğretim programı*. Ankara.

MEB (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (2016). *PISA 2015 ulusal ön raporu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [Çevrim-içi: http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf], Erişim tarihi: 10.01.2018.

MEB (2017). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. [Çevrim-içi:http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201783142827263-turkce.pdf], Erişim Tarihi: 10.02.2018

MEB (2018). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. [Çevrim-içi: http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332], Erişim Tarihi: 12.03.2018.

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 7(25), 1-8. [Avaible online at: http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25], Retrieved on July 20, 2018.

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *7(3)*, 1-6. [Avaible online at: http://northweststate.edu/wp-content/uploads/files/Moskal-ScoringRubrics.pdf], Retrieved on July 24, 2017.

Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assesment Research & Evaluation*, 7(10), 1-6.

Öztürk, D. ve Güdek, B. (2016). Viyolonsel performans değerlendirmesine yönelik dereceli puanlama anahtarının (rubrik) geliştirilmesi. *Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi AMADER*, *2(3)*, 1-20.

Paul, R., & Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. The Foundation for Critical Thinking. [Avaible online at: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf], Retrieved on August 25, 2018.

Peirce, W. (2006). *Designing rubrics for assessing higher order thinking*. [Avaible online at: http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/Designingrubricsassessingthinking.html], Retrieved on May 20, 2017.

PISA'dan Açık Uçlu Soru Uyarısı: Öğretmenler İyi Eğitilmeli! (2017, Ekim 5). *BirGün Gazetesi*, [Çevrim-içi: https://www.birgun.net/haber-detay/pisa-dan-acik-uclu-soru-uyarisi-ogretmenler-iyi-egitilmeli-182801.html], Erişim Tarihi: 15.10.2018.

Roberts, J. E. (2008). *Developing rubrics*. Northern Virginia Community College. [Avaible online at: https://www.nvcc.edu/assessment/_docs/PS6.developingrubricspresentation.pdf], Retrieved on June 25, 2017.

Schmit, J. S. (2002). Practicing critical thinking through inquiry into literature. In J. Holden, & J. S. Schmit (Eds.), *Inquiry and the literacy text: Constructing discussions in the English classroom. Classroom practicing in teaching English*. 32, Urbana: National Council of Teachers of English.

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach. *American Educator*. 8-19 [Avaible online at: https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf], Retrieved on August 12, 2017.

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

Yurdagül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (28-30 Eylül), Denizli.

Extended Abstract

Introduction

Critical thinking is the assessment of the process of thinking about how a good decision is made about a topic or how a problem is solved in a good way. Such a definition is broad enough to encompass a variety of perspectives. Therefore, critical thinking; problem-solving, decision-making, analyzing, or taught as cognitive processes. The common feature of these approaches is that critical thinking is a skill that can be taught and learned. Students become a good "critical thinker" when they learn and apply these skills correctly.

One of the most important things in teaching critical thinking is teaching students how to think. In addition, it is also important to establish and apply the preliminary knowledge of the students about the subject. In this respect, teachers should support their students with classroom practices and help them to think critically independently.

Today's students are expected to learn from what they have learned and that they are individuals who are able to think with reasons. In this study, open-ended questions were prepared in specific performance criteria in order to enable students to understand the content of a text they read in their Turkish lessons and to think in depth, and applications were made to develop students' critical thinking skills. In order to evaluate these applications, an analytical (pertaining to analysis) critical thinking rubric, which consists of two dimensions, namely reading comprehension and critical thinking, has been prepared for use in narrative texts. Thus, a rubric was prepared for determining the types of questions to be used in the evaluation of critical thinking skills through the narrative texts in Turkish lessons, the performance evaluation criteria, the qualification levels and how to define the criterion levels and the usability of the rubric was demonstrated.

Method

The study is a qualitative study based on expert opinion. This process has been transformed into a quantitative process with scope validity and inter-rater agreement. The study group was determined as middle school students with criterion sampling. The pilot application of the rubric was done before the application. Pilot application was made with 40 students and 6 Turkish teachers. Before the reliability study, the last version of the rubric was tested with 110 students. For the validity, 5 experts and 4 Turkish teachers were employed. The content validity of the scale was made by Lawshe technique. The content validity index (CVI) of the content comprehension dimension is 0.89; the size of the in-depth comprehension was calculated as 0.87.The reliability of the study is ensured by the "independent evaluator interdependency reliability". For reliability among 652 papers, 202 obtained data were evaluated by 4 different Turkish teachers. As a result of Pearson's correlation analysis, it is seen that there is a very high, positive and significant correlation between the scores average correlations of the four different evaluators' critical thinking criteria ($p < .01$). The ANOVA analysis showed that there was no difference between the scores of each criterion in the critical thinking skills of the evaluators ($p > .05$).

Result and Discussion

As a result of the analysis made, the point average correlations between the content comprehension criteria of the 4 different evaluators are 1-2. (0, 981), 1-3. (0.991), 1-4. (0.995); 2-3. (0, 975), 2-4. (0.977); 3-4. (0.987) were found to be very high, positive and meaningful (p <.01). Correlation of the points related to the in-depht comprehension criterion of the evaluators is 1-2. (0, 961), 1-3. (0.980), 1-4. (0.993); 2-3. (0,943), 2-4. (0.955); 3-4. (0.976) were found to be very high, positive and meaningful (p <.01). There is also no difference between the scores for each criterion in the dimension of content comprehension and in-depht copmrehension read by evaluators (p> .05). That is, the scoring averages for each question of different evaluators are consistent, similar, and there is no significant difference between average point differences.

The above-mentioned processes and analyses show that the developed rubrics are valid, reliable and usable rubrics in which the critical thinking skills of the students are evaluated according to the criteria through narrative texts in Turkish lessons.

EK-1: Türkçe Derslerinde Eleştirel Düşünmeye Yönelik Beceriler ve Soru Örnekleri/Kökleri

Beceriler	Alt Beceriler	Sorular
Tanımlama: Konuyu belirleme, tanıtma ve problemi/konuyu önceki bilgilerle birlikte ele alma.	• belirleme, • tarif etme, • sınıflama, • sıralama, • seçme, • betimleme.	• Kim? • Ne? • Nerede? • Nasıl? • Ne zaman? • …yı tanımlayınız.
Yorumlama: İlkelerin, olguların neden, niçin ve nasıl olduğunu açıklama. (Öğrencinin konuya ilişkin örnek vermesi ve konudan ne anladığını yorumlaması beklenir.)	• metindeki ilişkileri açıklama, • benzerlik ve farklılıkları belirleme, • karşılaştırma yapma, • örnek verme, • özetleme, • anlamı açıklama.	• Bu metnin ana fikrini / yardımcı fikirlerini açıklayınız? • Verilmek istenen mesaj nedir? • … ne anlama gelmektedir? • …yla anlatılmak istenen nedir? • …ya örnek veriniz?
Analiz: Belli olayların nedenleri ve sonuçları arasındaki ilişkiyi belirleme; genelleme ve sonuçlara dayanarak delilleri açığa çıkarma, ayrıntıları keşfetme. (Birden fazla cevabı vardır ve cevap metinde yer almaz.)	• parçalara ayırma, • olgular arası ilişkileri belirleme, • gerekçelendirme, • farklılığı bulma, • destekleme.	• Neden? / Niçin? / Nasıl? • …nın … üzerindeki etkisini belirtiniz. • …, …yı nasıl etkiler? • …nın gerekçeleri / sonuçları nelerdir? • …nın sebep-sonuçları nelerdir? • …nın …ya benzeyen /…nın …dan farklı olan yanları nelerdir? • …yla … arasında nasıl bir ilişki/bağlantı var? • …, …ya nasıl uyarlanabilir? • … arasındaki karşıtlıklar / benzerlikler nasıl kurulmuştur?
Çıkarım: Eldeki verilerin analizini yaparak sonuca ulaşma.	• bir sonuca varma, karar verme, tanımlama, alternatif sunma, genelleme yapma, planlama, tahmin etme vb. için ipuçlarından ve belli standartlardan yararlanma.	• …dan hangi sonucu çıkartıyorsunuz? • …dan çıkardığınız sonuç nedir?

Açıklama: Sonuç çıkarma, sorgulama, anlamı belirleme, görüş sunma gibi düşünme süreçlerini tekrar anlatabilme.	• sonuçları belirtme, • yapılan şeyleri savunma, • görüş sunma.	• Araştırmanın sonuçları ve belli bulguları nelerdir? • Bu analize nasıl ulaştığınızı açıklayınız. • Bu çıkarıma nasıl ulaştığınızı açıklayınız? • Gerekçelerinizi bize bir kez daha anlatınız. • Neden böyle düşündünüz? Niçin böyle bir karar verdiğinizi nasıl açıklarsınız?
Varsayımda Bulunma: Tahmin etme, öngörüde bulunma, alternatif sunma.	• tahmin etme, • önerme.	• ... olursa, ne olur? • ... olsaydı, ne farklı olurdu? • … görüşüyle ilgili tahminlere göre neler olacak? • … olsaydı/olmasaydı ne olurdu?
Değerlendirme: Kanıtların, fikirlerin, varsayımların, önyargıların, görüşlerin, bakış açılarının vb.nin geçerliliğini, etkililiğini, önemini, avantajlarını, haklılığını, etkisini, gerçekliğini değerlendirme.	• karar verme, • değer biçme • önemini belirleme, • doğrulama • katılma/katılmama, • bakış açısı geliştirme	• …nın iyi veya kötü olduğunu düşünüyor musun? Neden? • …nın doğru veya yanlış olduğunu düşünüyor musun? Neden? • … hakkındaki düşüncelerin neler? • …ya katıldığın / katılmadığın yerler neler? • … olsaydı nasıl hissederdin? • …nın lehine ve aleyhine olan şeyler neler? • …yla ilgili probleme / konuya / anlaşmazlığa bulunacak en iyi çözüm nedir? Neden?

EK-2: Uygulamada Kullanılan Örnek Metin ve Soruları

Bir Kavak ve İnsanlar

"Kavağın altına…" demişti, "Beni, o sahildeki kavağın altına gömün!"

Kavak zaten kulübesinin uzağında değildi. Sahile bakan dik yamacın üstünde, dağ çilekleriyle böğürtlenlerin sarmaş dolaş oldukları vahşi bir kırlığın ortasında idi. İhtiyar, elinde tespihi, her akşam onun altında oturur; aşağıda denizin kumluğu tatlı tatlı yalayışını seyrederdi. İşte şimdi, mezarını yine o kavaklığın gövdesi gölgeleyecek, yine dalgalar ayak ucunda o çok sevdiği besteyi söyleyecekti. Böylece yaz geçti. Güz geçti. Kış geçti. İlkbahar gelip de mayıs güneşi ılık nefesini tabiata hohlayınca, bademler birden beyazlara büründü. Kırlar kokularını sürüdü. Deniz aniden duruldu. O sakin mavisini yeniden buldu. Bu arada ihtiyar kavak da tomurcuklanıp yaprak açmıştı.

Fakat köylüler bu bahar onda tuhaf bir değişiklik keşfediyorlardı. Hayır, hayır; bu, sade yapraklanmaktan ileri gelen o her yılki alışılmış değişiklik değildi... Bu öyle kolay kolay anlaşılamayan, kesin olarak saptanamayan ancak ve ancak sezilebilen bir bambaşka, bir acayip gelişme idi. Kavakta şimdi, o, bitkilere özgü görünüşten fazla bir şey, âdeta insanlara has bir şey, nasıl söylemeli, sanki bir tür kimlik belirmekte idi. Kadınlardan biri: "İhtiyar" diye haykırdı, "İhtiyara benziyor kavak." Gerçekten de kavak, sanki altında yatan ihtiyarın bütün özünü kökleriyle emip gövdesine geçirmişe benziyordu. Şekil itibariyle yine aynı ağaçtı belki; fakat insan ona bakarken o uzun boylu, zayıf ihtiyarı görmüş gibi oluyordu. Tevekkeli, oraya gömülmek istemişti adam. İşte ne yapmış yapmış, ruhunu ağaca verip kendini o çok sevdiği yeryüzüne atmanın yolunu bulmuştu. Hem böylece tabiatı daha yakından, olanca görkemiyle tadabilecekti artık... Nitekim şimdi, sağlığında iken yapamadıklarını yapıyor; nezle, bronşit korkusu olmaksızın göğsünü, yaz yağmurunda ıslatıp akşam rüzgârında kurutuyordu.

Eski dostlarının bu suretle tekrar aralarına karışması, sade köylüleri değil, kuşları, bulutları, çiçekleri, rüzgârları, kısacası bütün tabiatı da sevinçlere boğdu. Fakat hangi mutluluk sonsuza kadar sürmüş ki? Bir sabah yapraklarındaki çiy damlalarını silkeleyip kurulanan kavak, az ötesinde birtakım insanların eğilip kalkıp yerleri ölçtüklerini gördü. Adamlar öğle vakti gelip onun altında oturdular. Elindeki planlardan mimar olduğu anlaşılan bir tanesi, üç katlı ensesinden mal sahibi olduğu anlaşılan bir başkasına:

"Makine dairesi şurada olacak, laboratuvarlar beri yanda kurulacak, lojmanlar ise batı cephesine rastlayacak." diye açıklamada bulunuyordu. Kavak gerisini dinlemedi. Bu duyduğu sözlerden yaprakları diken diken olmuştu. Demek, burada fabrika kuracaklardı. Demek, bu cennet kıyıları, bu canım bayırları makine

uğultusuna, kurum kokusuna boğacaklardı. Dünyada başka yer mi kalmamıştı, ya Rabbim! Maliyet fiyatı diyor da gözleri başka bir şey görmüyordu. Maliyet fiyatı ise bu sahilde çok düşük olacaktı. Bundan dolayı...

İlkin sahile bir iskele kurdular. Malzeme deniz yoluyla daha ucuza nakledilecekti. Sonra bir mendirek inşa edip denizle sahilin ilişkisini kestiler. Dalgalar artık suları tatlı tatlı okşamaz olmuştu. Mendireğin içinde kalan miskin, ölü sulara ise deniz demeye bin şahit isterdi. Yalnız deniz mi ya, çiçekler de durumdan şikâyetçiydiler. Papatyalar kurumdan simsiyah oluyorlardı. Gelinciklerin kırmızısı ise isli çatana bayraklarına dönmüştü.

Kuşların cıvıltısı, şantiyeden yükselen çekiç sesleri arasında güme gittiğinden, onlar da birleşip koro hâlinde ötmeyi denediler. Fakat bu gürültülü medeniyet konseri ile baş edemeyeceklerini anlayınca, sonunda onlar da küsüp ötmemeye karar verdiler. Hem zaten pazarları gıcır gıcır çifteleri ile ava çıkan şantiye mühendisleri hayatı onlara zehir etmeye başlamıştı. Kuşlar küsüp, deniz susup, çiçekler de solunca, kavak öksüze döndü. "Bir yıldırım gelse de beni de yok etse bari!" diye kötü kötü düşündüğü oluyordu. Fakat yıldırıma hacet kalmadı. Bir sabah, daha uykuda iken, belinde keskin bir testere sızısı ile uyandı. Ve neye uğradığını anlamadan yan üstü böğürtlenlerin üzerine devriliverdi.

Ötede bir ses, fabrikatörün sesi:

"Günah da ne demekmiş?" diye bağırıyordu: "Bize ağaç değil, yer lâzım yer... Zaten neye benziyordu? Tek başına, sipsivri bir ağaçtı." Sonra emri altındaki mühendislere dönüp: "Bundan çok güzel telefon direği olur." dedi.

Ve ihtiyar kavak soyuldu, yontuldu. Diğer direkler gibi toprağa girecek kısmı ziftlendi. Bu işler bitince üzerine bir parmak kalınlığında boya sürülüp tepesine de külâh gibi çinko bir başlık geçirildikten sonra ana şebekeyi fabrika santraline bağlayan yola, öbür direklerin arasına dikildi.

Haldun TANER
Hikâyeler (Kısaltılmıştır.)

Sorular

1. Aşağıdaki soruları <u>metne göre</u> cevaplayınız.

a. Okuduğunuz metinde anlatılan olay nedir? **(Tanımlama)**

b. Hikâyenin ana kahramanı kimdir? **(Tanımlama)**

c. Hikâyede anlatılanlar hangi mevsimde gerçekleşmiştir? **(Tanımlama)**

d. Hikâyenin geçtiği yerin özellikleri nasıldır? **(Tanımlama)**

2.a. İhtiyarın, öldüğünde kavak ağacının altına gömülmeyi neden istediğini kendi cümlelerinizle yazınız. **(Yorumlama)**

2.b. Yazar, "Fakat (kuşlar) bu <u>gürültülü medeniyet konseri</u> ile baş edemeyeceklerini anlayınca, sonunda onlar da küsüp ötmemeye karar verdiler." cümlesinde altı çizili kısımla anlatılmak istenen nedir? Sizce neden böyle bir benzetme yapılmış olabilir? **(Yorumlama)**

2.c. Okuduğunuz metnin ana düşüncesi nedir? Bu düşünceye metindeki hangi ipuçlarını kullanarak ulaştınız? **(Yorumlama)**

3. Ormanların yok edilerek yerine fabrikaların yapılmasının, çevredeki diğer canlıları (insanları, hayvanları, bitkileri vb.) nasıl etkilediğini gerekçeleriyle birlikte ayrı ayrı örneklendiriniz. **(Analiz)**

4. Bu parçadan hangi sonuçları çıkarıyorsunuz? Bu sonuca nasıl ulaştığınızı gerekçesiyle yazınız. **(Çıkarım)**

5. Sizce fabrika, baraj gibi sanayi kuruluşlarının çevreye zarar vermeden kurulup işletilmesinin yolları nelerdir? Örneklerle açıklayınız. **(Açıklama)**

6. Fabrikatör kavak ağacını kesmeseydi sizce olaylar nasıl gelişirdi? Niçin böyle bir varsayımda bulunduğunuzu gerekçesiyle yazınız. **(Varsayımda bulunma)**

7. Metinde anlatılan çevre sorununa bulunabilecek en iyi çözüm şekli sizce ne olmalıdır, gerekçesiyle yazınız. **(Değerlendirme)**

EK-3: Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriği

- **Yönerge:** Bu rubrik öyküleyici metinler aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini değerlendirmek için hazırlanmıştır. Rubriğin tanımlama ve yorumlama kriterleri öğrencilerin içeriği anlama; analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma; değerlendirme kriterleri ise derinlemesine anlama becerilerini değerlendirmeye yöneliktir. Ölçeğin uygulama kısmında öğrencilerden ölçme aracına uygun kriterleri karşılayan bir metni okuduktan sonra bu metinle ilgili kriterleri karşılayan açık uçlu sorulara cevap vermeleri istenir. Öğrencilerin sorulara vermiş olduğu cevaplar ölçeğe göre değerlendirilir.

Tanımlama	A		(4) Oldukça yeterli	Olay (1.a), şahıs kadrosu (1.b), zaman (1.c.) ve yerle (1.d) ilgili unsurların **tamamını** doğru belirler.
			(3) Yeterli	Olay, şahıs kadrosu, zaman ve yerle ilgili unsurların **çoğunu** doğru belirler.
			(2) Geliştirilebilir	Olay, şahıs kadrosu, zaman ve yerle ilgili unsurların **yarısını** doğru belirler.
			(1) Az yeterli	Olay, şahıs kadrosu, zaman ve yerle ilgili unsurlardan **1 tanesini** doğru belirler.
			(0) Yetersiz	Olay, şahıs kadrosu, zaman ve yerle ilgili unsurlarını **belirleyemez**.
Yorumlama	B		(4) Oldukça yeterli	Olaylar arasındaki anlam ilişkilerini (sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırmalar vb.) **kendi cümleleriyle** tam ve doğru olarak belirler. (2.a)
			(3) Yeterli	Olaylar arasındaki anlam ilişkilerini **metindeki ifadeleri tekrar ederek** tam ve doğru olarak belirler.
			(2) Geliştirilebilir	Olaylar arasındaki anlam ilişkilerini **kısmen** belirler.
			(1) Az yeterli	Olaylar arasındaki anlam ilişkilerini **yanlış** belirler.
			(0) Yetersiz	Olaylar arasındaki anlam ilişkilerini **belirleyemez**.
	C		(4) Oldukça yeterli	Metindeki örtülü ifadelerin ne anlama geldiğini **gerekçesiyle birlikte** belirler. (2.b.)
			(3) Yeterli	Metindeki örtülü ifadelerin ne anlama geldiğini **belirler**.
			(2) Geliştirilebilir	Metindeki örtülü ifadelerin ne anlama geldiğini **kısmen** belirler.
			(1) Az yeterli	Metindeki örtülü ifadelerin ne anlama geldiğini **yanlış** belirler.
			(0) Yetersiz	Metindeki örtülü ifadelerin ne anlama geldiğini **belirleyemez**.
	D		(4) Oldukça yeterli	**Metindeki ipuçlarından en az iki tanesini kullanarak** ulaştığı ana düşünceyi tam ve doğru olarak belirler. (2.c.)
			(3) Yeterli	**Metindeki ipuçlarından birini kullanarak** ulaştığı ana düşünceyi tam ve doğru olarak belirler.
			(2) Geliştirilebilir	Ana düşünceyi **tam ve doğru** olarak belirler.
			(1) Az yeterli	Ana düşünceyi **kısmen** belirler.
			(0) Yetersiz	Ana düşünceyi **belirleyemez**.
Analiz	E		(4) Oldukça yeterli	Kavramlar veya olgular arasındaki ilişkiyi **gerekçelendirirken örnekleri yeterli sayıda** kullanır.
			(3) Yeterli	Kavramlar veya olgular arasındaki ilişkiyi **gerekçelendirirken örnek** kullanır.

			(2) Geliştirilebilir	Kavramlar veya olgular arasındaki ilişkiyi **genel olarak** kurar ama gerekçe bildiremez.
			(1) Az yeterli	Kavramlar veya olgular arasında **metinle ilgisiz veya kısmen ilgili ilişkiler kurar** veya kavramlar ve olgular arasındaki ilişkiyi **metindeki örnekleri tekrar ederek** kurar.
			(0) Yetersiz	Kavramlar veya olgular arasında ilişki **kuramaz**.
Çıkarım	F		(4) Oldukça yeterli	Metinle ilgili **çıkarımları** gerekçesiyle sunar.
			(3) Yeterli	Metinle ilgili **çıkarım** yapar ve gerekçesini sunar.
			(2) Geliştirilebilir	Metinle ilgili **çıkarım(lar)** yapar ama **gerekçe sunamaz**.
			(1) Az yeterli	Metinle **ilgisiz veya kısmen ilgili çıkarım(lar)** yapar ama **gerekçe sunamaz**.
			(0) Yetersiz	Metinle ilgili çıkarım **yapamaz**.
Açıklama	G		(4) Oldukça yeterli	Metinle ilgili açıklamalarını uygun örneklerle destekleyerek **yaratıcı ve alternatif bir bakış açısıyla** ifade eder.
			(3) Yeterli	Metinle ilgili açıklamalarını **uygun örneklerle ayrıntılı bir biçimde** ifade eder.
			(2) Geliştirilebilir	Metinle ilgili açıklamalarını **uygun örneklerle genel olarak** ifade eder.
			(1) Az yeterli	Metinle ilgili açıklamalarını **ilgisiz veya kısmen uygun örneklerle** ifade eder.
			(0) Yetersiz	Metinle ilgili açıklama **yapamaz**.
Varsayımda bulunma	H		(4) Oldukça yeterli	Verilen durumla ilgili **yaratıcı, alternatif ve mantıklı varsayım(lar)ını** gerekçeleriyle sunar.
			(3) Yeterli	Verilen durumla ilgili **mantıklı varsayım(lar)ını** gerekçeleriyle sunar.
			(2) Geliştirilebilir	Verilen durumla ilgili **varsayım(lar)ını gerekçesiz olarak** sunar.
			(1) Az yeterli	**Verilen durumla ilgisiz veya kısmen ilgili varsayımlarını gerekçesiz olarak** sunar.
			(0) Yetersiz	Verilen durumla ilgili varsayımda **bulunamaz**.
Değerlendirme	J		(4) Oldukça yeterli	Verilen durumla ilgili değerlendirmelerini **yaratıcı ve alternatif bir bakış açısıyla gerekçeli bir şekilde** ifade eder.
			(3) Yeterli	Verilen durumla ilgili değerlendirmelerini **mantıklı gerekçelerle** ifade eder.
			(2) Geliştirilebilir	Verilen durumla ilgili değerlendirmelerini **kısmen mantıklı gerekçelerle** ifade eder **veya** verilen durumla ilgili **birden fazla görüş** belirtir ancak **gerekçe sunamaz**.

			(1) Az yeterli	Verilen durumla ilgili değerlendirmelerini **mantığa uygun olmayan gerekçelerle** ifade eder **veya** verilen durumla ilgili **tek yönden ve genel bir görüş** belirtir ancak **gerekçe sunamaz**.
			(0) Yetersiz	Verilen durumla ilgili değerlendirme **yapamaz**.

Süğümlü, Ü. ve Eraslan, A. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 630-646.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received:25.04.2019 Kabul/Accepted:08.07.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Türleri ile Kalıplaşmış Söz Varlığı İlişkisi*

*Üzeyir SÜĞÜMLÜ***
*Asena ERASLAN****

Öz

Araştırmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) temelinde hazırlanmış ortaokul Türkçe ders kitaplarında (MEB Yayınları) yer alan metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı ilişkisini belirlemektir. Türkçe dersi, metinler üzerinden gerçekleştirilen bir derstir. Metinlerdeki kalıplaşmış söz varlığı unsurlarını belirlemek, metin türleriyle kalıplaşmış söz varlığı unsurları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak, araştırma için önemli görülmektedir. Araştırma, nitel bir araştırma özelliği taşımaktadır ve temel nitel araştırma ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan 95 metin oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanması, doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Metinler türlerine göre sınıflandırılmış ve metinlerdeki kalıplaşmış söz varlığı unsurları belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı unsurları arasındaki ilişki, tablolarla gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma ile şu sonuçlara ulaşılmıştır: Kalıplaşmış söz varlığı unsurlarının en fazla yer aldığı metin türünün öykü olduğu, metin türlerinde en fazla kalıplaşmış söz varlığı unsurlarından deyimlere yer verildiği, en az yer verilen kalıplaşmış söz varlığı unsurunun ise atasözü olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: ders kitabı, metin, metin türü, kalıplaşmış söz varlığı.

Relationship Between Text Types and Formulaic Expression in Secondary School Turkish language Arts Textbooks

Abstract

The aim of this study was to determine the relationship between text types and formulaic expression in secondary school Turkish textbooks (MoNE Publications) prepared based on the Turkish Language Arts Curriculum (2018). Turkish is a lesson carried out by using texts. The present study placed importance on determining the elements of formulaic expression in the texts and to reveal the relation between text types and elements of formulaic expression. The present study employed the qualitative research method for data collection. Data was collected from 95 texts from 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish language arts textbooks. The collection of data was completed with document review. The texts were classified according to type and the elements of formulaic expression in the texts were determined. The data were determined with the descriptive analysis technique. The relationship between text types and elements of formulaic expression was shown with tables and assessed accordingly. This study concluded the following results: The text type with the most elements of formulaic expression are stories, idioms are the most commonly

* Bu araştırma, 25-28 Nisan 2019 tarihlerinde Rize'de düzenlenen XII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ordu, u.sugumlu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2135-5399

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ordu, asenaecrin69@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6621-9457

used formulaic expression in text types and proverbs determined are the element of formulaic expression used the least.

Keywords: textbooks, text, text type, formulaic expression.

Giriş

Dil; duygu, düşünce ve isteklerin çeşitli kurallar doğrultusunda başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü bir bildirim aracı olarak tanımlanabilir. Dilin sunduğu anlama ve anlatma imkânlarından faydalanabilmek ve kültürel mirastan pay alabilmek için o dilin söz varlığına ve kurallarına hâkim olmak gerekir (Demir, 2016).

Söz varlığı, bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, vokabüler, kelime hazinesi (TDK, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Aksan'a (2004) göre bir dilin söz varlığı, o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutmakta, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan ses, biçim, söz dizimi ve anlam değişikliklerini yansıtmakta, hangi dillerin etkisiyle, ne türden değişimlerin gerçekleştiğini göstermektedir. Bir dilin söz varlığından kastedilen o dile ait sözcükler, deyimler, terimler, atasözleri, kalıplaşmış sözler, mecazlar ve yan anlamlar gibi güçlü ve zengin bir kavram dünyasıdır (Karadüz, 2009). Bu kavramların öğretimi, büyük oranda eğitim ortamlarında gerçekleştirilmektedir. Dil edinme süreci doğal ortamda başlamış olsa da okullarda okutulan edebi metinler ve derslerde yapılan öğretim etkinliklerinin de dili etkin kullanabilme becerilerini geliştirmede payı oldukça fazladır (Karatay, 2016).

Etkin bir söz varlığı kazanımı, öğrencilerin kelimeleri, ilgili kavramları ve anlamlarını öğrenmesi için eğitimcilerin öğrencilerine planlı bir biçimde hareket ederek geniş ve yeterli imkânlar sağlamasını gerektirir (Esgin, 2016). Hedeflenen kazanımın ulaşılabilirliği, süreç içerisinde öğrencilere okutulacak metinlerin içerdiği söz varlığı unsurların yeterliğiyle doğrudan ilişkilidir. Çünkü eğitim sürecinde özellikle ülke şartları göz önüne alındığında ders kitapları eğitimin en önemli destekçisi durumundadır. Dolayısıyla söz varlığının geliştirilmesi hususunda en büyük payda öğrencilere okutulacak metinlere düşmektedir. Demir'e (2016) göre yaş gruplarına veya eğitim-öğretim kademelerine göre belirlenmiş temel söz varlığını esas alarak yazılan kitaplar ve diğer dokümanlar, hem okuma eğitiminde hem de söz varlığını geliştirmede kullanılabilecek ideal materyallerdir. Bu materyaller yoluyla zenginleşen söz varlığı da öğrencilerin okudukları metinlerin anlamsal yapısını fark etmeleri, bu farkındalıkla beraber dili etkin kullanabilmeleri açısından önemlidir. Göçer'in (2009) "Okul hayatında öğrencilerin hem okudukları metinleri, dinledikleri konuşmaları tam ve doğru bir şekilde anlamaları hem de anladıklarıyla ilgili düşüncelerini anlatabilmeleri için kelime dağarcığının önemi büyüktür" ifadesi de bunu destekler niteliktedir.

Özellikle Türkçe dersleri, söz varlığının metinler aracılığıyla geliştirilmesini sağlayan en uygun derslerdendir. Türkçe derslerinin temel amaçlarından biri, öğrencilerin hem okul hayatında başarılı olmalarını sağlayacak hem de sosyal hayatta ihtiyaç duyacakları dil becerilerini zenginleştirecek bir söz

varlığını onlara kazandırmaktır. Çünkü öğrencilerin dil becerileri sahip oldukları söz varlığından büyük ölçüde etkilenmektedir (Tağa, 2016). Öngörülen amaç doğrultusunda metinlerdeki söz varlığı unsurlarının niceliğinin belli bir olgunluğa ulaştırılması gerekliliği görülmektedir. Başka dillerle karşılaştırıldığı zaman Türkçenin söz varlığında daha çok kalıplaşmış dil birimi yani atasözü, deyim, ikileme ve kalıp söz bulunmaktadır (Gökdayı, 2008).

Dilin söz varlığı, insan düşünce ve duygularının derinliğinden çıkmış toplumsal etkileşiminin varlığı olarak değerini korumuş bir öze sahiptir (Karadüz, 2009). Bu öz dilimizde oldukça baskın şekildedir. Bunun nedeni Türkçenin geniş anlatım imkanlarıyla donanmış, zengin söz varlığına sahip bir dil olmasıdır. Kelime dağarcığını geliştirmek, Türkçe dersinin amaçları arasında yer aldığı için etkin bir söz varlığının edinimi de büyük oranda Türkçe derslerine bağlanmaktadır. Metinlerde söz varlığı unsurlarına yeterli düzeyde yer verilmesi hem öğrencilerde dil bilinci oluşmasını hem de öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarının zenginleşmesini sağlayacaktır. Bu araştırma ile Türkçe ders kitabında yer alan metinler, türlerine göre sınıflandırılarak hangi metin türünde hangi kalıplaşmış söz varlığı unsurlarına ne derece yer verildiği belirlenmiştir. Bu durum ise, dersin hedeflediği kazanımlar için temel koşullardan biri olan söz varlığı unsurlarının, metinlerde belli bir olgunluğa ulaştırılması gerekliliğine dayanak olacaktır. Metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı unsurları arasındaki ilişkiye yönelik alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, araştırmanın Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı unsurları arasındaki ilişkinin belirlenerek metin türleri temelinde kalıplaşmış söz varlığı unsurlarının öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) temelinde hazırlanmış ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleriyle bu metinlerde kullanılan kalıplaşmış söz varlığı unsurları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda hangi tür metinler yer almaktadır ve kalıplaşmış söz varlığı unsurları, hangi metin türünde yoğun olarak bulunmaktadır?
2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda hangi tür metinler yer almaktadır ve kalıplaşmış söz varlığı unsurları, hangi metin türünde yoğun olarak bulunmaktadır?
3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda hangi tür metinler yer almaktadır ve kalıplaşmış söz varlığı unsurları, hangi metin türünde yoğun olarak bulunmaktadır?
4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda hangi tür metinler yer almaktadır ve kalıplaşmış söz varlığı unsurları, hangi metin türünde yoğun olarak bulunmaktadır?
5. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında, en çok kullanılan metin türleri hangileridir ve bu metin türlerinde hangi kalıplaşmış söz varlığı unsurları daha yoğun bulunmaktadır?
6. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında, en az fazla ve en az yer verilen kalıplaşmış söz varlığı unsurları hangileridir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma özelliği taşımaktadır ve temel nitel araştırma ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma, tüm disiplin alanlarında ve pratikte uygulama alanlarında görülebilen, eğitimde kullanılabilen en yaygın nitel araştırma biçimlerindedir. Bu araştırma türünde veriler; gözlem, görüşme ya da doküman incelemesi yoluyla toplanır (Merriam, 2013). Araştırma, eğitimde kullanılan ders kitapları üzerine gerçekleştirilmiş ve araştırmanın verileri, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır.

Çalışma Materyali

Araştırmanın verilerini belirlemek için 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından okutulmasına karar verilen Türkçe ders kitapları belirlenmiştir. 5 Türkçe öğretmeni ve 3 alan uzmanının görüşleri doğrultusunda bu kitaplar arasından MEB'in kendi hazırladığı ve elektronik olarak da erişime açtığı Türkçe Ders Kitapları seçilmiştir. Araştırmanın verilerini; Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında (MEB Yayınları) yer alan 95 metin (belge) oluşturmaktadır. Dinleme/izleme, serbest okuma ve görsel metinler (yazı içerenler hariç) araştırma verileri kapsamına alınmamıştır. Programda belirtilen blog türü metinler, içerikleri dikkate alınarak (nesnel bir anlatımın olması ve bilgilendirmeye yönelik bir içeriğe sahip olması) dayalı makale türü kapsamında değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama araçlarını; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan kalıplaşmış söz varlığı unsurlarına ilişkin kazanımlar, programda yer alan metin türleri tablosu ve Türk Dil Kurumunun Genel Ağ adresinde yer alan "Güncel Türkçe Sözlük" ve "Atasözleri ve Deyimler sözlüğü" oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması, doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel (doküman incelemesi) tarama denir ve bu belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2012). Çalışmanın verileri olan Türkçe ders kitaplarında yer alan 95 metin incelenmiştir. İncelenen metinler, programda yer alan metin türleri tablosuna göre sınıflandırılmıştır. Programda yer alan kalıplaşmış söz varlığı unsurlarına ilişkin kazanımlar belirlenmiştir (atasözü, deyim, ikileme ve kalıplaşmış ifade). Metinlerde yer alan kalıplaşmış söz varlığı unsurları, Türk Dil Kurumunun Genel Ağ adresinde yer alan "Güncel Türkçe Sözlük" ve "Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü" kullanılarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizi, verinin anlamını dışarıya aktarma sürecidir. Verinin anlamını dışarıya aktarma; insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve

yorumlamayı içerir (Merriam, 2013). Araştırmanın verileri, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Önce ders kitaplarındaki temalarda yer alan metinler ve türleri ile bu metinlerde yer alan kalıplaşmış söz varlığı unsurları belirlenmiştir. Sonra her sınıf düzeyi için metin türleri ve sayısı ile metin türlerinde yer alan kalıplaşmış söz varlığı unsurları ve sayısını gösteren tablolar oluşturulmuştur. Metin türleri ve kalıplaşmış söz varlığı unsurları ilişkilendirilerek çalışmanın bulgularına ulaşılmıştır.

Bulgular

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Metin Türleri ve Kalıplaşmış Söz Varlığı Unsurları

"Çocuk Dünyası" temasında 2 metin öykü ve 1 metin şiirdir. "Oyuncak" başlıklı öyküde 6 deyim, 4 ikileme, 1 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "Çocukluk" başlıklı şiirde deyim, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamış, yalnızca 2 ikileme yer almıştır. "Ben Bir Çınar Ağacıydım" başlıklı öyküde 6 deyim, 8 ikileme, 4 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. Öykü türü metinlerde, 12 deyim, 12 ikileme, 9 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözüne yer verilmemiştir. Şiir türü metinde 2 ikileme yer almış, deyim, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. Öykü türü metinlerde toplam 33, şiir türü metinde 2 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Millî Mücadele ve Atatürk" temasında 1 metin öykü, 1 metin şiir ve 1 metin denemedir. "Bilmeyen Var Mı?" başlıklı öyküde 12 deyim, 4 ikileme, 3 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ise yer almamıştır. "Mustafa Kemal'in Kağnısı" başlıklı şiirde 2 deyim ve 12 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "15 Temmuz" başlıklı denemede 7 deyim, 1 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ve ikileme yer almamıştır. Öykü türü metinde toplam 19, şiir türü metinde 14 ve deneme türü metinde 8 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Erdemler" temasında 1 metin fabl, 1 metin tiyatro ve 1 metin öyküdür. "Güvercin" başlıklı fablda 4 deyim, 1 ikileme, 2 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "Karagöz ve Hacivat-İncelik" başlıklı tiyatroda 5 deyim, 4 ikileme, 18 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "Püf Noktası" başlıklı öyküde 5 deyim, 2 ikileme, 1 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. Tiyatro türü metinde toplam 27, öykü türü metinde 8 ve fabl türü metinde 7 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Bilim ve Teknoloji" temasında 2 metin makale, 1 metin biyografidir. "Uzayda Bir Gün" başlıklı makalede 4 deyim, 1 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ve ikileme yer almamıştır. "Sarımsak Soslu Makarna" başlıklı makalede 8 deyim yer almış, atasözü, ikileme ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Bir Dâhiyle Konuşmak" başlıklı biyografide 6 deyim, 1 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. Makale türü metinlerde toplam 13, biyografi türü metinde 7 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Milli Kültürümüz" temasında 1 metin şiir, 1 metin öykü ve 1 metin makaledir. "Anadolu Sevgisi" başlıklı şiirde hiçbir kalıplaşmış söz varlığı unsuru yer almamıştır. "Forsa" başlıklı öyküde 9 deyim, 1 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ve ikileme yer almamıştır. "Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor" başlıklı makalede kalıplaşmış söz varlığı unsuru yer almamıştır. Öykü türü metinde toplam 10 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiş, şiir ve makale türü metinlerde kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenememiştir.

"Okuma Kültürümüz" temasında 1 metin öykü ve 1 metin şiirdir. "Okuma Kitaplarım" başlıklı öyküde 4 deyim, 2 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Kitabın Serüveni" başlıklı şiirde deyim, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamış, yalnızca 1 ikileme yer almıştır. Öykü türü metinde toplam 6, şiir türü metinde 1 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Sağlık ve Spor" temasında 1 metin makale, 1 metin afiş ve 1 metin şiirdir. "Anadolu'nun Cirit Oyunları" başlıklı makalede; 13 deyim, 2 ikileme, 2 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ise yer almamıştır. "Sağlıklı Yaşıyorum" başlıklı afişte; 6 deyim yer almış, atasözü ikileme ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Cazgır" başlıklı şiirde; 2 ikileme, 5 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ve deyim yer almamıştır. Makale türü metinde toplam 17, afiş türü metinde 6, şiir türü metinde 7 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Doğa ve Evren" temasında 1 metin şiir, 1 metin deneme ve 1 metin öyküdür. "Yüksek Evde Oturanın Türküsü" başlıklı şiirde kalıplaşmış söz varlığı unsurları yer almamıştır. "Reçete" başlıklı denemede 6 deyim, 2 ikileme ve 2 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "Kar Tanesinin Serüveni" başlıklı öyküde 6 deyim, 3 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır**.** Deneme türü metinde toplam 10, öykü türü metinde 9 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiş, şiir türü metinde hiçbir kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenememiştir.

Tablo 1. *5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı ilişkisi*

Metin Türü ve Sayısı	Deyim	İkileme	Atasözü	Kalıplaşmış İfade	Toplam
Öykü (7)	46	23		10	79
Şiir (6)	2	17		5	24
Makale (4)	24	2		3	29
Deneme (2)	13	2		3	18
Tiyatro (1)	5	3		8	16
Fabl (1)	4	1		2	7
Biyografi (1)	2	1			3
Afiş (1)	5				5
Toplam	101	49		31	181

Tablo 1 incelendiğinde; ders kitabında yer alan metin türlerinin öykü, şiir, makale, deneme, tiyatro, fabl, biyografi ve afiş olduğu görülmektedir. Ders kitabında; 7 öykü, 6 şiir, 4 makale, 2 deneme, 1 tiyatro, 1 fabl ve 1 afiş olmak üzere toplam 23 metin yer almaktadır. En fazla kalıplaşmış söz varlığı

unsurunun olduğu metin türü, öyküdür. Öykülerde; 46 deyim, 23 ikileme ve 10 kalıplaşmış ifade olmak üzere toplam 79 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Öykülerde en fazla belirlenen kalıplaşmış söz varlığı unsuru, deyim ve hiç belirlenemeyen kalıplaşmış söz varlığı unsuru, atasözüdür. Atasözü, metinlerin hiçbirisinde belirlenememiştir. Ders kitabında, 181 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda öykü türü metinlerle kalıplaşmış söz varlığı unsurları arasında yoğun bir ilişki belirlenmiştir. Metinlerde atasözüne hiç yer verilmemesi, bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Metin Türleri ve Kalıplaşmış Söz Varlığı Unsurları

"Okuma Kültürü" temasında 2 metin öykü, 1 metin şiirdir. "Bu da Benim Öyküm" başlıklı öyküde 3 deyim ve 1 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Arıyorum" başlıklı şiirde 5 deyim, 1 ikileme, 2 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ise yer almamıştır. "Canım Kitaplığım" başlıklı öyküde 8 deyim, 3 ikileme, 2 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. Öykü türü metinlerde toplam 17, şiir türü metinde 8 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Millî Mücadele ve Atatürk" temasında 1 metin öykü, 1 metin anı ve 1 metin haber yazısıdır. "Türk Askerinin Cesareti" başlıklı öyküde 5 deyim, 2 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Yaşlı Nine" başlıklı anıda 10 deyim, 1 ikileme, 4 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "15 Temmuz" başlıklı haber yazısında 5 deyim, 4 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ve ikileme yer almamıştır. Anı türü metinde toplam 15, haber yazısı türünde 9, öykü türü metinde 7 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Bilim ve Teknoloji" temasında 2 metin makale ve 1 metin söyleşidir. "Aziz Sancar" başlıklı makalede 16 deyim, 4 kalıplaşmış ifade yer almış, ikileme ve atasözü yer almamıştır. "İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?" başlıklı söyleşide 4 deyim, 2 ikileme yer almış, kalıplaşmış ifade ve atasözü yer almamıştır. "Teknoloji Bağımlılığı" başlıklı makalede 2 deyim, 4 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ve ikileme ise yer almamıştır. Makale türü metinlerde toplam 26, söyleşi türü metinde 6 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında söyleşi türü metinler, kalıplaşmış söz varlığı öğretimi için yeterli görülmemektedir. Makale türü metinler ise atasözü dışında kalıplaşmış söz varlığı öğretimi için kullanılabilmektedir.

"Erdemler" temasında 2 metin öykü ve 1 metin şiirdir. "Vermek Çoğalmaktır" başlıklı öyküde 10 deyim, 1 ikileme, 8 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "Sevgi Diyen Çağlar Aşar" başlıklı şiirde 3 deyim, 1 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ve ikileme yer almamıştır. "Gümüş Kanat" başlıklı öyküde 9 deyim, 4 ikileme, 4 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. Öykü türü metinlerde toplam 36, şiir türü metinde 15 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Doğa ve Evren" temasında 2 metin makale ve 1 metin gezi yazısıdır. "Merak Ettiklerimiz" başlıklı makalede 2 deyim, 3 ikileme ve 2 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ise yer almamıştır. "Afyon" başlıklı gezi yazısında 8 deyim, 2 ikileme, 4 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ise yer almamıştır. "Su Kirliliği" başlıklı makalede 6 deyim 1 ikileme yer almış atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. Makale türü metinlerde toplam 14, gezi yazısı türünde 14 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Milli Kültürümüz" temasında 2 metin şiir ve 1 metin öyküdür. "Anadolu" başlıklı şiirde 2 deyim, 2 ikileme ve 2 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ise yer almamıştır. "Tarhananın Öyküsü" başlıklı öyküde 1 deyim, 2 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Ana Dili" başlıklı şiirde 1 deyim, 2 ikileme, 2 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ise yer almamıştır. Şiir türü metinlerde toplam 11, öykü türü metinde 3 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Sağlık ve Spor" temasında 1 metin deneme, 1 metin öykü ve 1 metin broşürdür. "Bisiklet Zamanı" başlıklı denemede 1 deyim, 1 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ve ikileme yer almamıştır. "Yemek, İçmek ve Sindirmek" başlıklı öyküde 4 deyim, 1 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap" başlıklı broşürde 1 deyim yer almış, atasözü, ikileme ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. Öykü türü metinde toplam 5, deneme türü metinde 2, broşür türü metinde 1 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Birey ve Toplum" temasında 1 metin tiyatro, 1 metin öykü ve 1 metin söyleşidir. "Evet Efendim" başlıklı tiyatroda 5 deyim, 7 ikileme, 4 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "Sen de Bir İyilik Yap" başlıklı öyküde 10 deyim, 4 ikileme, 5 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "Dostluğa Dair" başlıklı söyleşide 4 deyim, yer almış, atasözü, ikileme ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. Öykü türü metinde toplam 19, tiyatro türü metinde 16, söyleşi türü metinde 4 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

Tablo 2. *6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı ilişkisi*

Metin Türü ve Sayısı	Deyim	İkileme	Atasözü	Kalıplaşmış İfade	Toplam
Öykü (8)	49	17		16	82
Şiir (4)	11	5		6	22
Makale (4)	25	2		10	37
Söyleşi (2)	8	1			9
Deneme (1)	1			1	2
Tiyatro (1)	4	2		4	10
Haber Yazısı (1)	5			4	9
Anı (1)	10	1		4	15
Gezi Yazısı (1)	8	2		4	14
Broşür (1)	1				1
Toplam	122	30		49	201

Tablo 2 incelendiğinde; ders kitabında yer alan metin türlerinin öykü, şiir, makale, söyleşi, deneme, tiyatro, haber yazısı, anı, gezi yazısı ve broşür olduğu görülmektedir. Ders kitabında; 8 öykü, 4 şiir, 4 makale, 2 söyleşi, 1 deneme, 1 tiyatro, 1 haber yazısı, 1 gezi yazısı ve 1 broşür olmak üzere

toplam 24 metin yer almaktadır. En fazla kalıplaşmış söz varlığı unsurunun olduğu metin türü, öyküdür. Öykülerde; 49 deyim, 17 ikileme ve 16 kalıplaşmış ifade olmak üzere toplam 82 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Öykülerde en fazla belirlenen kalıplaşmış söz varlığı unsuru, deyim ve belirlenemeyen kalıplaşmış söz varlığı unsuru, atasözüdür. Atasözü, metinlerin hiçbirisinde belirlenememiştir. Ders kitabında, 201 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda öykü türü metinlerle kalıplaşmış söz varlığı unsurları arasında yoğun bir ilişki belirlenmiştir. Metinlerde atasözüne hiç yer verilmemesi, bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Metin Türleri ve Kalıplaşmış Söz Varlığı Unsurları

"Erdemler" temasında 1 metin masal, 1 metin roman ve 1 metin tiyatrodur. "Arıların İlhamı" başlıklı masalda 7 deyim, 1 ikileme, 3 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "Munise" başlıklı romanda 11 deyim, 5 ikileme, 1 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "Dostluk" başlıklı tiyatroda 9 deyim, 3 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ve ikileme yer almamıştır. Roman türü metinde toplam 17, tiyatro türü metinde 12, masal türü metinde 11 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Millî Mücadele ve Atatürk" temasında 2 metin anı ve 1 metin şiirdir. "Vatan Destanı" başlıklı şiirde 1 deyim ve 1 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ve ikileme yer almamıştır. "Ordular İlk Hedefiniz" başlıklı anıda 4 deyim, 5 ikileme, 2 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "Öğretmeninizden Af dileyeceksiniz" başlıklı anıda 11 deyim yer almış, atasözü, ikileme ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. Anı türü metinlerde toplam 22, şiir türü metinde 2 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Kişisel Gelişim" temasında 1 metin biyografi, 1 metin otobiyografi ve 1 metin denemedir. "Barış Manço" başlıklı biyografide; 4 deyim, 1 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ve ikileme yer almamıştır. "Sol Ayağım" başlıklı otobiyografide; atasözü, ikileme ve kalıplaşmış ifade yer almamış, yalnızca 2 deyim yer almıştır. "İnsanlarla Geçinme Sanatı" başlıklı denemede; 11 deyim yer almış, atasözü, ikileme ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. Deneme türü metinde toplam 11, biyografi türü metinde 5, otobiyografi türü metinde 2 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Milli Kültürümüz" temasında 1 metin makale, 1 metin tiyatro ve 1 metin şiirdir. "Türk Mutfak Kültüründe Kahve" başlıklı makalede; 4 deyim, 2 atasözü, 4 ikileme yer almış, kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Ben Mimar Sinan" başlıklı tiyatroda; 13 deyim, 1 ikileme,1 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "Türkiye'm, Ana Yurdum, Sebebim, Çarem" başlıklı şiirde; 2 deyim, 5 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. Tiyatro türü metinde toplam 15, makale türü metinde 10, şiir türü metinde 7 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Bilim ve Teknoloji" temasında 1 metin çizgi roman, 1 metin roman ve 1 metin makaledir. "Piri Reis" başlıklı çizgi romanda; 4 deyim, 3 ikileme, 4 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "2100'deki Yaşamdan Bir Gün" başlıklı romanda; 9 deyim, 2 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Yeni Dünya" başlıklı makalede; 5 deyim, 2 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. Çizgi roman türü metinde 11, roman türü metinde 11, makale türü metinde 7 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Okuma Kültürü" temasında 2 metin deneme ve 1 metin öyküdür. "Okumak Deyince" başlıklı denemede 10 deyim, 1 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Divanu Lugati't Türk'ün Bulunuş Hikâyesi" başlıklı öyküde 5 deyim ve 1 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü ve ikileme yer almamıştır. "Okumak Ayrıcalıktır Herkes Okuyamaz" başlıklı denemede 5 deyim, 3 ikileme, 2 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. Deneme türü metinlerde toplam 21, öykü türü metinde 6 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Doğa ve Evren" temasında 1 metin günlük, 1 metin şiir ve 1 metin gezi yazısıdır. "İlk Kar" başlıklı günlükte 2 deyim, 10 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Bu Sabah Hava Berrak" başlıklı şiirde deyim, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamış, yalnızca 2 ikileme yer almıştır. "Lavanta Kokulu Köy" başlıklı gezi yazısında 3 deyim, 1 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. Günlük türü metinde toplam 12, gezi yazısı türü metinde 4, şiir türü metinde 2 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Zaman ve Mekân" temasında 2 metin şiir ve 1 metin gezi yazısıdır. "İstanbul" başlıklı şiirde 1 deyim, 4 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Akşehir'de Bir Fil" başlıklı şiirde, 6 deyim, 1 ikileme, 3 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "Moena Türk Köyü" başlıklı gezi yazısında 2 deyim, 1 ikileme, 2 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. Şiir türü metinlerde toplam 15, gezi yazısı türü metinde 5 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

Tablo 3. *7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı ilişkisi*

Metin Türü ve Sayısı	Deyim	İkileme	Atasözü	Kalıplaşmış İfade	Toplam
Şiir (5)	10	12		4	26
Deneme (3)	26	4		2	32
Roman (2)	19	6		1	26
Tiyatro (2)	22	1		4	27
Anı (2)	15	5		2	22
Gezi Yazısı (2)	4	2		1	7
Makale (2)	9	6	2		17
Masal (1)	7	1		3	11
Biyografi (1)	4			1	5
Otobiyografi (1)	2				2
Çizgi Roman (1)	4	3		4	11
Öykü (1)	5			1	6
Günlük (1)	2	10			12
Toplam	129	50	2	23	204

Tablo 3 incelendiğinde; ders Kitabında yer alan metin türlerinin şiir, deneme, roman, tiyatro, anı, gezi yazısı, makale, masal, biyografi, otobiyografi, çizgi roman, öykü ve günlük olduğu görülmektedir. Ders kitabında; 5 şiir, 3 deneme, 2 roman, 2 tiyatro, 2 anı, 2 gezi yazısı, 2 makale, 1 masal, 1 biyografi, 1 otobiyografi, 1 çizgi roman, 1 öykü ve 1 günlük olmak üzere toplam 24 metin yer almaktadır. En fazla kalıplaşmış söz varlığı unsurunun olduğu metin türü, denemedir. Denemelerde 26 deyim, 4 ikileme ve 2 kalıplaşmış ifade olmak üzere toplam 32 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Denemelerde en fazla belirlenen kalıplaşmış söz varlığı unsuru, deyim ve hiç yer belirlenemeyen kalıplaşmış söz varlığı unsuru, atasözüdür. Atasözü, makale dışında metin türlerinin hiçbirisinde belirlenememiştir. Ders kitabında, 204 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda deneme türü metinlerle kalıplaşmış söz varlığı unsurları arasında bir ilişki belirlenmiştir. Metinlerde, 2 atasözü belirlenmiştir. Metinlerde atasözüne çok az yer verilmesi, bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Metin Türleri ve Kalıplaşmış Söz Varlığı Unsurları

"Kişisel Gelişim" temasında 1 metin söyleşi, 1 metin öykü ve 1 metin masaldır. "Benlik Üzerine" başlıklı söyleşide 7 deyim yer almış, atasözü, ikileme ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Martı" başlıklı öyküde 14 deyim, 4 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Acele Karar Vermeyin" başlıklı masalda 9 deyim, 1 ikileme, 1 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. Öykü türü metinde toplam 18, masal türü metinde 11, söyleşi türü metinde 7 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Millî Mücadele ve Atatürk" temasında 1 metin tiyatro, 1 metin şiir ve 1 metin denemedir. "Vatan Yahut Silistre" başlıklı tiyatroda 9 deyim, 4 ikileme, 6 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "O Geliyor" başlıklı şiirde 1 deyim, 3 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "İstiklal Madalyası" başlıklı denemede 8 deyim, 1 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. Tiyatro türü metinde toplam 19, deneme türü metinde 9, şiir türü metinde 4 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Birey ve Toplum" temasında 2 metin deneme ve 1 metin şiirdir. "Faydalı Bir İş Görmek Zevki" başlıklı denemede 13 deyim, 8 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Gurbet" başlıklı şiirde deyim, atasözü ikileme ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Türkçenin Zenginliği" başlıklı denemede 2 deyim, 2 ikileme yer almış, atasözü yer almamıştır. Deneme türü metinlerde toplam 25 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiş, şiir türü metinde hiçbir kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenememiştir.

"Sanat" temasında 2 metin makale ve 1 metin şiirdir. "Sanat" başlıklı şiirde 4 deyim, 1 ikileme, 1 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "Mikro Minyatür" başlıklı makalede 10 deyim,1 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Selimiye Camii" başlıklı makalede 5

deyim, 2 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. Makale türü metinlerde toplam 18, şiir türü metinde 6 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Milli Kültürümüz" temasında 1 metin şiir, 1 metin efsane ve 1 metin destandır. "Anadolu Uygarlıkları" başlıklı şiirde deyim, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamış, yalnızca 1 ikileme yer almıştır. "Burada Dur" başlıklı efsanede 4 deyim, 2 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Ergenekon Destanı" başlıklı destanda 17 deyim, 1 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. Destan türü metinde 18, efsane türü metinde 6, şiir türü metinde 1 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Zaman ve Mekân" temasında 1 metin söyleşi, 1 metin şiir ve 1 metin öyküdür. "Kalbin Sesi" başlıklı söyleşide 5 deyim, 3 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Geçen Zaman" başlıklı şiirde hiçbir kalıplaşmış söz varlığı unsuru yer almamıştır. "Değirmende Döner Taşım" başlıklı öyküde 12 deyim, 6 ikileme, 7 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. Öykü türü metinde 25, söyleşi türü metinde 8 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiş, şiir türü metinde hiçbir kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenememiştir.

"Erdemler" temasında 1 metin deneme, 1 metin şiir ve 1 metin öyküdür. "Yunus Emre'nin Mezarları" başlıklı denemede 5 deyim, 6 ikileme, 4 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "Gülü İncitme Gönül" başlıklı şiirde atasözü, ikileme ve kalıplaşmış ifade yer almamış, yalnızca 1 deyim yer almıştır. "Emine Teyze'nin Çilek Reçeli" başlıklı öyküde 9 deyim, 10 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. Öykü türü metinde toplam 19, deneme türü metinde 15, şiir türü metinde 1 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

"Hak ve Özgürlükler" temasında 1 metin öykü, 1 metin biyografi ve 1 metin şiirdir. "Bilge Adamın Yolu" başlıklı öyküde 6 deyim, 3 ikileme yer almış, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamıştır. "Aliya İzzet Begoviç ve Özgürlük Mücadelesi" başlıklı biyografide 5 deyim, 1 ikileme ve 1 kalıplaşmış ifade yer almış, atasözü yer almamıştır. "Özgürlük" başlıklı şiirde deyim, atasözü ve kalıplaşmış ifade yer almamış, yalnızca 1 ikileme yer almıştır. Öykü türü metinde toplam 9, biyografi türü metinde 7, şiir türü metinde 1 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

Tablo 4. *8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı ilişkisi*

Metin Türü ve Sayısı	Deyim	İkileme	Atasözü	Kalıplaşmış İfade	Toplam
Şiir (7)	6	6		1	13
Öykü (4)	37	21		6	64
Deneme (4)	23	16		2	41
Makale (2)	14	3			17
Söyleşi (2)	8	3			11
Masal (1)	7	1		1	9
Tiyatro (1)	5	2		5	12
Efsane (1)	4	2			6
Destan (1)	14	1			15
Biyografi (1)	5	1		1	7

Toplam	123	56	16	195

Tablo 4 incelendiğinde; ders kitabında yer alan metin türlerinin şiir, öykü, deneme, makale, söyleşi, masal, tiyatro, efsane, destan ve biyografi olduğu görülmektedir. Ders kitabında; 7 şiir, 4 öykü, 4 deneme, 2 makale, 2 söyleşi, 1 masal, 1 tiyatro, 1 efsane, 1 destan ve 1 biyografi olmak üzere toplam 24 metin yer almaktadır. En fazla kalıplaşmış söz varlığı unsurunun olduğu metin türü, öyküdür. Öykülerde; 37 deyim, 21 ikileme ve 6 kalıplaşmış ifade olmak üzere toplam 64 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Öykülerde en fazla belirlenen kalıplaşmış söz varlığı unsuru, deyim ve belirlenemeyen kalıplaşmış söz varlığı unsuru, atasözüdür. Atasözü, metinlerin hiçbirisinde belirlenememiştir. Ders kitabında, 195 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda öykü türü metinlerle kalıplaşmış söz varlığı unsurları arasında yoğun bir ilişki belirlenmiştir. Metinlerde atasözüne hiç yer verilmemesi, bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı unsurları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda ders kitaplarındaki metinler, türlerine göre sınıflandırılmış ve bu metinlerde yer alan kalıplaşmış söz varlığı unsurları belirlenmiştir. Metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı unsurları ilişkilendirilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde önceki Türkçe dersi öğretim programlarına göre hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarına ilişkin çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Akın, 2018; Apaydın 2010; Turhan, 2010; Uludağ, 2010). Yapılan çalışmalar, metinlerdeki söz varlığı unsurlarını belirlemeye yöneliktir. Çalışmalarda, metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı ilişkisine yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu araştırma, güncel olması ve metin türleri ile kalıplaşmış söz varlığı ilişkisini belirlemesi yönüyle alanyazındaki çalışmalardan ayrılmaktadır. Alanyazındaki çalışmalarla yapılan söz varlığı unsuru sayısına yönelik karşılaştırmalarda, araştırmaların sınırlılıklarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu araştırmada, serbest okuma metinleri ile dinleme/izleme metinleri kapsam dışında tutulmuştur.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda, 181 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Akın (2018), 2017-2018 eğitim öğretim yılında MEB tarafından okutulmasına karar verilen 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı üzerinde yaptığı araştırmada, 394 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlemiştir. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda kalıplaşmış söz varlığı unsuru sayısının önceki ders kitabına göre azaldığı görülmektedir. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda, 201 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Apaydın (2010), 2009-2010 eğitim öğretim yılında okutulan 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB Yayınları) üzerinde yaptığı

araştırmada, 147 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlemiştir. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda kalıplaşmış söz varlığı unsuru sayısının önceki ders kitabına göre arttığı görülmektedir. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda, 204 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Uludağ (2010), 2009-2010 eğitim öğretim yılında 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB Yayınları) üzerinde yaptığı araştırmada, 269 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlemiştir. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda kalıplaşmış söz varlığı unsuru sayısının önceki ders kitabına göre azaldığı görülmektedir. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda, 195 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Turhan (2010), 2009-2010 eğitim öğretim yılında 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB Yayınları) üzerinde yaptığı araştırmada, 262 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlemiştir. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda kalıplaşmış söz varlığı unsuru sayısının önceki ders kitabına göre azaldığı görülmektedir.

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metin türleri; öykü, şiir, makale, deneme, tiyatro, fabl, biyografi ve afiştir. Ders kitabında; 7 öykü, 6 şiir, 4 makale, 2 deneme, 1 tiyatro, 1 fabl ve 1 afiş olmak üzere toplam 23 metin yer almaktadır. En fazla kalıplaşmış söz varlığı unsurunun olduğu metin türü, öyküdür. Öykülerde; 46 deyim, 23 ikileme ve 10 kalıplaşmış ifade olmak üzere toplam 79 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Öykülerde en fazla belirlenen kalıplaşmış söz varlığı unsuru, deyim ve hiç belirlenemeyen kalıplaşmış söz varlığı unsuru, atasözüdür. Atasözü, metinlerin hiçbirisinde belirlenememiştir. Bu durum bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Ders kitabında, 181 kalıplaşmış söz varlığı unsuruna yer verilmiş ve öykü türü metinlerle kalıplaşmış söz varlığı unsurları arasında yoğun bir ilişki belirlenmiştir.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metin türleri; öykü, şiir, makale, söyleşi, deneme, tiyatro, haber yazısı, anı, gezi yazısı ve broşürdür. Ders kitabında; 8 öykü, 4 şiir, 4 makale, 2 söyleşi, 1 deneme, 1 tiyatro, 1 haber yazısı, 1 gezi yazısı ve 1 broşür olmak üzere toplam 24 metin yer almaktadır. En fazla kalıplaşmış söz varlığı unsurunun olduğu metin türü, öyküdür. Öykülerde; 49 deyim, 17 ikileme ve 16 kalıplaşmış ifade olmak üzere toplam 82 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Öykülerde en fazla belirlenen kalıplaşmış söz varlığı unsuru, deyim ve belirlenemeyen kalıplaşmış söz varlığı unsuru, atasözüdür. Atasözü, metinlerin hiçbirisinde belirlenememiştir. Bu durum bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Ders kitabında, 201 kalıplaşmış söz varlığı unsuruna yer verilmiş ve öykü türü metinlerle kalıplaşmış söz varlığı unsurları arasında yoğun bir ilişki belirlenmiştir.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metin türleri; şiir, deneme, roman, tiyatro, anı, gezi yazısı, makale, masal, biyografi, otobiyografi, çizgi roman, öykü ve günlüktür. Ders kitabında; 5 şiir, 3 deneme, 2 roman, 2 tiyatro, 2 anı, 2 gezi yazısı, 2 makale, 1 masal, 1 biyografi, 1 otobiyografi, 1 çizgi roman, 1 öykü ve 1 günlük olmak üzere toplam 24 metin yer almaktadır. En fazla kalıplaşmış söz varlığı unsurunun olduğu metin türü, denemedir. Denemelerde 26 deyim, 4 ikileme ve 2 kalıplaşmış ifade

olmak üzere toplam 32 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Denemelerde en fazla belirlenen kalıplaşmış söz varlığı unsuru, deyim ve belirlenemeyen kalıplaşmış söz varlığı unsuru, atasözüdür. Atasözü, makale dışında metin türlerinin hiçbirisinde belirlenememiştir. Bu durum bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Ders kitabında, 204 kalıplaşmış söz varlığı unsuruna yer verilmiş ve deneme türü metinlerle kalıplaşmış söz varlığı unsurları arasında bir ilişki belirlenmiştir.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metin türleri; şiir, öykü, deneme, makale, söyleşi, masal, tiyatro, efsane, destan ve biyografidir. Ders kitabında; 7 şiir, 4 öykü, 4 deneme, 2 makale, 2 söyleşi, 1 masal, 1 tiyatro, 1 efsane, 1 destan ve 1 biyografi olmak üzere toplam 24 metin yer almaktadır. En fazla kalıplaşmış söz varlığı unsurunun olduğu metin türü, öyküdür. Öykülerde; 37 deyim, 21 ikileme ve 6 kalıplaşmış ifade olmak üzere toplam 64 kalıplaşmış söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Öykülerde en fazla belirlenen kalıplaşmış söz varlığı unsuru, deyim ve belirlenemeyen kalıplaşmış söz varlığı unsuru, atasözüdür. Bu durum bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Ders kitabında, 195 kalıplaşmış söz varlığı unsuruna yer verilmiş ve öykü türü metinlerle kalıplaşmış söz varlığı unsurları arasında yoğun bir ilişki belirlenmiştir.

Ortaokul Türkçe ders Kitaplarında en fazla yer verilen metin türleri, şiir ve öyküdür. Kitaplarda 22 şiir ve 20 öykü metnine yer verilmiştir. Öykülerde 231, şiirlerde 85 söz varlığı unsuru belirlenmiştir. Öykülerde 137 deyim, 61 ikileme ve 33 kalıplaşmış ifade; şiirlerde 29 deyim, 40 ikileme ve 16 kalıplaşmış ifade belirlenmiştir. Deyim, ikileme ve kalıplaşmış ifadelere en fazla yer verilen metin türü öyküdür. Atasözü; 5, 6 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında belirlenememiş; 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda makale türü metinlerde 2 tane belirlenebilmiştir. Ders kitaplarında en fazla belirlenen kalıplaşmış söz varlığı unsuru deyim, en az belirlenen ise atasözü olmuştur. Atasözüne çok az yer verilmesi, ortaokul Türkçe ders Kitaplarının bir eksikliği olarak değerlendirilmektedir. Genel olarak ders kitaplarında öykü türü metinlerle kalıplaşmış söz varlığı unsuru arasında yoğun bir ilişki belirlenmiştir.

Araştırma süreci ve sonuçlarından hareketle ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türlerinin daha özenle seçilmesi ve hazırlanması, kalıplaşmış söz varlığı unsurları bakımından metinlerde yeterliliğin sağlanması, metin türlerindeki sınıflamaların doğru yapılması ve atasözüne daha fazla yer verilmesi önerileri geliştirilmiştir.

Kaynaklar

Akın, K. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerinin söz varlığı üzerine bir değerlendirme. *Social Sciences Studies Journal*, *4*(22), 3695-3706.

Aksan, D. (2004). *Türkçenin söz varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.

Apaydın, N. (2010). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demir, C. (2016). Türkçe eğitim öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Milli Eğitim Dergisi,* 210, 141-161.

Esgin, A. (2016). Yurt dışında yapılmış söz varlığı çalışmalarının yöntemleri üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi,* 210, 55-83.

Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *4*(4), 1025-1055.

Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*, 44, 89-110.

Karadüz, A. (2009). Sözlük, sözcük anlamı ve öğrenme üzerine. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 4*(4), 636-649.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 24. Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karatay, H. (2016). 6-8. sınıf öğrencilerinin mecazlı dili anlama düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi,* 210, 265-285.

MEB (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research a guide to desing and implementation.* Selahattin Turan (Çev. Ed.). 3. Basımdan Çeviri. Ankara: Nobel Yayınları.

Tağa, T. (2016). Kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 210, 163-177.

TDK (2005). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Turhan, H. (2010). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Uludağ, Ç. (2010). *7. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

The vocabulary of a language has a core that retains its value in the presence of social interactions from the depths of human thoughts and emotions (Karadüz, 2009). This core is very dominant in the Turkish language. As a result, Turkish is a language with rich vocabulary that is equipped with broad expressive possibilities. The development of vocabulary is largely linked to Turkish lessons as acquiring an effective vocabulary is included in the aims of these lessons. In this context, the texts studied in Turkish lessons have an important function in transferring the rich vocabulary content of Turkish to students. The aim of the present study was to determine the relationship between text types and the elements of formulaic expression used in these texts in secondary school Turkish language arts textbooks prepared based on the Turkish Language Arts Curriculum (2018). In this study, the texts included in the Turkish language arts textbooks were classified according to type and the types of formulaic expression used in the text types were determined. This study is important for the elements of vocabulary, one of the basic outcomes targeted in Turkish lessons, to reach a certain maturity in the texts.

Method

A qualitative research method was employed in this study. The data collected for the study comprised of 95 texts (documents) included in 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks (MoNE Publications) prepared based on the Turkish curriculum (2018). Listening/watching, free reading and visual texts (excluding those containing writing) were not included in the scope of the data. The block type texts determined in the Turkish

Language Arts Curriculum were evaluated within the scope of document types in consideration with content. The collection of data was completed with a documentary review. The texts included in the textbooks were classified according to written expression types by 3 field experts and 5 Turkish teachers. When determining the text types, classification was based on the text types included in the Turkish Language Arts Curriculum (2018). Elements of formulaic expression were determined according to the outcomes included in the curriculum (idioms, repetition, proverbs and formulaic expressions). The study findings were reached by associating text types with the presence of formulaic expression elements. The research data was revealed with descriptive analysis and the results are presented as tables.

Result and Discussion

When the relevant literature was investigated, it was found that there were studies performed on the elements of vocabulary in Turkish language arts textbooks prepared according to previous the Turkish language arts Curriculums (Akın, 2018; Apaydın 2010; Turhan, 2010; Uludağ, 2010). These studies focused on determining the elements of vocabulary in the texts. However, the screening of the relevant literature did not reveal any studies conducted on determining the relationship of text types with formulaic expressions. The results of the present study and the recommendations developed are presented below.

The text types most commonly included in secondary school Turkish language arts textbooks were poetry and stories. The books included a total of 22 poems and 20 story texts. It was determined that the stories included 231 expression elements while the poems included 85. In addition, the stories included 137 idioms, 61 repetitions and 33 formulaic expressions, while the poems included 29 idioms, 40 repetitions and 16 formulaic expressions. The text type including the most idioms, repetitions and formulaic expression was stories. Proverbs were not determined in the 5^{th}, 6^{th} and 8^{th} grade Turkish language textbooks, and only 2 were determined in the article text type in the 7th grade Turkish Language Arts Textbooks. The most commonly determined formulaic expression element in the textbooks was idioms, while proverbs were identified the least. The lack of proverbs was assessed as a deficiency of secondary school Turkish language arts textbooks.

Based on the results given above, various recommendations were developed for more care to be taken during the selection and preparation of text types to be included in secondary school Turkish language arts textbooks, thus ensuring sufficiency in terms of formulaic expression elements, accurate classification of text types, and greater inclusion of proverbs.

Benzer, A. ve Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansıması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 13.05.2019 Kabul/Accepted: 27.06.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Konuşma Öğretiminin Program ve Ders Kitabı Ekseninde Uygulamaya Yansıması

Ahmet BENZER[*]
Faruk ÜNSAL[**]

Öz

Konuşma, dört temel beceri içerisinde en çok kullanılan ikinci beceridir. Konuşma becerisini kazandırılması sürecinde pek çok değişken etkilidir ve bu değişkenlerin konuşmayı ne derecede etkilediği konusunda yapılacak araştırmalar da araştırmacılara sürecin tasarımı konusunda araştırmacılara yön gösterecektir. Bu araştırmanın amacı da konuşma becerisinin öğretimine yönelik değişkenler ve Türkçe öğretmenlerinin bu değişkenler hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Türkçe derslerinde kazandırılmaya çalışılan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri içinde en az konuşma becerisi üzerine olduğu görülmüştür. Ders kitaplarından alınan konuşma etkinlikleriyle ilgili öğretmenlerin yönerge eksikliği, öğrencinin ilgisini çekememe, uygulanmasının zor olması gibi nedenlerle etkinlikleri yetersiz görmekte, konuşma öğretimi kapsamında öğretmenler tarafından en çok "Tartışma'' ve "Katılımlı Konuşma''nın kullanıldığı görülmüştür. Araştırma ile ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin gerçek yaşamdan alınmış konuşma örnekleriyle zenginleştirilmiş, öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun, yönergelerle desteklenmiş ve öğrencilerin sözel ifade gücünü artırıcı nitelikte olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Konuşma Becerisi, Konuşma Öğretimi Sorunları, Öğretmen Görüşleri.

Reflection of Speaking Skill Teaching to Practice on the Context of Program and Coursebook

Abstract

Speech is the second most commonly used skill in four basic skills. Many variables are effective in the process of gaining speech skills, and research on how these variables affect speech will also guide researchers on the design of the process. For this purpose,this research's aim was to determine the variables related to speech education and to determine the opinions of Turkish teachers on these variables. For this purpose, semi-structured questionnaire prepared by the researchers was used. The research was carried out with phenomelogy which is a type of qualitative research design. Research in reading and trying to win the Turkish lessons, writing, listening and speaking skills were found to be in on at least conversational skills. It is seen that the teachers mostly use "Discussion" and "Speech Attended" within the scope of speech teaching, due to lack of instruction, speech failure from the textbooks, lack of instruction, and difficulty in implementation. It has been suggested by the teachers that the research and speech activities should be enriched with speech examples from the real life and emphasizing the features of the spoken language.

Keywords: Speaking Skills, Problems of Speaking Teaching, Teachers' Opinions.

[*] Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, ahmetbenzer@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3579-3699

[**] Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, farukunsal52@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0879-2367

Giriş

Dil, anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) başlıkları altında dört temel beceriyi içerisinde barındırır. Anlatmaya dayalı becerilerden olan konuşma; duygu, düşünce ve bilgilerin zihinde tasarlandıktan sonra seslerden oluşan dil aracılığıyla karşımızdakilere aktarılmasıdır (Demirel, 1999: 40; Ceran, 2012: 340). Günlük yaşam içerisinde bireyin diğer insanlarla olan iletişim ve etkileşiminde belirleyici bir role sahip olan konuşma, kişinin zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerinin de bir yansıtıcısıdır (Sever, 2004: 23). Buna rağmen dört temel beceriden biri olan konuşma en çok kullandığımız becerilerden biri olmakla birlikte eğitim aşamasında üzerinde en az durulan beceridir (Özbay, 2005: 178; Uçgun, 2007: 59; Doğan, 2009: 186; Üner, 2010: 59; Topçuoğlu, 2011: 398). McDonough, Shaw ve Masuhara ise (2013: 156) konuşmanın, genellikle diğer becerilere göre daha değersiz olarak görüldüğünü belirtmiştir.

Konuşma öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği konusu süregelen bir tartışmadır. Richards (1990: 76-77) konuşma öğretimini; çocukların, okula başlamadan önce aile ve çevrelerinden edindikleri dolaylı öğretim ve çocuğun hayatına okulun girmesiyle birlikte akıcı konuşma için belirli stratejiler ve süreçleri içeren dolaysız öğretim olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Dolaysız öğretimde öğrencinin dikkati açık bir şekilde karşılıklı konuşma kurallarına ve stratejilerine çekilir. Burada da çocukların güzel, doğru ve etkili konuşma becerisini kazanmalarına rehberlik edecek; özel olarak hazırlanmış konuşma etkinliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu durum da akıllara Türkçe derslerinde uygulanan çalışmaların ve ders kitaplarında yer alan etkinliklerin niteliklerinin nasıl olduğu; yeni etkinlik türlerinin nasıl olacağı sorularını getirmektedir.

Bununla birlikte konuşma öğretiminin uygulama ağırlıklı olarak yürütülmesi gerektiği birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Kurudayıoğlu, 2003: 296; Özbay, 2005: 2; Temizyürek, 2007:121; Doğan, 2009:190; Bulut, Açık ve Çiftçi, 2016: 145). Toplumsal yaşamda bireylerin konuşma becerisiyle ilgili yaşadığı kaygı, korku ve endişelerin giderilmesi ancak ilgi çekici, etkili konuşma etkinliklerinin gerçekleştirildiği düzenli bir eğitim anlayışıyla mümkün olacaktır (Tüzemen ve Kardaş, 2017). Konuşma öğretiminin uygulamaya dönük nasıl işlenebileceğine yönelik olarak Katchen (2004: 6) videoyu rol modellerinin gösterilmesini kolaylaştıran bir araç olarak ele almış ve rol model olarak videoyu kullanmanın sunum becerileri öğretimini kolaylaştıracağını belirtmiştir. Magasic (2017: 200) dil öğretiminde videonun öğrenci performansına olumlu yansıdığından ve öğrenciler için videonun dört ana faydası olduğundan bahseder. Bunlar; otantik dil, sözlü dil, dilötesi özellikler (jest, mimik, beden dili vs.) ve motivasyonel faydadır. Oradee (2012: 533) çalışmasında tartışma, problem çözme ve rol oynama modellerinin, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesine ve konuşmaya yönelik tutumlarının olumlu olarak değişmesine katkı yaptığını belirtmiştir. Šolcová (2011: 16) ortaokullarda dil (İngilizce) öğretimi ile ilgili yaptığı çalışmasında konuşma öğretiminde kullanılan metinlerin sadece

yazılı olarak verilmesinin konuşma akıcılığında ilerleme sağlamayacağını belirtir. Bu nedenle de bir dilin konuşulan biçimini konuşulan metin örneklerini kullanarak öğretmenin, konuşmayı öğretmenin bir parçası olması gerektiğini belirtmiştir. Burada konuşulan dile ait konuşma biçimlerini olduğu gibi yansıtacak ögelerin (tekrarlar, duraklamalar, ses olayları, yarım cümleler, deyimler, yanlış başlangıçlar vs.) yer aldığı konuşma metinlerinin olmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Ortaokul düzeyinde çocuklar her ne kadar konuşmayı öğrenmiş olarak okula gelse de çocukların konuşma becerilerinin Türkçe dersleriyle daha da geliştirilmesi öğretim programının temel hedefleri arasındadır. Bununla birlikte Öztürk ve Altuntaş (2012: 343) konuşmayı öğrenerek okula gelen çocuklarda konuşurken çekingenlik davranışı, kısa ve yetersiz konuşma, sesi ayarlayamama, dağınık konuşma, gereksiz şeyler söyleme, sözcük dağarcığının yetersiz olması, gereksiz sesler çıkarma, konuşurken gereksiz beden hareketleri yapma, telaffuz, vurgu ve tonlama hataları, kavrama eksikliği, anlatım yetersizliği gibi sorunların söz konusu olabileceğini ifade etmişlerdir. Arslan'ın (2012: 229) araştırmasında öğrencilere topluluk karşısında konuşma fırsatının yeterince veril(e)mediği için eğitim kurumlarımızın kendini rahatlıkla ifade edebilen bireyler yetiştir(e)mediği sonucuna ulaşılmıştır. Sebep olarak da konuşmaların az sayıdaki resmî törenlerde sadece iyi olan öğrencilere yaptırılması, belli sınavlara odaklanıldığı için konuşmanın ihmal edilmesi, sınıfta daha çok en başarılı görülen öğrencilere söz hakkı verilmesi, daha çok öğretmenin konuştuğu bir sınıf ortamının olması, öğrencilerin yanlış veya eksik cevap verdikleri zaman azarlanmaları gösterilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013: 72) olgu bilimi, araştırmacı tarafından farkında olunan; fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanan desenler olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ortaokul Türkçe derslerinde konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar konusundaki görüşlerinin neler olduğu olgusu araştırılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu her ne kadar dijital ortamda gönderilmiş olsa da sorular içerisinde öğretmenlere, cevaplarına göre değişen farklı seçenekler de sunulduğu için yarı yapılandırılmış olarak kabul edilmektedir.

Araştırma Grubu

Araştırmaya katılan 40 Türkçe öğretmeninin cinsiyet, mesleki tecrübe, eğitim durumu ve mesleğiyle ilgili eğitimlere katılım oranı şu şekildedir:

Tablo 1. *Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki tecrübe, eğitim durumu ve mesleğiyle ilgili eğitimlere katılım durumları*

Özellikler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	19	47,5
	Erkek	21	52,5
Mesleki Tecrübe	0-5	13	32,5
	5-10	22	55
	10-15	4	10
	15+	1	2,5
Eğitim Durumu	Lisans	37	92,5
	Yüksek Lisans	3	7,5
Mesleğiyle İlgili Eğitimlere Katılım Oranı	Evet	21	52,5
	Hayır	19	47,5

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan form, iki öğretmen ve iki alan uzmanının, görüşleri ve önerileri doğrultusunda düzenlenmiş, yeni sorular eklenip gereksiz sorular çıkartılmıştır. Daha sonra yapılan ön uygulama sonucunda, soruların bir kısmında düzeltmeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulardan 1, 8, 9, 10 ve 11. sorular sıralama tipi; 3, 4, 5, 6, 7 ve 14. sorular açık uçlu; 2. soru evet-hayırlı; 12 ve 13. sorular ise birden fazla cevaplı sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için gönüllülük esası göz önünde bulundurularak seçilen 40 Türkçe öğretmenine yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Formu öğretmenlere e-posta ile gönderilmiştir. Elde edilen verilerle konuşma öğretimine yönelik değişkenlerin tespiti ve Türkçe öğretmenlerinin bu değişkenler hakkındaki görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama aracının farklı tipte sorulardan oluşması nedeniyle verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 22). Oluşturulan kodlar, bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bulgular kısmı konuşma öğretimini etkileyen değişkenler dikkate alınarak dört alt başlıkta toplanmıştır. Öğretmenler her bir başlıkta görüşlerini birden fazla ifadeyle belirttikleri için tablolardaki ifade sıklıkları bazen öğretmen sayısını geçebilmiştir.

Konuşma Becerisinin Mevcut Beceriler Arasındaki Önemi

Dört Temel Dil Becerileri Eğitiminin Kullanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri

Türkçe derslerinde dört temel dil becerilerinin kullanılma sıklığına göre sıralandığı soruda araştırmaya katılan 40 Türkçe öğretmeninden yalnızca %20'si (8) konuşma becerisini birinci sırada gösterirken %15'i (6) ikinci sırada, %30'u (12) üçüncü sırada, %35'i (14) ise dördüncü sırada göstermiştir. Konuşma dinlemeden sonra en çok kullanılan beceri olmasına rağmen bu durumun uygulamada farklı olduğu görülmektedir.

Ders Kitaplarındaki Konuşma Becerisi Eğitimi

Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Etkinlikleri Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerine yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Ders kitaplarında yer alan konuşma etkinlikleri hakkında öğretmen görüşleri*

	Kodlar	*Sıklık*	*Yüzde*
Olumsuz	Etkinlikler öğretmene ve öğrenciye rehberlik etmeli, aşamalı olmalı.	13	32,5
	Ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin sınıfta uygulanması zor.	8	20
	Öğrencinin ilgisini çekmiyor, öğrenciyi istekli kılmıyor, öğrenci seviyesine uygun değil.	6	15
Olumlu	Etkinlikler güzel ve yeterli	7	17,5
	Diğer	6	15

Yukarıda tabloda görüldüğü gibi öğretmenler Türkçe ders kitabında sunulan konuşma etkinliklerini %67,5 (27) oranında yetersiz görmüşlerdir. Bu noktada etkinliklerin iyileştirilmesi gerçeği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin konuyla ilgili örnek ifadeleri şöyledir:

Ö19: Etkinlikler kısmen kalitelidir. Etkinliğin niteliğini öğretmenin dersteki yönlendirmeleri, katkıları ve oluşturacağı konuşma ortamı da belirleyecektir.

Ö23: Öğrencinin zihninde hemen bir şeyler oluşması bu sorularla mümkün olmuyor. Görsellik, teknoloji olması gerekiyor. Çocuk bu tarz sorulara cevap vermek istemiyor, çocuğu zorla konuşturmaya çalışıyorum.

Ders Kitabındaki Konuşma Etkinliklerine Ait Yönlendirmelerin Yeterliliği

Ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerine ait yönlendirmelerle ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Ders kitabındaki konuşma etkinliklerine ait yönlendirmelerin yeterliliği hakkında öğretmen görüşleri*

	Kodlar	Sıklık	Yüzde
Olumsuz	Yönergeler, rehberlik etmede yetersiz	23	57,5
	Kılavuz kitapların olması faydalıydı	3	7,5
Olumlu	Yönergeler yeterli	10	25
	Yönergeler daha açıklayıcı olmalı	4	10

Yukarıda tabloda görüldüğü gibi öğretmenler konuşma etkinliklerindeki yönlendirmeleri %65 (26) oranında yetersiz görmüşlerdir. Yeterli görenlerden %10 (4) oranında öğretmen ise yönergelerin daha açıklayıcı olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin konuyla ilgili örnek ifadeleri şöyledir:

Ö6: Hayır. Daha ayrıntı yönlendirme yapılmalı. Konuşmaya başlarken, konuşmayı bitirirken öğrenciden neler bekliyorsak kitap bize biz de öğrencilere anlatmalıyız.

Ö37: Evet, rehberlik ediyor. Ancak daha ayrıntılı değerlendirme formları ve yönlendirmeler konulabilir.

Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar

Etkinliklerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen cevapları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Öğretmenlerin konuşma etkinliklerini uygularken karşılaştıkları sorunlar*

Kodlar	Sıklık	Yüzde
Etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmemesi, öğrenciyi istekli kılmaması	11	20
Etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması	10	18
Etkinliklerin uygulama aşamalarının eksik olması	6	11
Öğrencilerin konuşmada zorlanması	6	11
Etkinliklerin tekdüze olması	6	11
Öğrencilerdeki özgüven eksikliği	6	11
Sınıf mevcutlarının fazla olması ve zaman yetersizliği	5	9
Öğrencilerin kısa cevaplar verip uzun konuşma yapmaması	3	5
Öğrencilerin dinleme alışkanlıklarının olmaması	2	4

**Öğretmenler birden fazla cevap verdiklerinden frekanslar cevaplayıcı sayısından yüksektir.*

Yukarıda tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin %20'si (11) uygulama aşamasında en çok karşılaştıkları sorunu 'Etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmemesi' olarak ifade etmişlerdir. Aşağıda yer verilen alıntılarda öğretmenler konuşma etkinliklerini uygularken karşılaştıkları zorlukları dile getirmişlerdir.

Ö6: Konu ilgilerini çekmediği için konuşmalarını çok kısa tutuyorlar. Yeterince dönüt alamıyoruz.

Ö9: Sözcükleri telaffuz etmekte zorlanmaları, jest ve mimiklere yeteri kadar önem vermemeleri.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) Konuşma Öğretimi

Öğretmenlerin Yaptıkları Etkinlik Türleri

Öğretmenlerin yaptıkları konuşma etkinlikleri ile ilgili cevapları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinlikler*

Kodlar	Sıklık	Yüzde
Hazırlıklı konuşma	11	21
Güncel, ilgi çekici, serbest bir konuda konuşma	9	17
Ders içi etkinliklerde söz hakkı verme	9	17
Hazırlıksız konuşma	8	15
Drama	5	10
Tartışma	5	10
Diğer	3	6
Seslendirme çalışmaları	2	4

**Öğretmenler birden fazla cevap verdiklerinden frekanslar cevaplayıcı sayısından yüksektir.*

Yukarıda tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin %21'i (11) en çok 'Hazırlıklı konuşma' etkinliğini uygulamaktadır. %17'si (9) ise "Söz hakkı verme"yi konuşma etkinliği olarak nitelemiştir. Aşağıda yer verilen alıntılarda öğretmenler konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmaları dile getirmişlerdir.

Ö11: Genellikle konuşma becerisi ile ilgili olarak metinden bağımsız konuşma çalışması yaptırmaya çalışıyorum. Metinde verilen etkinlik ilgi çekici olmuyor. Mesela erkek öğrencilerle futbol konusunda konuşma becerisi etkinliği yapmak daha verimli oluyor.

Ö30: Drama, canlandırma vb. teknikleri kullanarak. Metni, tiyatro metnine çevirip daha sonra rol yaptırarak öğrencileri konuşturuyorum.

Programdaki Yöntem ve Teknikler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin program kapsamında ve dışında kullandıkları yöntemlere dair soruya verdikleri cevaplar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6*. Öğretmenlerin en çok kullandıkları ilk beş yöntem ve teknik*

	Yöntem/Teknikler	Sıklık	Yüzde
Programdaki Yöntem ve Teknikler	Hazırlıksız Konuşma	25	13
	Katılımlı Konuşma	25	13
	Tartışma	24	12
	Yaratıcı Konuşma	23	11
	Hazırlıklı Konuşma	22	11
	Serbest Konuşma	20	10
	Empati Kurma	14	7
	Eleştirel Konuşma	12	6
	Güdümlü Konuşma	11	6
	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	9	5
	İkna Etme	8	4
	Hafızada Tutma	3	2
Programın Dışında	Resim, Grafik veya Karikatürler Üzerine Konuşma	14	36

Yöntem ve Teknikler	Dramatizasyon	8	21
	Seslerini Doğru ve Etkin Kullanma	8	21
	Oyun	5	13
	Diğer	3	8

Konuşma Öğretimini Geliştirmeye Yönelik Amaç ve Kazanımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma becerisini geliştirmede kazanımlara verdikleri önem dereceleri şu şekildedir:

Tablo 7. *Konuşma öğretimi kazanımları hakkında öğretmen görüşleri*

Maddeler	Sıklık	Yüzde
Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	24	14
Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	24	14
Konuşmalarında sesini etkili kullanma	19	11
Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	18	10
Hazırlıklı konuşma yapar.	18	10
Hazırlıksız konuşma yapar.	15	9
Konuşma kurallarını uygulama	13	8
Konuşma stratejilerini uygular.	11	7
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	9	5
Kendi konuşmasını değerlendirme	6	4
Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	6	4
Bütün kazanımlar eşit öneme sahip.	6	4

**Öğretmenler birden fazla cevap verdiklerinden frekanslar cevaplayıcı sayısından yüksektir.*

Yukarıda tabloda görüldüğü gibi konuşma becerisi kazanımları içerisinde öğretmenler en çok "Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma'' ve "Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.'' kazanımlarını öncelikli olarak görmektedir.

Konuşma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara dair cevapları şöyledir:

Tablo 8. *Konuşma öğretiminde karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşleri*

Maddeler	Sıklık	Yüzde
Materyal çeşitliliğinin az olması dikkat çekiciliği olumsuz etkilemektedir.	26	15
Konuşma etkinliklerinde ön hazırlık, uygulama ve değerlendirme bölümleri olmaması uygulamada öğretmen ve öğrencilere zorluk yaşatmaktadır.	24	13
Gerçek yaşamdan kopuk konularla konuşma eğitimi yapılmaktadır.	21	12
Ders kitaplarından yer alan konuşma becerisi etkinlikleri yetersizdir.	18	10
Konuşma ile ilgili kullanılan ortak bir kaynak eserin olmaması uygulamada zorluğa sebep olur.	15	8
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması.	15	8
Öğretim programında konuşma becerisi diğer becerilere göre ihmal edilmektedir.	12	7
Etkinlikler esnasında sınıf yönetiminin zorlaşması.	11	6
Müfredatta konuşma becerisi ile ilgili yer alan kazanımların eksik/yetersizdir.	9	5
Müfredatta/yıllık planda konuşma etkinlikleri için gereken zaman ayrılmamıştır.	9	5
Konuşma etkinlikleri tekdüzedir.	7	4

Müfredatta gereksiz yöntem ve tekniklerin bulunması uygulamada eksikliğe neden olmaktadır.	5	3
Konuşma etkinliklerinin süresinin belirsizliği.	5	3
Herhangi bir zorluk yaşandığını düşünmüyorum.	1	1

Yukarıda tabloda görüldüğü gibi konuşma öğretiminde zorluk yaşanmadığını sadece bir öğretmen ifade etmiştir. Öğretmenler en çok karşılaştıkları sorunları 'Materyal çeşitliliğinin az olması', 'Konuşma etkinliklerinde ön hazırlık, uygulama değerlendirme bölümleri olmaması' ve 'Konuların gerçek yaşamdan kopuk olması' şeklinde ifade etmişlerdir.

İdeal Konuşma Öğretimi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Konuşma Öğretimini Geliştirmeye Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak seçeneklerde sunulan cevaplar ve cevapların öğretmenler tarafından işaretlenme sıklıkları şu şekildedir:

Tablo 9. *Konuşma öğretimini geliştirmeye yönelik öğretmen görüşleri*

Maddeler	Sıklık	Yüzde
Gerçek hayatın içinden seçilmiş otantik konu ve materyaller kullanılabilir.	34	85
Dramatizasyon (Rol oynama, Tiyatro, Yaratıcı drama vs.) çalışmalarına yer verilebilir.	31	77,5
Konuşma becerisine yönelik etkinlikler işlevsel bir şekilde hazırlanabilir.	30	75
Etkinlik örnekleri artırılabilir.	25	62,5
Konuşma becerisini teknolojiyle birleştirecek materyaller hazırlanabilir.	24	60
Ayrıntılı (Konuşma öncesi, esnası ve sonrası) etkinlik tasarımları hazırlanabilir.	23	57,5
Konuşma becerilerinin uygulanması için daha fazla süre verilebilir.	21	52,5
Şu an yapılan uygulamalar yeterli.	3	7,5
Örnek konuşmalar sınıfta izletilebilir.	1	2,5

** Öğretmenlerin birden fazla cevap vermeleri neticesinde frekanslar cevaplayıcı sayısından yüksek durumdadır.*

Yukarıda tabloda görüldüğü gibi %85 (34) oranında öğretmen konuşma öğretimini geliştirmek için 'Gerçek hayatın içinden seçilmiş otantik konu ve materyaller kullanılabilir.' fikrini öne sürmüştür. Ayrıca sadece %7,5 (3) oranında öğretmen şu an yapılan uygulamaları yeterli görmektedir.

Etkinliklerde Aranan Özelliklerle İlgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin nasıl olması gerektiğine yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar Tablo 10'da gösterilmiştir

Tablo 10. *Öğretmenlere göre konuşma etkinliklerinde aranan özellikler*

Kodlar	Sıklık	Yüzde
Gerçek hayatla ilgili otantik konular seçilmeli	13	28
Öğretmen ve öğrenciye rehberlik etmeli, aşama-aşama belirtilmeli	8	17
Öğrenci seviyesine uygun olmalı	6	13
Öğrencinin ilgisini çekmeli	5	10
Teknolojik materyalleri kullanmaya fırsat tanımalı.	5	10)
Konuşma öncesi hazırlık aşaması olmalı	5	10
Örnek konuşmalar sınıfta izletilmeli	3	6

** Öğretmenlerin birden fazla cevap vermeleri neticesinde frekanslar cevaplayıcı sayısından yüksek durumdadır.*

Yukarıda tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin konuşma etkinliklerinde en çok aradığı özellik gerçek hayatla ilgili otantik konuların kullanılmasıdır. Bununla birlikte üç öğretmen cevabında yer alan örnek konuşmaların sınıfta izletilmesi de farklı bir bakış açısı göstermesi bakımından önemlidir. Aşağıda yer verilen alıntılarda öğretmenler konuşma etkinliklerinde aradıkları özellikleri dile getirmişlerdir.

Ö15: Konuşma etkinliklerinin yaşamın içinden örneklerle sunulması tercihimdir. Öğrencileri uygulamalara yönlendiren bunu yaparken de konuşma etkinliklerini öne çıkaran etkinlikler yapılmalıdır.

Ö20: Örnek konuşmacı ve dinleyici görselleri ile hedef ve kazanım daha açık ve belirgin hale getirilebilir.

Konuşma Etkinliklerinin Uygulanma Zamanıyla İlgili Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan 40 öğretmenden 22'si (%55) konuşma etkinliklerinin ders akışı içerisinde diğer becerilerle birlikte verilmesini yeterli görürken 16'sı (%40) konuşma etkinliklerinin ayrı bir ders saati içerisinde konuşma becerisi özel olarak ele alınarak yapılması gerektiğini ifade etmiştir. iki öğretmen (%5) ise konuşma etkinliklerinin zamanının yerine göre değişebileceğini, bazen bir ders saati bazense daha kısa sürebileceğini ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi işleniş sürecinde konuşma öğretimine yönelik yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Ders kitabında sunulan konuşma etkinlikleriyle ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin %67'sinin yönerge eksikliği, öğrencinin ilgisini çekememe, fazla zaman gerektirme gibi nedenlerden ötürü ders kitabında yer alan etkinlikleri yetersiz bulduğu görülmüştür. Bu ciddi bir problemdir alanda yapılan taramalarda kaynakların bu noktada birleştiği görülmektedir (Temizyürek, 2007: 129; Doğan, 2009: 185; Büyükikiz ve Hasırcı, 2013: 61). Bu da ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinde bu eksikliklerin giderilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Kurudayıoğlu (2003: 307) sınıfın seviyesi ve kazanımlar göz önünde bulundurularak iyi yapılandırılmış etkinliklerle öğrencilerin konuşma becerilerinin âdeta oyun havası içinde geliştirilebileceğini belirtir.

Ders kitabında yer alan yönlendirmelerin yeterliği ile ilgili öğretmenlerin %65'i etkinliklerdeki yönergelerin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir; ancak Erden (2014: 228) konuşma öğretimi ile ilgili öğretmenlerle yaptığı araştırmasında, konuşma etkinliklerindeki yönlendirmelerin öğretmenler tarafından yeterli görüldüğünü belirtmiştir. Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılığın sebebinin Erden'in çalışmasının gerçekleştiği dönemde (2014) kılavuz kitapların kullanılıp bu çalışmanın

gerçekleştirildiği dönemde (2019) kullanılmaması olduğu düşünülmektedir. Araştırmada olumlu görüş bildiren öğretmenlerin de %10'u yönlendirmeleri yeterli bulmakla birlikte zenginleştirilmesinin yerinde olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine benzer şekilde Brown, A. L. (1994: 278-282), Doğan (2009: 195), Lüle Mert (2014: 30-31), Kardaş ve Tunagür (2015: 187) de çalışmalarında konuşma etkinliklerini yönergelerle birlikte vermişlerdir.

Ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini uygularken karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak öğretmenlerin %20'si etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmemesini, %18'i ise etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmamasını en çok zorlandıkları noktalar olarak ifade etmişlerdir. Büyükikiz ve Hasırcı (2013: 61) konuşma öğretiminin oyun, uygulama ve eğitim ağırlıklı olarak öğrenciye hitap edici şekilde verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer olarak Uçgun (2007: 66) konuşma öğretimini geliştirmede tören konuşmalarının, dramatizasyon çalışmalarının, çeşitli diyaloglar oluşturmanın, eğitsel oyunlar ile çeşitli resim ve fotoğraflardan yararlanmanın konuşmayı daha zevkli hâle getireceğini ifade etmiştir.

Türkçe derslerinde öğretmenlerin yaptıkları konuşma etkinliklerine dair öğretmen cevapları incelendiğinde her ne kadar Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen yöntemlerin Türkçe derslerinde eşit şekilde kullanılması gerektiği öngörülse de öğretmen cevapları içerisinde programdaki birçok yöntemin yer almadığı görülmektedir. Öğretmenler tarafından en çok kullanılan yöntemin %21 oranında 'hazırlıklı konuşma' olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerinin %17'sinin öğrencilerdeki konuşma becerisini geliştirmek için yaptıkları etkinliğin 'ders içi etkinliklerde söz hakkı verme' ile sınırlı kalması konuşma öğretiminin ne denli sığ kaldığını bizlere göstermektedir. Benzer şekilde Topçuoğlu (2012: 741) konuşma öğretiminin öğrencinin kendisine sorulan sorulara verdiği cevaplardan ibaret olmaması gerektiğini ifade ederek Türkçe ders kitabındaki sorulara cevap verdirme yoluyla yapıldığı düşünülen konuşma etkinlikleriyle öğretmenlerin kolaya kaçtığını belirtmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen yöntem ve tekniklerle ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında öğretmenler tarafından en çok "Hazırlıksız Konuşma'' ve "Katılımlı Konuşma''nın kullanıldığı görülmektedir. Gün (2018: 122) ise tezinde konuşma öğretiminde öğretmenler tarafından en çok soru-cevap yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ön çalışmaya gerek duyulmaması ve öğretmen tarafından özgürce seçilen bir konuda konuşma yapılabilmesi öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında bu tercihlerin sebepleri olarak görülmektedir.

Öğretim programında belirtilenlerin dışında alternatif yöntem ve tekniklerden "Dramatizasyon'' ve "Seslerini doğru ve etkin kullanma''yı öğretmenlerin %21'i konuşma öğretiminde en çok kullandıkları yöntem olarak belirtmişlerdir. Dramatizasyon yöntemi her ne kadar Türkçe

Öğretim Programı'nda belirtilmese de ders kitaplarındaki etkinliklerde yer almaktadır. Benzer olarak Aykaç (2011: 97) araştırmasında Türkçe öğretiminde yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı ve çalışma kitabına dayalı etkinliklere göre öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi puan ortalamaları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öztürk ve Altuntaş (2012: 351) da dramatizasyon etkinliklerinin öğrencilerdeki iletişim, yaratıcılık, empati kurma ve eleştirel düşünme becerilerine katkıda bulunacağı gibi derslerin daha akıcı, zevkli ve öğrenci merkezli geçmesini sağlayacağını belirtmişlerdir.

Konuşma becerisi kazanımlarına dair öğretmen görüşlerinin sıklığı incelendiğinde "Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma'' ve "Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.'' kazanımları öğretmenler tarafından en önemli kazanımlar olarak görülmektedir. Doğan (2009: 291) da konuşma öğretiminde asıl amacın, kişinin duygu ve düşüncelerini başkalarına kimi zaman anında (hazırlıksız olarak), kimi zaman da hazırlıklı olarak rahatlıkla ifade edebilmesini sağlamak olması gerektiğini belirtmiştir. Benzer (2015: 44), "Okunan metindeki karakter başka öğrenciler tarafından beden dili kullanılarak canlandırılabilir." şeklinde bir kazanımın müfredata eklenmesinin öğrencilerin hem metni daha iyi anlamalarını hem de eğlenmelerini sağlayacağını belirtmiştir.

Konuşma etkinliklerinin uygulanmasında öğretmenlerin en çok yaşadıkları zorlukların "Materyal çeşitliliğinin az olması'' ve "Konuşma etkinliklerinde ön hazırlık, uygulama ve değerlendirme bölümlerinin olmaması''ndan kaynaklandığı görülmüştür. Bu durum konuşma etkinliklerinin yapısının sorgulanmasını gerektiren ciddi bir durumdur. Alanyazında yapılan taramalarda aşamalı biçimde hazırlanmış çeşitli konuşma etkinlikleri (Brown, 1994: 278-282;, Doğan, 2009: 195; Lüle Mert, 2014: 30-31; Kardaş ve Tunagür, 2015: 187) aşamalı biçimde tasarlanmış olsa da bu etkinliklerin materyal çeşitliliği açısından eksik kaldığı görülmüştür.

Konuşma öğretimini geliştirmeyle ilgili öğretmenlerin %85'i gerçek hayatın içinden seçilmiş otantik konu ve materyallerin konuşma becerisini geliştireceğini ifade etmişlerdir. Otantik materyaller, gerçek hayattaki durumlardan yapay sınıf ortamında yararlanmamızı sağlayan dokümanlardır (Temizyürek ve Birinci, 2016: 56). Brown'a göre (1994: 267) sadece ders kitaplarının kullanılmasıyla öğrencilerin gerçek yaşamda kullanılan dile maruz kalması sağlanamaz. (Richards, 2003:2), öğrenilenlerin kalıcılığının öğrenilenlerin gerçek yaşamın içinden olması ile doğru orantılı olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple seçilecek materyaller gerçek yaşamın içinden olmalıdır. Ayrıca 10 yılın üzerinde mesleki tecrübeye sahip dört öğretmenden dördü de konuşma öğretimini geliştirmede "Dramatizasyon (Rol oynama, Tiyatro, Yaratıcı drama, vs.) çalışmalarına yer verilebilir.'' cevabını işaretlemişlerdir. Üç öğretmenin cevapları arasında geçen "Örnek konuşmalar sınıfta izletilmeli''

cevabı ise teknolojiyle de birleştirilerek konuşma etkinliklerine yeni bir kimlik kazandırabilecek olması açısından önemlidir.

Konuşma etkinliklerinin Türkçe derslerindeki uygulanma zamanıyla ilgili öğretmen görüşlerinde her ne kadar konuşma etkinliklerinin ders akışı içerisinde yapılması gerektiği fikri (%55) ağır bassa da azımsanmayacak sayıda öğretmen de (%40) konuşma etkinliklerinin ayrı bir ders saati içerisinde yapılması gerektiğini belirtmiştir. İki öğretmen (%5) ise konuşma etkinliklerinin bazen bir ders saati bazense daha kısa sürebileceğini ifade ederek duruma göre değişkenlik gösterebileceğine işaret etmişlerdir. Farklı olarak Gün (2018: 121) tezinde öğretmenlerin yarıdan fazlasının konuşma öğretimi için haftalık iki ders saatini ideal süre olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Göğüş'e göre (1978: 177) ise başka konuların işlenişi esnasında konuşma becerisi kazandırmaya çalışmak, sadece birkaç düzeltme ve kısa bir öğütten ibaret kalacağı için konuşma etkinlikleri ayrı bir ders saati içerisinde yapılmalıdır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programından itibaren (MEB, 2006: 57) her temada birer "dinleme/izleme metni" yer almasına karşın "konuşma metni" kavramı ne 2006 ne de 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018: 17) yer almıştır. Bunun yerine konuşma öğretimi, diğer becerilerin içinde verilmeye çalışılmakta yahut ders kitaplarındaki metinlerin arkasında etkinlik sorusu olarak yer almaktadır; ancak konuşma dili içerisinde barındırdığı; jest ve mimikler, tekrarlar, duraklamalar, ses olayları, yarım cümleler, deyimler, yanlış başlangıçlar gibi kendine has özellikleriyle yazı dilinden ayrılmaktadır. Konuşma dilindeki bu özellikler "konuşma metni'' üzerinden yansıtılabileceği için konuşma öğretiminin odak noktasını "konuşma metni'' oluşturmaktadır.

Bu bilgiler ışığında etkinlikler öğrencileri istekli kılma, öğretmen ve öğrenciye rehberlik etme, örnek konuşmalar sunabilme gibi açılardan öğretmenler tarafından yetersiz görüldüğü için bundan sonraki çalışmaların bu eksiklikler göz önünde bulundurularak yapılması gerektiği görülmektedir.

Öneriler

1. Öğretmen görüşleri incelendiğinde; ders kitabındaki etkinliklerin yetersiz ve tekdüze olduğu, etkinliklerdeki yönergelerin zenginleştirilmesi gerektiği, etkinliklerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı ve ilgilerini çekmediği görülmektedir. Bu nedenle etkinliklerin aşama aşama olmasının, konuların gerçek yaşamın içinden seçilmiş olmasının, etkinliklerdeki materyal çeşitliliğinin teknoloji aracılığıyla artırılmasının faydalı olacağı görülmektedir.

2. Konuşma öğretimi, günlük yaşamdan alınan konularla beden dili ve sesi etkili kullanma destekli etkinlikler üzerinden öğrencilere verilmelidir.

3. Konuşma becerisinin kazandırılmasında konuşmanın yazılı hâli üzerinden konuşma öğretiminin yapılması konuşma dili özelliklerini yansıtması bakımından önemlidir. Bu sebeple

etkinliklerde ifadelerin konuşma diline uygun olarak yazıldığı, cümlelerin içinde bol bol tekrarların ve konuşma dilini yansıtacak ögelerin (duraksama ifadeleri, deyimler, ses olayları vb.) yer aldığı metinlere ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu metin türü de henüz Öğretim Programı'nda (MEB, 2018: 17) yer almayan "konuşma metni''dir. Konuşma metni kavramı programa eklenmeli ve konuşma öğretimi bu metinler üzerinden verilmelidir.

4. Konuşma için seçilen materyaller otantik olmalı ve rol model olabilecek otantik konuşma videoları teknoloji yardımıyla öğrencilere izletilmelidir. Bu şekilde öğretmenlerin en çok yakındığı noktalardan olan öğrencilerin konuşmaya karşı kaygısı, isteksizliği azaltılabilir ve etkinlikler öğrenciler için ilgi çekici hâle gelebilir.

Kaynaklar

Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.

Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.

Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Benzer, A. (2015). Türkçe öğretiminde beden dili kullanımının öğrenme ve tutum üzerindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 33-47.

Brown, A. L. (1994). The Advancement of Learning. *Educational Researcher*, 23(8), 4–12.

Bulut, K., Açık, F. ve Çiftçi, Ö. (2016). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 134-150.

Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *France: The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 337-358.

Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.

Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.

Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-48.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*, Ankara: Gül Yayıncılık.

Gün, E. (2018). *8. sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.

Katchen, Johanna E. (2004). Teaching Presentation Skills Using Video as Role Model. *Ming Hsin University of Science and Technology*, 41-50.

Kardaş, M. N. ve Tunagör, M. (2015). 6-8 sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 183-202.

Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçe'nin Öğretimi Özel Sayısı*, s.296.

Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.

Magasic, M. (2017). Learning Through Watching: Streaming Video in L2 English. *The Jalt Call Journal*, 13(3), 199–209

McDonough, J., Shaw, C. ve Masuhara. H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Oxford: Blackwell.

MEB Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. (1995), Resmi Gazete (Sayı:22161). Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/324.pdf.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem-solving, and role-playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 533.

Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal Of Qafkaz University*, 16, 177-184.

Öztürk, B. K., Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademede konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356.

Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambiridge University Press.

Richards, J. C. (2003). *Current trends in teaching listening and speaking*. The Language Teacher. July.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Šolcová, P. B. (2011). *English Language and Literature and Teaching English Language and Literature for Secondary Schools*. Yüksek Lisans Tezi, Masaryk University, Brno

Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon. Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.

Temizyürek F. ve Birinci F.G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62.

Topçuoğlu, F. (2011). *Ana dili öğretiminde beceri alanları*. İstanbul: Kerasus Yayınları.

Topçuoğlu, F. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *JASSS*, 5(7), 735-750.

Tüzemen, T. ve Kardaş, M. N. (2017). Akademik çelişki tekniğinin 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 581-610.

Üner, Ş. (2010). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Aksaray ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

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

Extended Abstract

Introduction

Speaking skill, which is one of the narrative skills, is the transfer of emotions, thoughts and information through the language of voices after being designed in mind. Conversation, which is one of the four basic skills, is one of the most used skills, but according to the results of the research, it is the least accentuated skill during the education phase.

The question of what is speech has been asked for centuries. However, the issue of how to carry out the training during the implementation phase is still being debated. Specially designed speech activities have a significant role in the further development of children's speaking skills. This raises the question of how the studies in Turkish lessons and the features of the activities in the textbooks are and how the new types of activities will be.

In this study, it is aimed to determine the variables related to speech education and the opinions of Turkish teachers about these variables.

Method

This research was carried out with phenomenology which is one of the qualitative research designs. In this study, the phenomenon of Turkish teachers' opinions about the studies related to speaking skills in middle school Turkish courses was investigated. Although the questionnaire used in the research was sent in digital format, it is accepted as semi-structured. Because different questions vary according to the answers given in the questionnaire. As the data collection tool of the research consisted of different types of questions, content analysis was used to evaluate the data.

The prepared questionnaire was arranged according to the opinions and suggestions of two teachers and two field experts, and new questions were added and unnecessary questions were deleted. In this questionnaire, 1st, 8th, 9th, 10th and 11th questions are ranking questions; 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 14th questions are open-ended; 2nd question was dichotomous question; 12th and 13th questions are multianswer multiple choice questions.

Result and Discussion

In this study, it is aimed to determine the opinions of the Turkish teachers about the studies about speaking education during the course of Turkish lesson.

It was seen in Turkish lessons that the least education was on speaking skills. The reason for this is the lack of instructions, the inability to attract the student's interest, and the fact that the activity is difficult to apply. 20% of the teachers (11) stated that the most common problem in the activities during the implementation phase was ‘not attracting the attention of the students‘. It was seen that ‘ Discussion ’ and ’ Speech Attended ‘ were used mostly by teachers. It was seen that the difficulties experienced by the teachers in the implementation of the speech activities were due to the lack of material diversity and the lack of preparation, implementation and evaluation parts in the speech activities. It has been suggested by the teachers that the researches and speech activities should be enriched with sample of speeches from the real life and emphasizing the features of the spoken language.

Esen Aygün, H. (2019). Okuma-Yazma bilerek ilkokula başlayan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 663-687.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 14.05.2019 Kabul/Accepted:13.07.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okuma-Yazma Bilerek İlkokula Başlayan Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Gelişimlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Hanife ESEN-AYGÜN[**]

Öz

Çocuklarda okuma-yazma becerisinin kazanımının ne zaman olması gerektiği konusu hem ulusal hem de uluslararası alanyazında oldukça tartışmalı bir konudur. Bu doğrultuda, bu araştırmada, öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak okuma-yazma becerisinin okula başlamadan kazanımına ilişkin açıklık getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma yorumlayıcı olgu bilim ile desenlenmiştir. Araştırmaya mesleki deneyimi boyunca en az bir kez okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencisi olan 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri 2018–2019 öğretim yılı bahar yarıyılında toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Moustakas'ın olgu bilimsel veri analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümü çocuğun akranlarıyla birlikte öğrenmesinin okuma-yazma becerisinin kazanımı açısından daha etkili olacağı görüşündedir. Buna ek olarak, sınıf öğretmeni dışındaki bir kaynaktan okuma-yazma öğrenen çocukların öğretmen tarafından öğretilenleri öğrenmede güçlük yaşadığı anlaşılmaktadır. Az sayıdaki öğretmen ise erken yaşta okuma-yazma becerisinin kazanımının olumsuz olmadığını ifade ederken, yalnızca bir öğretmen okul öncesi dönemde çocuk isterse okuma-yazma öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Sonuç olarak, okuma-yazma becerisinin erken kazanımının olumlu ya da olumsuz etkilerinin çocuğun tutumu, ailenin yaklaşımı ve öğretmenin beklentileri ile şekillendiği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma-yazma becerisi, ilkokul birinci sınıf, olgu bilim

Investigation of the Academic and Social Development of Students Starting to Primary School with Preschool Literacy

Abstract

The issue of when to acquire literacy skills in children is a highly controversial issue in both national and international literature. In this study, it is aimed to clarify the gain of reading-writing skills in school based on the experiences of teachers. The research was designed with interpretive phenomenology. 15 classroom teachers participated in the study. Data were collected in Spring semester of 2018-2019 academic year and were analysed by using phenomenological data analysis technique of Moustakas. A significant number of the teachers who participated in the study considered that learning with their peers would be more effective in terms of gaining literacy skills. In addition, it was found out that children who read and wrote a different source from their class teacher had difficulty in learning what was taught by the teacher. A small number of teachers stated that the acquisition of literacy skills at an early age was not negative, and only one teacher stated that children should be taught to read and write in preschool period. As a result, it was found out that the positive or negative effects of the early gain of literacy skills were shaped by the child's attitude, the family's approach and the expectations of the teacher.

Keywords: Reading and writing skills, first grade students, phenomenology

[**] Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale, hanifeesen@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9363-7083

Giriş

Çocuklarda okuma-yazma becerisinin kazanımının ne zaman olması gerektiği konusu hem ulusal hem de uluslararası alanyazında oldukça tartışmalı bir konudur (Karaman-Benli ve Ergül, 2018). Teale ve Suzlby (1986) küçük çocukların, okumaya yazmaya ilişkin kendi bireysel çabaları, okuma yazma bilen bir modeli gözlemleme ya da okuma-yazma bilen biriyle etkileşim kurma sonucunda okula başlamadan önce okuma-yazmayı öğrenebileceği görüşündedir. Benzer şekilde, okumayı öğrenmek için harflerin farkına varma, harfi ses olarak ifade etme, sesleri bir araya getirme, kelimeleri tanıma ve kelimeleri birleştirerek cümle haline getirme gibi becerilerin gerekli olduğunu ifade eden Dehaene (2007), bu becerilerin tümünün çocukta 6 yaşından önce geliştiğini belirtmektedir. Araştırmacıların bu ifadeleri, çocukların okul öncesi dönemde okuma-yazmayı öğrenmelerinin olağan bir durum olduğuna dikkati çekmektedir. Ancak çocukların okumayı öğrenme yaşına ilişkin alt sınırın belirlenmesinde yaşanan kararsızlık durumu çocukları olumsuz etkilemektedir (Güneş, 2013). Çünkü okula başlama yaşı ülkemizde hala sıklıkla tartışılan bir konudur (Aksoy, 2012; Kartal, 2013;). Örneğin, Müftüoğlu (2012) eğitim yaşına ilişkin sınırlamaların ortadan kaldırılması gerektiğini belirtirken, öte yandan ülkemizde 60–66 aylar arasında okula başlayan çocukların okuma-yazmayı öğrenmede sorun yaşadığı bilinmektedir (Bayat, 2015; Gündüz ve Çalışkan, 2013; Kutluca-Canbulat, ve Yıldızbaş, 2014; Mercan-Uzun ve Alat, 2014; Öztürk ve Uysal, 2013). Türk Tabipler Birliği (2012) ise çocukların beş yaşından önce bilişsel ve fiziksel güçlükler nedeniyle okuma-yazmada zorlandıklarını ve buna bağlı olarak erken yaşta başarısızlığı tadan çocukların okula karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini ifade etmiştir.

Okuma-yazma becerisine ilişkin yukarıda açıklanan bilgilerden hareketle karşımıza iki kavram çıkmaktadır. Bunlardan ilki, çocukların 5 yaşına kadar olan sürede okuma-yazma becerisini kazanmaları yani okuma-yazmayı ilkokula başlamadan öğrenme becerisidir (Missall vd., 2007). Diğeri ise çocukların okula başlamadan önce, okuma yazmaya ilişkin kazanmaları beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumları ifade eden erken/filizlenen okur-yazarlık kavramıdır (Sulzby ve Teale, 1991). Bu doğrultuda okuma yazmayı erken öğrenme ile erken okur-yazarlık becerilerinin aynı anlama gelmediği anlaşılmaktadır. Ancak her ne kadar iki kavram birbirinden farklı olsa da erken okuryazarlık becerisine sahip öğrencilerin okuma-yazmaya dayalı faaliyetlerde akranlarından önde olduğu bilinmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017).

Erken okur-yazarlık becerileri ülkemizde okul öncesi eğitimi programı kapsamında yer almaktadır. Bu doğrultuda, 3–6 yaş arasındaki çocukların okul öncesi eğitiminde erken okuryazarlık becerisini geliştirmek amacıyla harf ve sayı farkındalığını arttırmaya yönelik kazanımların öğretim programında yer aldığı görülmektir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2013). Okul Öncesi Eğitimi Öğretim Programı'nda yer alan bu beceriler okuma ya da yazma öğretmekten ziyade

çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmak ve ilkokulda okuma-yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmaktır (Erdoğan, Özen-Altınkaynak, ve Erdoğan, 2013; Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan, 2008; TTKB, 2013). Bununla birlikte, planlı okuma-yazma öğretimi ise ilkokul birinci sınıf Türkçe öğretim programında yer almaktadır (TTKB, 2018). Bu bilgilerden hareketle, ülkemizde çocukların okuma-yazmayı öğrenmelerinin birinci sınıfa ait bir beklenti olduğu anlaşılmaktadır. Ancak alanyazın incelediğinde, hem ülkemizde hem de dünyanın çeşitli ülkelerinde çocukların pek çok sebebin etkisi altında okuma-yazma becerisini ilkokul çağından önce deneyimlediği anlaşılmaktadır. Bu sebeplerden bazıları çocuğun özel ilgisi, aile desteği, uyaran zenginliği olabildiği gibi günümüzde ise sıkça ekrandan okumaya bağlı olarak çocuklarda erken okuma davranışı gözlenebilmektedir. Örneğin; Goodman (1986) kitap, dergi, video oyunları, bilgisayar oyunları, web siteleri, gazete ve logoların çocuklarda harf farkındalığını arttırdığını böylece erken bazı çocukların daha erken okuma deneyimine eriştiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Neuman (2016) da günümüzde giderek artan dijital araç kullanımı ile çocuklarda erken yaşta ekrandan okuma becerisinin geliştiğini ortaya koymuştur. Ekrandan okuyarak okuma-yazmayı öğrenen çocukların yanı sıra ailelerin bu konudaki çabası da okuma yazmayı erken öğrenmeye etki eden hususlardan biridir. Özellikle 2000'li yıllardan önce yapılan çalışmalarda erken okuma-yazma becerisi üstün yetenek ve zekânın bir göstergesi olarak kabul edilmekteydi (Henderson, Jackson ve Mukamal, 1993; Jackson ve Roller 1993). Buna bağlı olarak, ailelerin çocuklarını okuma-yazmaya gereğinden erken teşvik ettiği bilinmektedir. Üstün zekâlı çocuklar genellikle yaşıtlarından daha önce okuma-yazma öğrenirler ancak, okuma-yazma becerisinin erken yaşta gelişimi üstün yetenek ve zekâyı açıklamada tek başına yeterli değildir (Süel, 2011). Bu doğrultuda, okul öncesi çağındaki çocukları okuma-yazma öğrenmeye zorlamanın ileriki dönemlerde çocuğun okul yaşantısına ilişkin tutumunda problem olabileceği düşünülmektedir. Her ne kadar ülkemizde okul öncesi eğitimi programı çocukları sadece okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarına teşvik etse de ülkemizde gündüz bakım evi ve kreş olarak hizmet veren kurumlarda ya da özel okulların bünyesinde yer alan okul öncesi eğitim sınıflarında, okul öncesi öğretmenlerinin 5–6 yaş çocuklarına okuma-yazmayı öğrettikleri bilinmektedir. Bu kurumlarla yapılan informal görüşmeler sonucunda bazılarının sınıf öğretmenlerinden destek almak koşuluyla bazılarının da sadece okul öncesi öğretmeni nezaretinde okuma-yazmayı öğrettikleri bilgisine erişilmiştir. Araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya yönelik çabalarının okuma-yazma öğrenimi sürecini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Bay, 2008; Ülkü, 2007; Yıldızbaş ve Parlakyıldız, 2004). Ana sınıfı çağındaki çocukların okuma-yazmaya geçmesi gerekli olmamakla birlikte eğer çocuğun kapasitesi uygunsa sınıf öğretmeni kontrolünde öğrenmesinin çocuk açısından olumsuz olmadığı düşünülmektedir. Ancak okul öncesi öğretmeninin okuma-yazmayı öğretme işini tek başına üstlenmesinin çocukların ileri dönemdeki akademik yaşantısı açısından sorun teşkil edeceği öngörülmektedir. Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programı incelendiğinde okul öncesi

öğretmenlerinin öğretmenlik eğitimi boyunca okuma-yazma öğretimine ilişkin herhangi bir ders almadıkları anlaşılmaktadır (Öğretmen Yetiştirme Programı, 2018). Dolayısıyla, okul öncesi öğretmeninden okuma-yazma öğrenen çocukların ilkokul döneminde akademik sorunlar başta olmak üzere çeşitli sorunlar yaşayacağı öngörülmektedir. Bunlara ek olarak, Başar'a göre (2013) okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan çocuklar öğrenme-öğretme sürecinde motivasyon düşüklüğü ve yazı yazmaya ilişkin sorunlar yaşamaktadır. Bektaş (2013) ise bu görüşü destekler nitelikte, okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan çocukların öğrenme-öğretme sürecinde diğer çocukları da olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Alanyazındaki bu bilgiler ile ülkemizdeki okula başlama yaşına ilişkin mevzuat ve öğretim programlarından hareketle, çocukların okuma-yazmayı ilkokul birinci sınıfta öğrenmelerinin beklendiği anlaşılmaktadır.

Çocukların okul öncesi dönemde okuma-yazmayı öğrenmelerine ilişkin olumsuz bakış açısının aksine bazı araştırmacıların da okuma-yazmayı erken öğrenmenin çocuğun ileri dönemdeki akademik gelişimi açısından önemli olduğuna dikkati çekmektedir. Teale ve Suzlby'e (1986) göre bu durum çocuğun bilişsel gelişimi ile ilgilidir. Yani bilişsel açıdan akranlarından önde olan çocuklar okuma-yazmayı daha erken öğrenirler. Missall ve ark. (2007) okuma-yazma bilerek okula başlayan çocukların ileriki dönemlerde okuma başarılarının bu durumdan olumlu etkilendiğini ortaya koyarken, Çeliktürk-Sezgin ve Akyol da (2015) bu görüşü destekleyerek, okuma becerisini erken yaşta edinen okuyucuların gelecekte iyi okur ve başarılı kişiler olduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, erken çocukluk döneminde nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi ve okuma deneyiminin erken okur-yazarlık ve okuma-yazma becerisinin gelişimi açısından olumlu olduğu bilinmektedir (Dodici, Draper ve Peterson, 2003; Neuman, 2016; Weigel, Martin ve Bennett, 2006).

Çocukların okuma-yazmayı akranlarından erken öğrenmesi ve okuma-yazma bilerek ilkokula başlamasına ilişkin yukarıda sunulan bakış açıları ele alındığında okul öncesi çağındaki çocukların okuma-yazma becerilerini ilkokula başlamadan öğreniyor olmalarının okuma-yazmayı öğrendiği kaynağın niteliğine göre hem olumlu hem de olumsuz yanlarının olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer ifade ile çocuk hazır olmamasına rağmen, okul öncesi eğitim kurumlarının ya da ailenin baskısı altında okuma-yazmayı öğrenmeye zorlanıyor ise bu durum çocuğun okula ilişkin olumsuz bakış açısı geliştirmesine neden olabilir. Ayrıca, çocuğun, logo, amblem ya da sembol ezberleyerek okuyabilmesi okur-yazar olduğu anlamına gelmemektedir. Çünkü bu çocuklarda genellikle yazma becerisi gelişmemektedir. Ancak çocuğun hazırbulunuşluğu okuma-yazma becerisi açısından uygunsa ve çocuk okuma-yazmaya ilişkin ilgi ve olumlu tutuma sahipse ve uygun biçimde destekleniyorsa bu tür çocukların okuma becerisi açısından ileriki akademik yaşantılarında başarılı olabileceği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, çocuğun okuma-yazmayı öğrendiği kaynak her ne olursa olsun birinci sınıfa başladığında karşılaşacağı birtakım durumlar söz konusu olacağı düşünülmektedir. Çünkü

birinci sınıfın en temel fonksiyonu çocuğa okuma-yazmayı öğretmektir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk & Güldenoğlu, 2015). Bu doğrultuda, okuma-yazma bilerek okula başlamanın ülkemizdeki öğretim olanakları açısından olağan bir durum olmadığı düşünülmektedir. Bu bilgilerden hareketle, okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan çocukların durumlarının alanyazın tarafından yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir. Ülkemizde okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerine odaklanan pek çok çalışma olmasına rağmen (Altun veTantekin-Erden, 2016; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret, 2014; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017), okul öncesi dönemde okuma-yazma becerisi kazanarak ilkokula başlayan öğrencilerin durumlarını konu alan sınırlı sayıda çalışma olduğu anlaşılmaktadır (Başar, 2013). Bu kapsamda, ilkokulda çocukları ilk karşılayacak kişiler olan sınıf öğretmenlerine önemli görevler düştüğü düşünülmektedir. Çünkü okuma-yazma bilen çocuk bazı açılardan öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki yükünü azaltırken bazı açılardan da öğretmeni zorlayacaktır. Dolayısıyla, bu durumu deneyimleyen öğretmenlerin okuma-yazma bilerek okula başlayan çocuklar hakkındaki görüşlerinin hem araştırmacılara hem de ailelere ışık tutacağı düşünülmektedir. Çünkü yukarıda da bahsedildiği üzere okuma-yazma becerisinin kazanımı için uygun yaş ve okula başlama yaşı tartışmalı bir konudur. Bu doğrultuda, öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak bu konuya açıklık getirmenin okuma-yazma öğretiminin niteliğinin arttırılması bakımından yol gösterici olması beklenmektedir. Bu doğrultuda, araştırma sorusu aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan çocukların öğrenme-öğretme sürecindeki durumları hakkında sınıf öğretmenlerinin deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Sınıf öğretmenlerinin, okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan öğrenciler hakkındaki deneyimlerinin incelediği bu araştırma yorumlayıcı olgu bilim ile desenlenmiştir. Yorumlayıcı olgu bilim bireylerin deneyimlerinin altında saklı olan anlamları ortaya çıkarmaya odaklanır (Conroy, 2003). Bir diğer ifade ile araştırmacı, katılımcıların olgu hakkındaki deneyimlerinden yola çıkarak söylemlerini anlamlandırmaya çalışır (Lopez ve Willis, 2004). Bu desende kuramsal çerçeve araştırmaya yol gösterir ve böylece araştırmacıya deneyimleri sosyal yapı içinde ele alma fırsatı sunar (Ersoy, 2016). Alanyazındaki bu bilgilerden hareketle, olgu bilim deseninin olguya ilişkin deneyimlerle ilgilendiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrenciler hakkında görüş bildirmesi ancak bu olguya ilişkin deneyim ile mümkündür. Bu nedenle, araştırmada olgu bilim deseni aracılığıyla öğretmenlerin deneyimlerine ulaşmak istenmiştir. Bu

doğrultuda, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrenciler hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerden yola çıkarak okuma-yazma bilerek okula başlama olgusu hakkında kapsamlı bilgi sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme tekniğinde araştırmaya katılacak bireyler problem durumu ile ilgili niteliklere sahip kişiler arasından seçilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Ölçüt örnekleme tekniğinin benimsendiği durumlarda ölçüt önceden belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bilgilerden hareketle, bu araştırmada mesleki deneyimi boyunca sınıfında en az bir kez okuma-yazma bilerek ilkokula başlamış öğrenci bulunan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Böylece, öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecindeki durumu tanımlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Katılımcıların demografik özellikleri*

Katılımcı	Cinsiyeti	Mesleki Deneyim Yılı	Olguya İlişkin Deneyim
Öğretmen 1	Kadın	25 Yıl	✓
Öğretmen 2	Kadın	28 Yıl	✓
Öğretmen 3	Erkek	28 yıl	✓
Öğretmen 4	Erkek	24 yıl	✓
Öğretmen 5	Kadın	27 Yıl	✓
Öğretmen 6	Kadın	20 Yıl	✓
Öğretmen 7	Kadın	32 Yıl	✓
Öğretmen 8	Kadın	30 Yıl	✓
Öğretmen 9	Kadın	33 Yıl	✓
Öğretmen 10	Kadın	15 Yıl	✓
Öğretmen 11	Kadın	12 Yıl	✓
Öğretmen 12	Erkek	23 Yıl	✓
Öğretmen 13	Kadın	16 yıl	✓
Öğretmen 14	Kadın	26 Yıl	✓
Öğretmen 15	Kadın	10 Yıl	✓

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya 3'ü erkek 12'si kadın olmak üzere 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılının 10 ila 33 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin tümünün olguya ilişkin deneyimleri vardır. Bir diğer ifade ile araştırmaya katılan tüm öğretmenler meslek yaşamları boyunca okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrenci ile karşılaşmıştır.

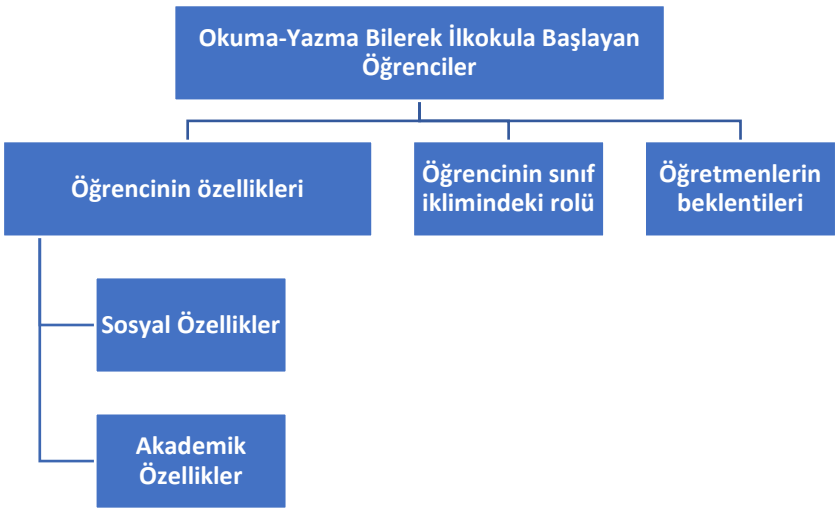
Veri Toplama

Olgu bilim ile desenlenen araştırmalarda sıklıkla olguya ilişkin deneyim sahibi katılımcılarla yapılan görüşmeler aracılığı ile veriler toplanır (Creswell, 2013). Bu doğrultuda bu araştırmada

verilerin toplanmasında öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin olgu hakkındaki deneyimlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, derinlemesine bilgi edinmek amacıyla, araştırmacıya soruların sırasını değiştirme, ifadeyi zenginleştirme ve ek sorular sorma imkânı tanıyan esnek görüşme biçimidir (Merriam, 2013). Öğretmen görüşme formunun hazırlanması sürecinde, öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanan çeşitli sorular yardımıyla soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzunda beş soru yer almaktadır. Bu soruların, uzmanlar tarafından değerlendirilmesi amacıyla Temel Eğitim Bölümü'nde görev yapan ve okuma becerisine ilişkin çalışmaları bulunan iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar, soruların daha açık anlaşılır ve net olmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Uzman değerlendirmesinde soru sayısı değişmemiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Veriler 2018–2019 öğretim yılı Bahar yarıyılında Çanakkale İl'inde görev yapan 15 sınıf öğretmeninden gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Veriler, öğretmenlerin her birinden ayrı oturumlarda toplanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı yardımıyla toplanmıştır. Öğretmen görüşmeleri 30 ila 50 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde Moustakas'ın (1994) olgu bilimsel veri analizi prosedürü izlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırma için önem arz eden ifadeler belirlenmiş, benzer olanlar bir arada toplanmış ve anlam kümeleri oluşturulmuştur. Daha sonra katılımcıların hangi olguyu ne şekilde deneyimlediğine ilişkin kategorik yapı oluşturulmuştur. Böylece, sınıf öğretmenlerinin, okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrenciler için ne düşündükleri konusunda kapsamlı bir bakış açısı sunulmuştur. Verilerin analizi sürecinde araştırmanın verilerinin üç ana kategoride toplandığı anlaşılmaktadır. Verilerin oluşturduğu kategorik yapı Şekil 1'deki gibidir:



Şekil 1. *Verilerin analizi*

Geçerliğin ve Güvenirliğin Sağlanması

Bu araştırmada, iç geçerliğin sağlanmasında inandırıcılık, dış geçerliğin sağlanmasında aktarılabilirlik ve güvenirliğin sağlanmasında tutarlılık stratejileri kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgu bilim ile desenlenen çalışmalarda inandırıcılığı arttırmak amacıyla katılımcıların görüşüne başvurulabilir (Ersoy, 2016). Bu doğrultuda, çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla ses kaydı aracılığı ile toplanan verilerin yazıya dökülmesinin ardından görüşleri katılıcımlara okutularak onayı alınmıştır. Aktarılabilirliğin sağlanmasında katılımcıların seçimi, verilerin toplanma ve analiz edilme süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Son olarak, araştırma verilerinin güvenirliğini sağlamak amacıyla başvurulan tutarlılık stratejisi kapsamında verilerin kodlanması ve analiz edilmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur.

Bulgular

Araştırmaya konu olan bulgular yakından incelediğinde araştırma verilerinin üç ana kategoride toplandığı görülmektedir. Bunlar, Okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencinin özellikleri, Okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencinin sınıf iklimindeki rolü ve Öğretmenlerin okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencilerden beklentileridir. Okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencinin özellikleri kategorisi kendi içinde sosyal özellikler ve akademik özellikler olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır. Öğretmenlerin okuma yazma bilerek okula başlayan öğrencilere ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Okuma-Yazma Bilerek Okula Başlayan Öğrencinin Özellikleri

Bu kategoride ilkokula okuma-yazma bilerek başlayan öğrencileri özellikleri Sosyal Özellikler ve Akademik Özellikler olmak üzere iki alt kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin, okuma-yazma bilerek okula başlayan çocukların öğrenme-öğretme sürecinde ortaya koydukları sosyal ve akademik özelliklere dayanarak aşağıdaki açıklamalarda bulunmuştur.

Sosyal Özellikler

Okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan öğrencilerin sınıf ortamında sergilemiş oldukları sosyal özelliklerine ilişkin öğretmen ifadeleri incelediğinde, öğretmenlerin özgüven, ailenin tutumu, liderlik ve meraklı olma kavramlarına vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> Böyle bir şey, hatta babası da öğretmen işte çocuk böyle şey seyrediyor telefon seyrediyor bu tehlikeliyse yapmayın ya zaten benim oğlan okumayı bile söktü diyor yani bu zeki bir çocuk, ıı çocuk bunu aileden sürekli gelenler ailesi ıı misafirlere bunu söylüyorsa çocukta da aynı yansıma sınıfta oluyor direk…işte ben okudum siz okuyamadınız ben sizden daha zekiyim daha akıllıyım, ezmeye yönelik genelde bu böyle oluyor ama eğer ı çocuk nasıl söyliyim böyle annesi babası

gerçekten ilgilenmiş çok da mütevazi bir şekilde vermişse onda pek sıkıntı olmuyor (Öğretmen 3)

Bir kere ben şeye karşıyım ana sınıfı öğretmeni olan arkadaşlara da söylüyorum çevremdekilere de ilkokula başlayacak çocukları olanlara da bir kere en büyük sıkıntılardan birisi bu evde öğretim işte benim çocuğum yazmayı da biliyor…harfleri yazıyor bize bir kere Milli Eğitim Bakanlığı müfredatın verdiği yazım şekilleri var…biz o yazım şekillerini öğretmek zorundayız doğru veya yanlış o tartışmaya girmiyorum hani ki doğruluk olmayacak bir şey de yok yani tartışılacak bir şey de yok ama biz o kalıba göre öğretmek zorundayız yani işte 5 nasıl yapılıyorsa biz o 5'i yapmak zorundayız a harfi nasıl yapılıyorsa onu yapmak zorundayız yılda her yıl değişen bir küçük r harfi vardır mesela o yıl nasıl verilmesi gerekiyorsa biz onu veriyoruz şimdi evde anne babanın biz kendimiz de ilkokula gittik taa alfabenin öğretildiği dönemlerden kalma yazıyorlar biz o çocuğa düzelttiremiyoruz çok uğraşıyoruz… tabi tabi yazıyor hemen sesi tanıyor hemen yazıyor ama doğru yazmıyor…bu da öğretmeni de hırpalıyor çocuğu daha çok hırpalıyor neden ben sürekli size her yazdığın hayır kızım olmamış hayır oğlum olmamış sil bunu şunu tekrar böyle yazacaksın deyince çocuk da bunalıyor (Öğretmen 14)

Şimdi benim arkadaşlarım var genç öğretmen arkadaşalar mesela onların çocukları bu sene 1.sınıfa başladı kendi arlarında konuşurlarken söylüyorlar mesela benim çocuğum okuyor benim çocuğum da okuyor benim çocuğum da okuyor e o zaman bu sene çok rahat edicez yani her tarafta aile anlatırsa o çocuklarda da zaten ı o ailenin davranışı çocuğu çocukta da görebiliyorsunuz ailenin davranışını sınıf içinde, çocuklar daha böyle ıı bilgisayara işte teknolojik aletlere yatkın olduğu için oralardan okumayı azmayı öğrenip geliyor bunlar için aslında bazı veli övünüyor diyor ki işte benim çocuğum okuma yazmayı biliyor çok zeki ama aslında orda başka bir şekilde olaylar devreye giriyor çocuk okuma yazmayı öğrenmiş zaten okuma yazmayı ııı öğrenmek o kadar çok zekilik isteyen bir şey değil (Öğretmen 2)

Bence aileden aldığı eğitimle paralellik gösteriyor, bazı ailelerde de öğrencide de aşırı özgüveni şımarıklığa, başkalarını haksız yere eleştirmeye sebep oluyor, öğrenci arkadaşlık ilişkilerinde zorluk yaşıyor, kimi zaman en çok ben bilirim düşüncesi ile arkadaşlarını küçümsüyorlar (Öğretmen 15)

Öğretmen 2, Öğretmen 3, Öğretmen 14 ve Öğretmen 15'in yukarıdaki ifadeleri dikkate alındığında ailenin okuma-yazma bilen çocuğa karşı tutumunun çocuğun sınıf içinde nasıl davranacağında rol oynadığını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Örneğin, Öğretmen 2 ailelerin bu durumu övünerek anlattığını ancak okuma-yazma öğrenmenin zeka ile ilgisi olmadığını vurgularken, Öğretmen 3 de benzer şekilde ailelerin bu durumu sıkça başkalarına vurgulaması sonucunda çocuğun kendisini arkadaşlarından üstün görmesine ve arkadaşlarını küçümsemesine neden olduğunu ifade

etmiştir. Öğretmen 15 ise bu ifadeleri destekler biçimde aşırı özgüven sonucunda bu çocukların arkadaşlık ilişkilerinde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Öğretmen 14 ise bu görüşlerden farklı olarak, anne-babaların yanlış öğretimi sonucunda çocuğun yazma öğretiminde zorlandığını vurgulamıştır. Öğretmen 2, Öğretmen 3, Öğretmen 14 ve Öğretmen 15'in bu ifadelerinden okuma-yazma bilerek okula başlayan çocukların ailelerin bu durumu ön plana çıkarması sonucunda arkadaşları ile ilişkilerinde sorunlar yaşadığına dikkati çekmektedir. Hem yukarıdaki öğretmenlerin ifadelerinden de hem de Öğretmen 5, Öğretmen, 9, Öğretmen 11 ve Öğretmen 12'nin ifadelerinden okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan çocukların özgüvenlerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu çocukların sosyal özelliklerinden olan özgüven ile ilgili ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

> Özgüvenleri yüksek öğretmen de sürekli onu ön plana getirirse çocukta belki yani hep ben hep ben hep ben duygusu gelişebilir ama onu işte iyi örtmek lazım, ama biz ama onu dengelememiz gerekiyor (Öğretmen 5)
>
> Bunlar okumayı öğrendikleri için kendilerine güvenleri çok fazla oluyor güvenleri çok fazla olduğu için sınıfta çok hareketli oluyorlar diğer çocukların hani ders yapmasını engelliyorlar ıı bunun yanında ıı ben çok iyi biliyorum diye iyi dinlemiyorlar ve ben okumayı biliyorum diye geldikleri için okuma seviyeleri diğer çocuklara nazaran çok fazla ilerlemiyor yani yani ben biliyorum diyor (Öğretmen 9)
>
> Bilmek özgüvenini yükseltiyor çocuğun yani ben zaten biliyorumla özgüveni ıı hani tavan yapıyor ama işte bunun eksisi daha sonra gevşemesine sebep oluyor ha aile bu konuda destekçiyse eğer gevşemesine izin vermiyorsa başarı konusunda ıı birkaç adım önde olabiliyor arkadaşlarına göre (Öğretmen 11)
>
> Ya tabi ıı çocuk özgüveni fazlalaşıyor ben onlardan önce işte kendimden şey yaptım gibisinden diğer çocuklara biraz daha şey bakıyor yani küçük görme falan kendinin daha zeki olduğunu düşünüyor (Öğretmen 12)

Öğretmen 5, Öğretmen 9, Öğretmen 11 ve Öğretmen 12'nin ifadeleri yakından incelendiğinde okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin akranlarından daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen 5, okuma-yazma bilmeden kaynaklı olarak özgüveni yüksek olan öğrencisi ile diğer öğrencileri arasındaki dengeyi sağlamanın önemli olduğunu aksi takdirde okuma-yazma bilen öğrencinin sürekli ön plana çıkmak istediğini belirtmiştir. Öğretmen 9 ve Öğretmen 11 ise özgüveni yüksek olan bu çocukların ailenin desteklemediği durumlarda ben biliyorum diyerek diğer arkadaşlarından geri kalabildiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu ifadelerinden öğrencilerin aşırı özgüven sonucunda akademik olarak bu durumdan olumsuz etkilendikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen 12 ise okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencilerin özgüveninin yüksek olduğunu ve kendisini daha zeki gördüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu

açıklamalarından, çocukların özgüvenlerinin yine ailenin tutumu ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer ifade ile aile çocuğa sınıftaki diğer öğrencilerden farklı olduğunu hissettirirse, arkadaşlarından önce okuma-yazma öğrenen çocuk arkadaşlarını küçümseyecektir. Bu durumda, özgüvenin aslında çocuklara hem akademik hem de sosyal anlamda zarar verebileceği anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak bazı öğretmenler de bu çocukların daha girişimci olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin girişimcilikle ilgili açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

> Bunlar çok sıkıntı yaratacakmış gibi ilk başta oluyorlar çünkü bu çocuklar şey yapıyor ne desen atlıyorlar hemen ne desen atlıyorlar ama sonra bizim için kolay oluyor iş onlar için zor oluyor çünkü ses buna şey yapmak zorunda kalıyorsunuz onlara farklı etkinlikler veriyorum, arkadaşlarından farklı etkinlik yapıyor okuma saatlerinde ama yazıyı genelde çoğu bilmiyor bunları yazıyla oyalıyoruz, yazıyla oyalıyoruz onları, yazıyla ya da böyle daha çok ıı bu şeylerin dikkat geliştirici çalışmalarla işte içindekileri ayırma böyle onu oyalayacak yani ona uzun süre oyalayacak çalışmalar veriyoruz, mesela karmaşık resimler veriyoruz işte kaç tane makas var say kaç tane şey var o onları yapana kadar (Öğretmen 1)
>
> Sosyal ıı yani her türlü etkinliğe katılmak istiyorlar yani bazı çocuklar ben onu yapmam mesela diyelim en basitinden bir resim yeteneği olmasa bile onu yapmaya çalışıyor ne biliyim resim müzik bir yetenek de tabi ki etkili ama hep yani onu ıı ben de katılıyım ben de yapıyım ben de gideyim bir de mesela sınıfta yine seçimlerde çok mesela başkanlık seçimlerinde filan o şekilde kazanmak istiyorlar kaza üzülüyorlar, ıı hep bir şeyi var sınıfta bir liderlik özelliği var çocukların benim öğrencilerimde gördüğüm ıı bir de onu sınıf da lider olarak kabul ediyor mesela yapılan her şeyde ona sorma ihtiyacı hissediyor bazıları mesela o yapmışsa doğru yapmıştır gibi bir şey oluşuyor sınıfta (Öğretmen 7)

Okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan öğrencilerin akranlarına göre daha fazla ön planda olmayı istediğini belirten Öğretmen 1 ve Öğretmen 7 bu çocukların pek çok farklı etkinliğe katılmak için istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak Öğretmen 7 aynı zamanda okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan öğrencilerin sahip oldukları özgüvenle birlikte liderlik özelliği gösterdiğini ifade etmiştir. Okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan çocukların sosyal özelliklerine ilişkin yukarıdaki bulguların önemli bir bölümü çocukların okuma-yazma bilmesinin dezavantaja dönüştüğü şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin açıklamaları göz önünde bulundurulduğunda, ailelerin yanlış tutumu çocukların özgüveninin gereğinden fazla gelişmesine neden olmakta bunun da çocukların diğer arkadaşlarıyla olan ilişkilerini etkilediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yukardaki açıklamaların tümünden farklı olarak Öğretmen 10 ise okuma-yazma bilerek okula başlayan çocuklardaki merak duygusunun akademik gelişimi açısından olumlu olduğu ifade etmiştir. Öğretmenin bu konudaki açıklaması aşağıdaki gibidir:

> Ben kendi kızıma …yani eğer ki cevap verirse bana seneye okumayı öğretmek istiyorum… çünkü okumak inanılmaz zihin dünyasını geliştiren bir şey… şu an kızım 48 aylık olacak… evet seneye hazır olur ve isterse ben okumayı öğreteceğim çünkü okumayı sadece yazmayı değil ama parmak kasları hazır olmayabilir ki hazır değil gözlemliyorum ama okuma öyle bir şey değil yani görsel bir şey harfleri koyacağım ve öğreteceğim gelen öğrencilerdeki zeka ve istek ve örnek olma adına…şimdi yani ıı ben bu tarz öğrencileri ilk ilk sene motivasyon onların motivasyonunu artırmak çünkü onlar biz yaz biz okuma yazma çalışması yaparken sıkılıyorlar mesela geçen sene benim yaptığım onlara ait kitap aldırdım ben ıii hikaye kitapları okuma kitapları matematik çünkü onu da yapmışlar ya bu çocuklar okuma öğreniyor ama bir taraftan matematiksel süreçleri de gelişmiş aynı zamanda çünkü merak çok meraklı çocuklar erkenden öğrenen çocuk aynı zamanda erkenden matematik de yapmak istiyor (Öğretmen 10)

Öğretmen 10 diğer öğretmenlerden farklı olarak kendi çocuğuna da okula başlamadan okumayı öğretmek istediğini ifade etmiştir. Öğretmen 10 bu görüşlerini okumanın bilişsel gelişim üzerindeki olumlu etkileri ile desteklemiştir. Diğer öğretmenler ile benzer şekilde okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde sıkılabildiklerini ifade eden Öğretmen 10 aynı zamanda merak duygusu ile bu tür öğrencilerde matematik becerisinin de bu durumdan olumlu etkilediğine dikkati çekmiştir. Öğretmen 10'un bu ifadesinden çocuğun hazırbulunuşluğunun uygun olması durumunda okula başlamadan okuma-yazma öğretilebileceği anlaşılmaktadır.

Akademik Özellikler

Sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan çocukların akademik özellikleri hakkındaki açıklamaları incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir bölümünün okuma-yazma bilen ve bilmeyen çocuklar arasındaki farkın bir süre sonra kapandığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu açıklamalarından farklı olarak 1 öğretmen ise okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan çocukların akademik anlamda diğer arkadaşlarından önde olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin açıklamaları aşağıdaki gibidir:

> İkinci sınıfta yok aralarındaki fark kapanıyor, ara eşitleniyor eşitleniyor (Öğretmen 1)

> yani 1.sınıfın sonları belki belki 2.sınıfta birbirleriyle kaynaşıyorlar kaynaşıyorlar yani yakınlaşıyorlar, ya belki bana uyumlu çocuklar denk geldi öyle de olabilir çok rahatsız eden çocuk olmadı çünkü ona ilgileneceği bir şey veriyorsun o çevreyi rahatsız edecek durumu da olmuyor ıı bir sürü etkinlik bulup geliyorsun onun için o onları yaparken zaten çok mutlu oluyor arar ara sürekli . sadece okuma anlamında ama yazmayı devam ediyorlar…sadece okuma yapıp okuma derslerinde ayrı bir etkinlik veriyordum, yazmadan geliyorlar çünkü Sadece okuma (Öğretmen 5)

> Akademik başarı açısından bir artısı ya da eksisi yok yani çok geç mesela okuma yazma öğrenmiş bi öğrenci 2. 3.4. sınıfta atak geliştirip çok daha iyi olabiliyor ya da okuma yazma bilip de gelen bir öğrenci ıı daha sonra daha da kötüye gidebiliyor hani öğrenmiş olmak benim gördüklerim içerisinde kriter değil (Öğretmen 11)

> Harflerin yazılış şekillerini kendilerine göre, sınıf yönetimi açısından olumsuzluk olduğu gibi kendileri de ben biliyorum diye okuma hızlarını ilerletemiyorlar yani diğerleri onları geçiyor yani (Öğretmen 9)

> Ya bunun çok çocuğa artı bir evet bu çocuk okuma yazma biliyor sınıfın en iyisi olacak diye bir şey yok bence bazen anne babalar çocukları biraz meyili varsa öğrenme algısı da şey yapsa biraz üzerine gidip okuma yazmaya hani diğer çocuklardan belki bir 6 ay daha erken başlıyor ama bunun çok daha fazla ekstralarının algısının çok yüksek olduğunu göstermiyor bana göre (Öğretmen 6)

Öğretmenlerin yukarıdaki açıklamaları yakından incelendiğinde Öğretmen 1 Öğretmen 5 ve Öğretmen 11'in okuma-yazma bilerek okula-başlayan öğrenciler ile diğer öğrenciler arasındaki akademik başarı anlamındaki farkın ikinci sınıfta kapandığını ifade ettikleri görülmektedir. Yine Öğretmen 11 ve Öğretmen 9 okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencilerin ben biliyorum hissiyatına kapılıp akademik başarı açısından diğer öğrencilerin gerisine düşebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, Öğretmen 6 da okuma-yazma bilerek okula başlamanın akademik başarı için tek başına yeterli bir gösterge olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu ifadelerinden okuma-yazma bilerek okula başlamanın çocukların akademik gelişimi açısından önem arz etmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yukarıdaki açıklamalarından farklı olarak Öğretmen 10 ise okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrenciler ile diğer öğrenciler arasındaki farkın devam ettiğini vurgulamıştır. Öğretmen 10'un açıklaması aşağıdaki gibidir:

> Harfin yanlış yazılması olabiliyor onlara öğretirken onlar da sürece dahil oluyorlar o esnada eşitleniyorlar ama bence erken okuyan çocuk kesinlikle hep önden gidiyor, bence yani benim gözlemlerim hı sonra 4. Sınıftan sonrası tabi ki o belki ara diğer çocukların çok okumasıyla çok okuyan çocukla belki ara kapanabiliyor ama okumayan çocukla hiçbir zaman kapanmıyor (Öğretmen 10)

Öğretmen 10'un yukarıdaki ifadelerinden, okuma-yazma bilerek okula başlamanın çocukların akademik gelişimi açısından olumlu yönde bir fark yarattığı anlaşılmaktadır. Öğretmen diğer çocukların eğer çok okuma faaliyeti yaparlarsa bu farkın kapanabileceğini aksi takdirde okuma-yazma bilen öğrencinin akademik anlamda akranlarından önde olduğu biçiminde yorumlanabilir. Öğretmen 10'un bu açıklamalarından okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencinin akademik gelişiminin diğer öğrencilere göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencinin Sınıf İklimindeki Rolü

Okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan öğrencilerin sınıf ortamındaki durumları ve buna bağlı olarak sınıf iklimindeki rollerine ilişkin öğretmen görüşleri incelediğinde öğretmenlerin önemli bir bölümünün, okuma-yazma bilen öğrencinin akranlarının öğrenmesini beklerken sıkıldığı şeklindedir. Öğretmenler aynı zamanda sıkılan öğrencinin arkadaşlarını rahatsız etme eğiliminde bulunarak sınıf düzenini olumsuz etkilediğini belirtmiş. Öğretmenlerin okuma-yazma bilen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf yöntemini sağlamada hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Benim kızım da öyleydi, okuma yazma bilerek gitti okula, mesela benim kızımla ilgili öğretmenimiz sürekli şey Azra sen okuma işte bekle sabırlı ol şeklinde öğretmen öğrenciyi sürekli baskılamak zorunda kalıyor öğretmenin bunu yapması gerekiyor çünkü diğer öğrencilerin neyi ne kadar bildiğini ölçmesi için okuyan birisinin söylememesi lazım bizim en rahatsız olduğumuz şeydir hani tahtaya bir kelime yazarsınız acaba bu kelimeyi kim okuyor, okuyanlar siz uyarırsınız hatta 3-4 sakın siz söylemeyin başkalarından duymak istersiniz bu arada bir şeyler çözen var mı artık yavaş yavaş tutturan var mı diye onu merak edersiniz sınıf yönetiminde öğretmen hani biraz o okuyan öğrenciyi bekletmek zorunda kalıyor artı o öğrenci çok sabretmek zorunda kalıyor ıı sıkılıyor öyle şeyler sıkıntılar yaşanıyor bence (Öğretmen 6)

> Ya şimdi öğretmenim onlar hazır geldikleri için öncelikle hazırlık uyum zamanında bizim ders motivasyonumuz motivasyon sağlıyoruz ya öğrencilerde o aşamada ıı her şeyi söylüyor çocuklar sen derse tam motive ediyorsun işte bunu öğrenmesi gerekirken o ordan şimdi önceden söylediği için diğer çocuklar da bir heyecan kalmıyor önce söylediği için özellikle 1.sınıfta, fiş gösteriyorsun ya da işte harf gösteriyorsun senden önce sesini çıkartıyor arkadaşına artı ileriye doğru ben biliyorum havasına kapılıp hiçbir şey yapmak istemiyor sonra ııı bunlar klavye üzerinde okuma yazma öğrendikleri için hani ses temelli cümle öğrenmedikleri için klavye bilgisayarda öğrendikleri için de çok akıcı da okumaları olmuyor açıkçası sıkılıyorlar bazı etkinlikleri yapmaktan sıkılıyorlar yada işte söylüyorlar sürekli bir de bu okumayı öğrendi ama yazı şekilleri de çok bozuk oluyor (Öğretmen 8)

> Tabi ki şimdi çocuk ıı bildiği şeyi yapması ona sıkıcı geliyor, sıkıcı geldiği için sağda solda arkadaşına tabi şey yapıcak çocuk bunu az önce de söyledim bir umursamazlık, bir laubalilik bir şey gelişiyor yani çocukta (Öğretmen 12)

Öğretmen 6'nın yukarıdaki açıklamaları dikkate alındığında öğrencinin sabırlı olması gerektiği aksi takdirde sınıf düzeninin bozulabileceğini buna bağlı olarak da okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencinin sıkıldığını belirttiği görülmektedir. Öğretmen 6'nın bu ifadesinden öğretmenin öğrenciyi sabırlı olması için uyarmasının olağan bir durum olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Öğretmen 8 ise bu açıklamaları destekler nitelikte okuma-azma bilerek okula başlayan öğrencinin diğer öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Ancak okuma bilerek okula

gelen çocukların önemli bir bölümünün klavyeden öğrendiğini düşünen Öğretmen 8 bu konuda öğrencilerin yazmayı bilmediğini ancak bu konuda çaba göstermedikleri için de sıkıldıklarını eklemiştir. Öğretmen 12 ise benzer şekilde, okuma-yazma bilerek okula gelen çocukların öğrenme-öğretme sürecinde sıkıldığını ve dolayısıyla arkadaşlarını rahatsız ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu ifadeleri okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencilerin sıkılabileceğine ve bu öğrencilerin sınıf yönetimi açısından zaman zaman olumsuz durumlara yol açabileceğine dikkati çekmektedir.

> İşte sınıf yönetimi açısından yani sizin için de çocuk için de zor oluyor o dengeyi çok iyi ayarlamak lazım çocuğu küstürmemek gerekiyor uyarılarla çünkü uyarılmayı sevmiyor çocuklar yani o çocuklar uyarılmak ha sen başarılısın otur der gibi, mesela okuma yaptırıyorsunuz okuduğu için diğerlerine hediye veriyorsunuz o zaten okuyor her seferinde ona da veriyorsunuz ben veriyorum yani çünkü onun hakkı o o hakkı onu almak (Öğretmen 1)

> Bu sene benim öğrencilerimden birisi, yazma olmasa bile okumayı eksiksiz okuyarak geldi başladı tabi bunda öğretmenin tutumu da önemli ama çocuk sıkılıyor sıkılmaması için başka yollar bulma yokuna gidiyorsunuz yani çocuğun ilgisine ıı dağıtmaması için kopmaması için ek çalışmalar yapıyorsunuz ya da farklı şekilde davranma yoluna gidiyorsunuz bunlar 2-3 tane olsa sınıfta sınıf ortamı bozulur, kendi bildiğini belirtmek istiyor bu da tabi diğer çocukları olumsuz etkiliyebiliyor işte o durumda ıı aradaki dengeyi koruyabilmek için işte ben senin bunu bildiğini biliyorum diye özel konuşma yaptım çok yapma arada sırada ben sana da söz vericem diye arada orta yolu bulmaya çalıştım, öğretmenin tutumu çok önemli kesinlikle çok önemli, onu küstürmemek diğer şimdi onu küstürmicem derken bu sefer ötekilerini küstürmek de var , işte aradaki deneğe sınıf ortamına göre sınıf ortamına göre dinamiğine göre o anda ayarlama yoluna gidiyoruz (Öğretmen 4)

Öğretmen 1 ve Öğretmen 4 de diğer öğretmenlerin ifadelerine benzer şekilde okuma-yazma bilerek okula başlayan çocukların akranlarını beklerken sıkılabildiğini bu nedenle ek etkinlikler sunmak gerektiğini ifade etmiştir. Ancak okuma-yazma bilen öğrenciye farklı etkinlikler yaptırırken diğer öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilenebileceğini vurgulamışlardır. Öğretmen 1 ve Öğretmen 4'ün bu açıklamalarından sınıftaki tüm öğrenciler arasında dengeyi kurmanın önemli olduğu anlaşılmaktadır.

> Düzey fazla olduğu için ileri olduğu için örneğin bir harf öğreniminde ben bunu biliyorum ben bunu yapmıcam ya da işte o çabuk yapıp geliyor bana bir tane daha ver ben bir tane daha yapıyım gibi böyle, evet o da oluyor ıı ama işte sınıfın eğer düzeyi iyiyse öğretmen rahat ediyor ama çok altta da bir öğrenci var ortalarda böyle biraz öğrenci var ortanın biraz altı çok iyiler olduğu zaman işte bu sefer ı bir ona gidiyorsunuz bir ona gidiyorsunuz o biraz sıkıntı oluyor (Öğretmen 3)

Öğretmen 3'ün açıklamalarından okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencilerin sınıf iklimindeki rolünü diğer öğrencilerin akademik seviyesini de göz önünde bulundurarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Bir diğer ifade ile sınıftaki okuma-yazma bilmeyen diğer öğrencilerin okuma-yazmaya yatkınlığı yüksek ise okuma-yazma bilen öğrencinin sorun olmadığını ve böyle bir sınıf ortamında öğretmenin de rahat ettiğini aksi takdirde öğretmenin zorlandığını ifade ettiği görülmektedir. Bu açıklamadan hareketle, yalnızca okuma-yazma bilen öğrencinin durumunun değil aynı zamanda diğer öğrencilerin durumunun da sınıf iklimini belirlemede önemli olduğu anlaşılmaktadır.

> Ya şöyle ııı sorun olarak bakarsanız yaratır ama ben sorun olarak bakmıyorum ona zenginlik ve onları motivasyon aracı olarak görüyorum bakın hecelemeden okuyacaksınız kerem yapabildi siz de yapabilirsiniz yani Kerem in yaptığı şey kolay bir şey değildi ama zamanla o çok okuyarak Kerem bunu yaptı, halen aynı şeyi söylüyorum mesela 2. sınıfın ortasındayız Kerem'in okuması onların okumasına göre halen çok daha Kerem in okuması çok daha akıcı, dolasıyla Kerem'i ya da Yusuf Kağan'ı daha onlara bakıp onlar da yapabilir aynı yaştasınız yapabileceğiniz bir şey diyerek onları ıı diğer çocukların motivasyonunu artırıyorum ama buradaki en önemli şey sınıf disiplininde sorun yaratmayacak şey onları örnek göstermek onlara destek olmak onların evet biliyorum arkadaşlarınız bunu yaparken siz sıkılıyorsunuz ama bak sen de gidip kitabını alabilirsin kitap okuyabilirsin istersen bu kitabın resmini resimleyebilirsin çocuklar ne zamanki artık harflerin bittiğinde artık kerem le birlikte aynı etkinliği yapmaya başlıyorlar, dolayısıyla ıı ben hiç sorun yaşamadım öğretmenim, ayrıştırmacı değil de birleştirici bir yol izliyoruz…çocuğu o sırada çocukları yada okumayı bilen çocukları görevlendirerek diğer arkadaşlarıyla olan iletişimlerini ilişkilerini de güçlendirebilirsiniz mesela ben şunu da yaptım okuyan öğrencileri okumayan okumaya çalışan öğrencilerin yanına koydum hadi birlikte okur musunuz akran desteği yaptım, o çocuklara görev verdim, o çok önemli bir şey ama her zaman onların eşit olduğunu hissettirerek Afferin Kerem sen süpersin değil de çocuklar Kerem biliyor ve onun boş durmasını istemiyorum size destek olmasını istiyorum bana da yardımcı oluyor ama seneye hepiniz böyle olucaksınız, deyip onları motive ederek yani öğretmenim Kerem e hep bunu veriyor ama bunu verme sebebi Kerem okumayı öğrenerek gelmişti şimdi biz de seneye olucaz mesela bu sene çocuklar hiç böyle bir şey yaşamadılar çünkü hepsi okumayı öğrendiği için Kerem e ek görev vermiyorum (Öğretmen 10)

> Hem avantaj hem dezavantaj nasıl avantaj ıı akran öğrenmesinin gerçekleştirmiş oluyorlar daha çok tabi ki biz elimizden geldiğince ıı bir çok şeyi öğretmeye çalışıyoruz ama kendi akranından öğrenmesi bazen çocuk için ayrı bir avantaj oluyor sonuçta öğrenci okuma yazma biliyorsa arkadaş bilmeyenlere yardım etmesi konusunda onları görevlendirebiliyoruz, ıii dezavantajı nedir bildiği için çok çabuk sıkılabiliyorlar dolayısıyla dersin düzenini bozma eğilimine giriyor eğer biraz hareketli bir öğrenciyse hareketli değilse zaten çok sıkıntı olmuyor arkadaşlarını bekliyor ama hareketli öğrenciyse bildiği ve çabucak bitirdiği için bu sefer sağındaki solundaki

> arkadaşlarıyla işte ya konuşmaya çalışıyor ya bir şey vermeye çalışıyor, sınıf yönetimi açısından sıkıntısı oluyor (Öğretmen 11)

Öğretmen 10 ve Öğretmen 11 ise olaya farklı bir bakış açısı sunarak, okuma-yazma bilen öğrencileri diğer arkadaşlarına yardım etmek üzere görevlendirdiklerini böylece bu öğrencilerin sınıfın düzenini bozmaya vakitlerinin kalmadığını belirtmiştir. Öğretmen 10 bu konuda ayrıştırıcı değil birleştirici olmaya çalıştığını ifade ederken, Öğretmen 11 ise okuma-yazma bilen öğrencinin hareketli olma gibi kişilik özelliklerinin bazen olumsuz etki edebileceğini belirtmiştir. Bu kategoride görüş bildiren tüm öğretmenlerin açıklamaları dikkate alındığında yalnızca okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencinin durumunun değil aynı zamanda sınıfın diğer üyelerinin de bakış açıları ve durumunun bu öğrencinin öğrenme-öğretme sürecindeki rolünde önemli olduğunu göstermektedir. Özetle, diğer öğrencilerin akademik seviyesi birbirine yakın ve öğretmenlerin yönlendirmesi uygunsa okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrenciler sınıf iklimine olumsuz etki etmemektedir. Ancak, öte yandan okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrenciler diğer öğrencileri beklerken sıkılmaktadır. Bu durumda sınıf yönetimi açısından öğretmeni zorlayabilmektedir.

Öğretmenin Okula Başlayan Çocuktan Beklentisi

Sınıf öğretmenlerinin bu kategorideki açıklamaları incelendiğinde görüşlerinin ikiye ayrıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü çocuğa okula başlamadan okuma-yazma öğretmenin doğru olmadığını ve bu durumu önermediklerini ifade ederken, öğretmenlerin diğerleri ise bu durumun olumsuz olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Benim kendi çocuğum okuyarak gitti işte bilmiyodum okuduğunu, önermiyorum çünkü öğretmenimiz anlayışlı olmasaydı işim çok zordu çünkü öğretmene ıı çıkışlarda bulunuyor işte öğretmen uyardığı zaman bunun ya da arkadaşlarına işte yani onların okuma yazma bilmediğini idrak edemiyor kendi bildiği için işte açıyorlar burda ne yapacağız öğretmenim diyorlar ötekileri de diyor işte bilmiyor musunuz işte siz hatta onlara böyle hani aptal mısınız gibi sözcükler kullanıyor (Öğretmen 1)

Öğretmen 1'in açıklamasından okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencinin sınıf öğretmeninin çocuğa karşı tutumunun önemli olduğu anlaşılmaktadır. Okuma-yazma bilerek okula başlayan çocukların diğer arkadaşlarının durumunu kavrayamamasından dolayı problem yaşandığını belirten Öğretmen 1 bu doğrultuda öğretmenin anlayışı olması ve iki öğrenci grubu arasında dengeyi kurması gerektiğini ifade etmiştir.

> Okuma öğrense bile mutlaka yazmada sıkıntı yaşanıyor ıı yani eğer bir grup içerisinde bir sınıftaysa çocuk açısından da bence sınıfla birlikle gitmesi daha uygun hani aileler öğretmeye çalışıyorlar ona ama ıı okusa bile dediğim gibi yazmada sorun oluyor tekrardan o yanlışları

> düzeltmek de bizim için zor oluyor o kendi yine yazdığı öğrendiği gibi gitmeye çalışıyor onu tekrar yenilemek zor oluyor yani ben ıı hani kendi kendine öğreniyorsa onu engel konulmasın ama evde de zorla otur da öğretiyim denmesin (Öğretmen 7)

> Anne babalar bunu prestij olarak görüyorlar ve birçok anne baba hiç öğretmenlikle ilgisi olmayan anne baba çocuğuna okuma yazma öğretmeye çalışıyor bir şekilde o halde aslında öğrenmeden gelmesi daha uygun, yani anne babalar çocuklarını yani okula duyuşsal olarak hazırlasınlar diye düşünüyorum ben ııı okuma yazmayı öğrenip gelen çocuklarda çok olumsuzluklar yaşıyoruz (Öğretmen 9)

> En büyük sıkıntımız… anneleri ev hanımı okuma yazma öğrettiler 4 tane yeğenim okuma yazma bilerek gittiler okula… ıı ı benim çocuğum aşağı yukarı yeğenlerimle aynı yaşlarda ben çocuğumun eline kalem verdim boya verdim işte şekilleri tanıttım ama bunun ötesine geçmedim… ben bu işin profesyoneliyim… burda bu alanda çalışıyorum ama çocuğuma okuma yazma öğretmedim çünkü yaşında öğrenmeli zamanında arkadaşlarıyla beraber öğrenmeli … Türkçe de dil bilgisi konularının daha yoğun olduğu pratik zekayı ön plana çıkaran konular ortaya çıktığı zaman o sonradan okumaya geçen çocuklarım ilk okumaya geçeni sollayabiliyor… yani okuma yazma kesinlikle zekayla ölçülmez (Öğretmen 13)

Öğretmen 7, Öğretmen 9 ve Öğretmen 13 yukardaki açıklamalarından ebeveynlerin okuma-yazma öğretiminin sorumluluğunu üstlendiği anlaşılmaktadır. Öğretmen 7 kendi kendine öğrenme isteği olan çocuğa engel konulmaması ancak anne-babaların çocuğa zorla okuma-yazma öğretmek istemesinin doğru olmadığını belirtmiştir. Bu çocukların okuma bilse bile yazmada zorlandığını ifade eden Öğretmen 7, çocukların okumayı-yazmayı akranlarıyla birlikte öğrenmesinin daha uygun olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen 9 ise ailelerin çocuğun bu durumunu ayrıcalık olarak gördüklerini ancak ailenin görevinin çocuğu duyuşsal olarak hazırlamak olduğunu, aksi takdirde bu öğrencilerin sorun yaşayabileceğini ifade etmiştir. Öğretmen 13 ise okuma-yazma bilerek okula başlamanın çocuklarda zekanın göstergesi olmadığını çocuğun akranları ile okuma-yazmayı öğrenmesinin daha doğru olduğunu ifade etmiştir. Yukarıdaki öğretmenlerin aksine daha az sayıda öğretmen ise okuma-yazma bilerek okula başlamanın olumsuz bir durum olmadığı görüşündedir. Öğretmenleri açıklamaları aşağıdaki gibidir:

> Ya bak orda okuma yazmayı öğrenmesi kötü bir şey değil çocuğun sizin çocuğunuzun mesela bir poşetten bir uyaran olduğu sürece o çocuk öğrenecektir, önemli olan ailenin tutumu (Öğretmen 2)

> Ben ıı olumlu düşünüyorum çünkü o çocuk bir müddet sıkılıyor ama ona ayrı faaliyet verdiğinde ona başka etkinlikler verdiğinde onu daha çok hızlandırabiliyorsun, çocuğu okuma diye okuyacak çocuğu da durdurmanın bir anlamı yok, okuyacak çocuk okusun gidecek çocuğa yolu açalım yani illa sen okuma diye niye frenleyelim ki çocuğu (Öğretmen 5)

> Hem sınıfa örnek gösterirsiniz çocukların da böyle okuyabileceğini yaşıtlarının ve akranlarının böyle okuyabileceğini bilen çocuklara da motivasyon ıii yani benim için her zaman böyle oldu artı oldu hiçbir zaman eksi olmadı çocuklar (Öğretmen 10)

Öğretmen 2 çocuğun akranlarından önce bir uyarandan okuma-yazmayı öğrenmesinin çocuğun gelişimi açısından olumsuz olmadığını ancak ailelerin okuma-yazma bilerek okula başlayan çocuklara karşı tutumlarının çocuğun diğer arkadaşlarıyla olan uyumu açısından önemli olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen 5 ise okuma-yazma bilerek okula başlamanın öğrencinin akademik gelişimi açısından olumlu olduğunu belirtmiştir. Öğretmen 5 bu görüşünü, okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencilere ek etkinlikler vererek bu öğrenciyi daha da hızlandırdığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, Öğretmen 5 'in ifadelerinden çocuğun okuma-yazmayı öğrenmeyi kendi isteği doğrultusunda talep etmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Öğretmen 10 da benzer şekilde okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencilerin diğer öğrencilerin motivasyonuna da olumlu etki ettiğini bu nedenle olumsuz olmadığını ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan öğrencilerin durumlarını öğretmenlerin bakış açısından inceleyen bu araştırmada, araştırma verilerinin *öğrencinin özellikleri, sınıf iklimdeki rolü ve öğretmenin beklentisi* olmak üzere üç ana kategoride toplandığı anlaşılmaktadır. Öğrenci özellikleri kategorisi sosyal özellikler ve akademik özellikler olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Sosyal özellikler kategorisi kapsamında özgüven ve merak gibi özellikler ön plana çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerden tarafından bu özelliklerin şekillenmesinde ailenin tutumunun belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Akademik özelliklerde ise öğretmenlerin önemli bir bölümü birinci sınıfın başında okuma-yazma bilen ve bilmeyen öğrenci arasındaki farkın ikinci sınıfta kapandığını ifade etmiştir. Öte yandan, az sayıda sınıf öğretmeni de okuma-yazma bilerek okula başlayan çocukların öğrenmeye ilişkin merakları sayesinde akranlarının hep ileride olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu ifadelerin sosyal ve akademik özelliklerin birbiri ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Oktay'a (2000) göre çocuklarda okul olgunluğunun gelişmesinde çocuğun kendine güvenmesi ve kendine ilişkin yeterlik algısı önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte, çocuğun kendi kapasitesinin üstünde güven duygusunun akademik ve sosyal açıdan çocuğa zarar verdiği bilinmektedir. Örneğin, Francis (2002) ile Özsoy ve Kuruyer'in (2012) çalışmalarında aşırı özgüvenin çocukların akademik başarısı açısından olumsuzluklara neden olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, okul öncesi çağında plan ve programa bağlı olmadan, okuma-yazma bilen bir modeli taklit ederek okuma-yazmayı öğrenen öğrenciler "ben biliyorum" diyerek motivasyonunu yitirip akademik anlamda arkadaşlarının gerisine düşmektedir (Başar, 2013). Bununla birlikte, Yumuşak ve Balcı (2018) öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlar ilgili görüşlerini incelediği çalışmasında çocuklarda aşırı özgüvenin sınıfta istenmeyen davranışlara yol açtığını ortaya

koymuştur. Ebeveynler çocuğun özgüvenin gelişiminde en etkili bireylerdir (Sarı, 2016). Bu doğrultuda, okuma yazma-bilerek okula başlayan çocuğa sahip ailelerinin yaklaşımlarının, çocukların akranlarıyla olan iletişiminde rol oynadığı düşünülmektedir. Başar'a (2013) göre okuma-yazma bilerek okula başlayan çocuğa sahip aileler çocuğunun daha zeki olduğu düşüncesiyle öğretmenlerden özel ilgi beklemektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgularda da, öğretmenlerin ifadelerinden hareketle ailelerin okuma-yazma becerisi ile zekâ arasında ilişki kurduğu sonucuna varılmıştır. Ancak, okuma-yazma bilerek okula başlama çocuğun zekâ düzeyi hakkında tek başına bilgi vermemektedir (Süel, 2011). Alanyazını destekler nitelikte, bu araştırmada görüşülen pek çok öğretmen de okuma-yazma bilerek okula başlamanın zekâ ile ilgili olmadığını vurgulamıştır. Öte yandan, daha az sayıda öğretmen ise okuma-yazma bilerek okula başlamanın merak duygusu ile ilgili olduğunu ve meraklı çocukların öğrenmeye daha açık olduklarını dile getirmiştir. Merak ve öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan pek çalışma mevcuttur (Berlyne, 1978; Litman 2005; Oudeyer, Gottlieb ve Lopes, 2016). Bu açıdan, bu öğretmenlerin ifadelerinin alanyazın ile örtüştüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yukarıdaki ifadelerinden hareketle iki farklı bakış açısı ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki ailenin abartılı tutumlarına bağlı olarak çocukta gelişen aşırı özgüven sonucunda akademik olarak arkadaşlarının gerisinde kalması diğeri ise okuma-yazma bilerek okula başlayan çocuktaki merak duygusunun diğer alanlara da transfer edilmesidir. Her iki görüşün de alanyazın tarafından desteklendiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda ailenin tutumu ve çocuğun bireysel durumu ön plana çıkmaktadır. Bir diğer ifade ile çocuklara ailesi tarafından "sen okuma-yazma biliyorsun diğer çocuklardan farklısın" gibi bir mesaj verilirse çocuk bu mesajı yanlış yorumlayabilmektedir. Bu da onu akademik ve sosyal anlamda olumsuz etkilemektedir. Ancak çocuk okuma-yazmayı kendi isteğiyle öğrendiyse ve öğrenme olgusuna ilişkin motivasyonu yüksekse bu durum çocuğu akademik anlamda arkadaşlarının ilerisine taşıyabilmektedir. Alanyazındaki bilgilerden ve bu araştırma kapsamında öğretmenlerin yapmış olduğu açıklamalardan hareketle, okuma-yazma bilerek okula başlama durumunun çocuğunun kendi şartları içinde değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, çocuğun okuma yazmayı öğrendiği kaynak, çocuğun okuma-yazmaya ilişkin motivasyonu, ailenin tutumu ve öğretmenin çocuktan beklentisinin öğrencinin öğrenme-öğretme sürecindeki gelecek yaşantılarını belirlediği düşünülmektedir.

Çalışmada ortaya çıkan bir diğer kategori okuma-yazma bilerek okula başlayan Öğrencinin Sınıf İklimindeki Rolü'dür. Bu kategoride öğretmenlerin, önemli bir bölümü okuma-yazma bilerek okula başlayan çocukların sınıf yönetimini sağlamada olumsuzluklara neden olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin açıklamalarından, bu öğrencilerin arkadaşlarını beklerken sıkıldığı ve buna bağlı olarak istenmeyen davranışlar sergiledikleri anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan çocukların sınıfta sıkıldığı konusunda hemfikirdir. Elde edilen bu

bulgu, Başar'ın (2013) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan az sayıda öğretmen ise bu çocuklara akranlarının öğrenmesinde sorumluluk verdiklerini ve böylece sıkılarak arkadaşlarını rahatsız edip sınıf iklimine olumsuz yansıyacak durumların önüne geçtiklerini bildirmiştir. Öğretmen-öğretme ortamını daha etkili hale getirmek için sınıfta düzeninin sağlanması gerekmektedir (Küçükahmet, 2011). Çünkü öğrenmenin niteliği sınıf iklimindeki olumlu hava ile yakından ilgilidir ve buna bağlı olarak öğretmen olumlu sınıf iklimini sağlamada önemli role sahiptir (Vatansever-Bayraktar, 2015). Bu doğrultuda, çocuklara sorumluluklar verdiğini ifade eden öğretmenlerin destekleyici rolünün olumlu sınıf iklimi sağlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin, okuma-yazma bilen öğrenciye vermiş olduğu bu görev etkili öğretmenin rolleri (Smith, 1985; akt: Balcı, 1993) arasında tanımlanan "öğrencilerin birbirleri ile işbirliği içinde çalışmalarını ve işlerinde sorumluluk almalarını sağlayıcı yollar bulur" tanımı ile örtüşmektedir. Bu doğrultuda, bulgular bölümünde bir öğretmen tarafından da belirtildiği üzere okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencileri sorun olarak görmek yerine bu çocuklarla birlikte sınıf için en iyi ne yapılabilir sorusuna cevap aranması önerilmektedir. Bu sayede, okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencinin motivasyonu düşmeyeceği gibi aynı zamanda sorumluluk almanın hazzını tadacağı düşünülmektedir. Böylelikle, sınıf ikliminin bu durumdan olumlu etkileneceği öngörülmektedir.

Son olarak, Öğretmenin Okula Başlayan Çocuktan Beklentisi kategorisinde ulaşılan bulgulara bağlı olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okuma-yazma öğretiminin birinci sınıfta gerçekleşmesi gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Bu öğretmenlerin görüşlerinde akranlarıyla birlikte öğrenmenin daha etkili olacağı düşüncesi hâkimdir. Buna ek olarak, sınıf öğretmeni dışındaki bir kaynaktan okuma-yazma öğrenen çocukların öğretmen tarafından öğretilenleri öğrenmede güçlük yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşünü destekleyen araştırmalar mevcuttur (Başar, 2013; Bektaş, 2013). Bu araştırmalar sonuçları bakımından incelediğinde, öğrencilerin motivasyon düşüklüğü ile okuma-yazma bilerek okula başlayan öğrencilerin arkadaşlarının gerisinde kaldıkları görülmektedir. Az sayıda öğretmen ise okuma-yazma bilerek okula başlamanın olumsuz bir durum olmadığını ancak ailenin tutumunun önemli olduğunu ve hazır olmayan çocuğun zorlanmasının yanlış olduğunu dile getirmiştir. Araştırmaya katılan yalnızca bir öğretmen ise okumanın bilişsel kapasite üzerindeki etkilerinden hareketle, okula başlamadan çocuğa okumanın öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bazı araştırmalar, öğretmenin bu görüşünü destekler niteliktedir (Çeliktürk-Sezgin ve Akyol, 2015; Missall vd., 2007; Teale ve Suzlby, 1986). Bu doğrultuda, okumanın bilişsel gelişim üzerindeki etkilerinden (Dodici, Draper ve Peterson, 2003; Neuman, 2016; Weigel, Martin ve Bennett, 2006) hareketle, anne-babalara çocuğu ilkokula başlamadan okuma-yazma öğrenmeye zorlamak yerine çocuğu okuma deneyimi ile erken yaşta tanıştırmak ve okuma

konusunda çocuğa örnek olmaları önerilmektedir. Çünkü ekrandan öğrenme ya da yanlış modelden öğrenme, ilkokul programında yer alan kazanımların edinilmesi hususunda öğrencileri zorlamaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitimi çağındaki çocukların okuma-yazmayı öğrenmeleri zekâ ile ilgili bir durum değildir. Bu nedenle okuma-yazmaya hazır olmayan çocuğa karşı aileler tarafından baskıcı bir tutum izlenmemesi tavsiye edilmektedir. Normal zihinsel potansiyele sahip her çocuk okul çağı geldiğinde okuma-yazmayı öğrenebilmektedir. Baskıcı bir tutum izleyerek okuma-yazmayı öğretmenin çocuğun ileriki akademik yaşantıları açısından sorun teşkil edebileceği öngörülmektedir. Buna ek olarak, okuma-yazma bilerek okula başlayan çocuğun sınıfta sıkılması ve sınıf düzenini bozacak davranışlar sergilemesi öğretmen-öğrenci işbirliği ile giderilebilecek bir durumdur. Bu doğrultuda, öğretmenlere bu çocukları ek etkinlikler ve görevlerle desteklemesi önerilmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, çalışma grubunun ifadeleri ile sınırlıdır. Bu nedenle, bu konuda daha kapsamlı öneriler sunabilmek için ileride bu konuda çalışacak araştırmacılara, öğretmen görüşmesine ek olarak gözlem ve aile görüşmesi yaparak elde edilecek bulguları derinleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

Aksoy, H. H. (2012). Piyasa memnuniyetinin yeni aracı: kesintili, dini, mesleki ve okul dışında eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*, 40, 9–24.

Altun, D., & Tantekin-Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *17*(1), 241–261.

Balcı, A. (1993). *Etkili okul-kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi 1*(1), 275–294.

Bay, N. D. (2008). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.

Bayat, S. (2015). İlkokuma yazma öğretiminde 60–66 aylık çocuklar ile ilgili yaşanan güçlüklere ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim bilimleri Dergisi*, Nisan, 172–185.

Bektaş, E. (2013). *İlkokuma yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Berlyne, D. E. (1978). Curiosity and learning. *Motivation and emotion*, 2(2), 97–175.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.

Büyüktaskapu, S. (2012). Effect of family supported pre-reading training program given to children in preschool education period on reading success in primary school. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(1), 309–316.

Conroy, S. A. (2003). A pathway for interpretive phenomenology. *International journal of qualitative methods*, *2*(3), 36–62.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitive inquiry & research design: choosing among five approaches*, SAGE Publications.

Çeliktürk-Sezgin, Z. & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. Turkish Journal of Education, 4(2), 4–16.

Dodici, B. J., Draper, D. C., & Peterson, C. A. (2003). Early parent—child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*, *23*(3), 124–136.

Francis, B. (2002). *Boys, girls and achievement: Addressing the classroom issues*. Routledge.

Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, *12*(4), 1188–1199.

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online, 13*(4), 1449-1472.

Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *17*(02), 193–206.

Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. Eds. Ahmet Saban & Ali Ersoy, İçinde Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri, Ankara: Anı Yayıncılık.

Gündüz, F., & Çalışkan, M. (2013). 60–66, 66–72, 72–84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *8*(8), 379–398.

Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Journal of Theory and Practice in Education, 9*(4), 280–298.

Henderson, S. J., Jackson, N. E., & Mukamal, R. A. (1993). Early development of language and literacy skills of an extremely precocious reader. *Gifted Child Quarterly*, *37*(2), 78–83.

Jackson, E. N. & Roller, C. M. (1993). *Reading with Young Children.* Reading Research –Based Decision Making Series.

Karaman Benli, G. & Ergül, A. (2018). *Erken akademik becerileri değerlendirme araçları.* Eds. Oğuz Serdar Kesicioğlu & Binnur Yıldırım Hacıibrahimoğlu İçinde: Erken çocuklukta Çocuğu tanıma ve değerlendirme, Ankara: Eğiten Kitap.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *16*(03), 237–270.

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18*(01), 61–87.

Kartal, S. (2013). Türkiye'de ilkokula başlama yaşının beş yaşa indirilmesinin eğitim politikaları açısından değerlendirilmesi. *Mülkiye Dergisi*, *37*(3), 201–214.

Kutluca-Canbulat, A. N. , & Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60–72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 33–50.

Litman, J. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: wanting and liking new information. *Cognition & emotion*, *19*(6), 793–814.

Lopez, K. A., & Willis, D. G. (2004). Descriptive versus interpretive phenomenology: Their contributions to nursing knowledge. *Qualitative health research*, *14*(5), 726–735.

Mercan-Uzun, E. & Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazır bulunuşlukları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 15–44.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı.* Ankara.

Missall, K., Reschly, A., Betts, J., McConnell, S., Heistad, D., Pickart, M., ... & Marston, D. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*, *36*(3), 433–452.

Müftüoğlu Ö (2012). Emek piyasalarının yeniden yapılanması sürecinde 4+4+4 formülü. *Eğitim Bilim Toplum*, *10*(40), 25–33.

Neumann, M. M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy. *Computers & Education*, *97*, 61–68.

Oktay, A. (2000), *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem.* İstanbul: Epsilon Yayınları, 2. Baskı.

Oudeyer, P. Y., Gottlieb, J., & Lopes, M. (2016). Intrinsic motivation, curiosity, and learning: Theory and applications in educational technologies. In *Progress in brain research* (Vol. 229, pp. 257-284). Elsevier.

Özsoy, G & Kuruyer, H. G. (2012). Bilmenin illüzyonu: matematiksel problem çözme ve test kalibrasyonu. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 32*(2), 229–238.

Öztürk, E., & Uysal, K. (2013). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma–yazma süreçlerinin takvim yaşı yönünden karşılaştırılması. *Turkish studies-international periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic*, *8*(8), 1041–1054.

Sağlam, H. İ., & Besen, T. (2015). Investigating classroom teachers' views on age of starting primary school for 60–66 months old children. *International Online Journal of Educational Sciences*, *7*(2), 167–179.

Sarı, E. (2016). *Çocuklarda özgüven gelişimi.* Antalya*:* Nokta E-Kitap.

Süel, E. E. (2011). İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi.

Teale, W. H., & *Sulzby*, E. (*1986*). *Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers.* Norwood, NJ: Ablex.

Türk Tabipler Birliği (2012). Umudumuzun çiçekleri çocuklarımızın hep yanında olacağız. http://www.ttb.org.tr/index.php/Haberler/444-3289.html.

Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., & Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 72–81.

Ülkü, Ü. B. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim I. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin çocuk olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Electronic Turkish Studies*, *10*(3).

Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, *6*(2), 191-211.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldızbaş, F., Parlakyıldız, B. (Temmuz, 2004). *Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazma hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamaların değerlendirilmesi.* XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.

Yumuşak, G., & Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(40), 223–254.

Extended Abstract

Introduction

The issue of when to acquire literacy skills in children is a highly controversial issue in both national and international literature. Researches indicate that children can learn to read and write before starting primary school. Because the age of starting school is still a topic under discussion in Turkey. Early literacy skills

are included in the preschool education program in Turkey. Accordingly, it is seen that the achievements to increase the awareness of letters and numbers in order to improve early literacy skills of children aged between 3 and 6 years are included in the curriculum. Besides, planned reading-writing instruction is included in the primary school first grade Turkish curriculum. However, when the literature is examined, it is understood that children experience reading and writing skills under the influence of many reasons both in Turkey and in various countries like USA and UK before the primary school age. Considering the perspectives presented above, it is understood that starting school with pre-school literacy have both positive and negative side according to the nature of the source they learned to read and write.

However, it is understood that if a child is ready in terms of literacy and if the child has interest and positive attitude about reading and writing and is receiving enough support, they can be successful in their future academic life in terms of reading ability. Although there are many studies focusing on early literacy skills in preschool period in our country, it is understood that there is a limited number of studies on the status of students starting primary school with pre-school literacy. In this context, it is thought that primary teachers who are the first ones to meet the children in primary school have important duties. Because, in some respects, the literate child will reduce the burden of the teacher in the teaching-learning process and in some respects will force the teacher. Therefore, it is thought that the teachers who experience this situation will shed light on both the researchers and the families. In this context, it is expected that clarification of this issue by means of the experiences of teachers will be a guide in increasing the quality of reading and writing teaching. In this respect, the research question is determined as follows:

- What are the experiences of the classroom teachers regarding students who start to primary school with pre-school literacy?

Method

This research is structured upon interpretive phenomenology. Study group was determined by criterion sampling technique. Based on teachers' professional experience, teachers who were enrolled in primary school at least once in their classrooms were included in the study. 15 class teachers including 3 male and 12 female teachers participated in the study. In this study, teacher interview form was used to collect data. A semi-structured interview form was prepared by the researcher in order to determine the experiences of the class teachers about the case. In the analysis of the data obtained from the research, the phenomenological data analysis procedure of Moustakas was used.

Result and Discussion

Most of the teachers who participated in the research stated that reading-writing should be taught at the first grade. In addition, it was found out that children who read and wrote a different source from their class teacher had difficulty in learning what was taught by the teacher. A small number of teachers stated that it is not a negative situation to start school with pre-school literacy. Also, families' attitudes are important in literacy skills. Before starting school, parents should not force children to learn reading and writing. Forcing children to learn reading and writing can lead to negative attitudes towards school. On the other hand, only one teacher participated in the study stated that reading should be taught to the child before starting school, based on the effects of reading on cognitive capacity. In this respect, based on the effects of reading on cognitive development, parents are encouraged to introduce the child at an early age with the experience of reading, rather than forcing them to learn to read and write before they start primary school, and to set an example for the child in reading. Because learning from the screen or learning from the wrong model forces the students to acquire the outputs in the primary school program.

Deniz, K., Tarakcı, R. ve Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 22.05.2019 Kabul/Accepted:14.07.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okuma Kazanımları Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları

Kemalettin DENİZ[*]
Rasim TARAKCI[**]
Efecan KARAGÖL[***]

Öz

Okuma, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nda en çok kazanım sayısının görüldüğü dil becerisi olması bakımından önemlidir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ortaokul Türkçe ders kitapları, belirtilen programa göre hazırlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'na göre Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını okuma kazanımları açısından incelemektir. Nitel bir durum çalışması olan araştırmada içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Kitapların hem kendi içinde hem de kitaplar arasında okuma kazanımlarının düzenli bir biçimde kullanılmaması, araştırmanın dikkat çeken sonucudur. Kitap yazarları, kazanımları 1 kere kullandıktan sonra kazanımların dağılımına dikkat etmemektedir. Bu durum, öğrencilerin bazı okuma becerilerini edinmesinde risk oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgu ve sonuçlarından hareketle ders kitabı ve program yazarlarına yönelik birtakım önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, kazanım, Türkçe ders kitabı, beceri, Türkçe Dersi Öğretim Programı.

Secondary School Turkish Textbooks in Terms of Reading Achievements

Abstract

Reading has an important place in the Turkish Language Teaching Program (2018). Because it is the language skill of which achievements outnumber other skills. 2018-2019 academic year secondary school Turkish textbooks are prepared according to the mentioned program. The aim of this research is to examine the 5th, 6th, 7th and 8th grade textbooks prepared by the Ministry of National Education according to the 2018 Turkish Language Teaching Program in terms of reading achievements. The content analysis technique was used in the study which is a qualitative case study. As a result of the research, it has been observed that reading achievements are not used regularly both within each book and between books. Book authors do not pay attention to the distribution of achievements once they have used them once. This poses a risk for students to acquire some reading skills.

Keywords: Reading, achievement, Turkish course book, skill, Turkish Course Teaching Program.

Giriş

2018 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (program)'nda dil becerileri; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört başlık altında açıklanmıştır. Okuma,

[*] Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, kemalettindeniz@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7531-490X
[**] MEB Türkçe Öğretmeni, Ankara, rasimtarakci@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6379-2736
[***] Öğr. Gör., Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Zonguldak, efecankaragol@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0331-8009

dinleme/izlemeden sonra edinilen anlama becerisidir. Ancak okuma, okul öncesi öğrenilen bir beceri alanı olmaması bakımından dinleme/izlemeden farklıdır. Ayrıca iletişimin önemli oranda gerçekleştiği gazete, dergi, televizyon, sosyal medya, ilan, afiş gibi materyaller, bu becerinin önemini daha da ön plana çıkarmaktadır. Programda okuma becerisine ilişkin çeşitli kazanımlar yer almaktadır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kullanılacak Türkçe ders kitapları okuma kazanımlarının durumu açısından incelenmemiştir. Söz konusu kitapların bu açıdan incelenmesi hem durum tespiti yapılması hem de program ve kitap yazarlarına geri bildirim sağlaması yönlerinden önemlidir.

Program, dil becerilerine yönelik kazanım ifadeleri sunmasının yanı sıra Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında sekiz anahtar yetkinlik de belirtmiştir: ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade (MEB, 2018). Bu yetkinlikler, öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerilerdir.

"Ana dilde iletişim yetkinliği; kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır" (MEB, 2018: 4). Programın ana dilde iletişim yetkinliğinde dört temel dil becerisinin yer aldığı görülmektedir.

Beceri, insanın yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve amaca uygun olarak sonuçlandırma yetisidir (Onan, 2013: 36). Programda dört temel dil becerisi olarak dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmaya yer verilmiştir. Bu beceriler, programdaki kazanımların dikkate alınmasıyla bulunan veya hazırlanan metin, etkinlik ve değerlendirme soruları yardımıyla kazandırılır. Beceriler, anlama ve anlatma olmak üzere iki ana grupta sınıflandırılabilir:

Şekil 1. *Dil becerileri*

Dinleme/izleme ve okuma, anlama; konuşma ve yazma anlatmaya yönelik becerilerdir. Türkçe ders kitapları, öğrencide bu becerilerin oluşturulması adına en çok kullanılan materyaldir.

Ders kitabı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarının haftalık ders çizelgelerinde yer alan derslerin öğretim programlarına göre hazırlanmış, Talim ve Terbiye Kurulu

Başkanlığı tarafından inceleme ve değerlendirme işlemleri tamamlanarak okutulması uygun bulunmuş kitaplara verilen genel isimdir (MEB, s. 3). Bu kitaplar "Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (yönetmelik)" dikkate alınarak oluşturulur. Ders kitaplarının hazırlanmasında yazarların dikkat etmesi gereken ve nitelik belirten birçok kriter vardır. Bu kriterler şunlardır: anayasa ve kanunlara uygunluk, bilimsellik, insan hak ve özgürlüklerine uygunluk, reklam içermeme, eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsama, görsel ve içerik tasarımının öğrenmeyi ve öğrencilerin gelişim özelliklerini desteklemesi. Yönetmelikte kazanımla ilgili belirtilen kriter, kitap yazarlarının kitap oluşturma sürecinde programdaki kazanımları dikkate alma zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır.

Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır (MEB, 2006). Programda dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımları sınıflar düzeyinde tematik yaklaşımla belirlenmiştir. Kazanım cümlelerinin her biri bir kod sistemiyle ifade edilerek yapılandırılmıştır. Örneğin "T.5.3.2." şeklinde kodlanan bir kazanımda "T", Türkçeyi; "5", sınıf düzeyini; "3", öğrenme alanı olarak okumayı, "2", kazanım numarasını ifade etmektedir. Programda dört temel dil becerisine ilişkin farklı kazanımlara yer verilmiştir. Bu kazanımların sayısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanım sayılarının dil becerilerine göre dağılımı

Sınıf Düzeyleri	Dil Becerileri			
	Dinleme/İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma
5. Sınıf	12	7	34	16
6. Sınıf	12	7	35	14
7. Sınıf	14	7	38	17
8. Sınıf	14	7	35	20
Toplam	52	28	142	67

Programda 289 kazanım vardır. Bu kazanımların 52'si (%17,99) dinleme/izleme, 28'i (%9,68) konuşma, 142'si (%49,13) okuma ve 67'si (%23,18) yazma becerisiyle ilgilidir. Okuma, en çok kazanım sayısına sahip olan dil becerisidir. Okuma kazanımları kendi içinde "akıcı okuma", "söz varlığı" ve "anlama" olmak üzere üç alt başlığa ayrılmıştır. Okuma kazanımlarının sınıflara ve alt başlıklara göre kodları aşağıda yer almaktadır:

Tablo 2. Sınıf düzeylerine göre okuma kazanım ve kodlarının dağılımı

Kazanımlar	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Akıcı Okuma				

1.	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	T.5.3.1.	T.6.3.1.	T.7.3.1	T.8.3.1.
2.	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	T.5.3.2.	T.6.3.2.	T.7.3.2.	T.8.3.2.
3.	Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	T.5.3.3.	T.6.3.3.	T.7.3.3.	T.8.3.3.
4.	Okuma stratejilerini kullanır.	T.5.3.4.	T.6.3.4.	T.7.3.4.	T.8.3.4.
Söz Varlığı					
1.	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	T.5.3.5.	T.6.3.5.	T.7.3.5.	T.8.3.5.
2.	Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	T.5.3.6.	T.6.3.6.	T.7.3.6.	T.8.3.6.
3.	Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	T.5.3.7.	-	-	-
4.	Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	T.5.3.8.	-	-	-
5.	Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	T.5.3.9.	-	-	-
6.	Kökleri ve ekleri ayırt eder.	T.5.3.10.	-	-	-
7.	Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	T.5.3.11.			
8.	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	-	T.6.3.7.	T.7.3.9.	-
9.	İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	T.6.3.8.	-	-
10.	İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	T.6.3.9.	-	-
11.	Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	T.6.3.10.		
12.	Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	-	T.6.3.11.	-	-
13.	Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	T.6.3.12.	-	-
14.	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	-	T.6.3.13.	T.7.3.7.	T.8.3.10.
15.	Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	-	-	T.7.3.8.	T.8.3.7.
16.	Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	-	-	T.7.3.10.	-
17.	Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	-	T.7.3.11.	-
18.	Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.	-	-	T.7.3.12.	-
19.	Anlatım bozukluklarını tespit eder.	-	-	T.7.3.13.	-
20.	Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.	-	-	-	T.8.3.8.
21.	Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	-	-	-	T.8.3.9.
22.	Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	-	-	-	T.8.3.11.
Anlama					
1.	Metin türlerini ayırt eder.	T.5.3.12.	T.6.3.26.	T.7.3.29.	T.8.3.26.
(Devamı) Tablo 2. Sınıf düzeylerine göre okuma kazanım ve kodlarının dağılımı					
2.	Okuduklarını özetler.	T.5.3.13.	T.6.3.16.	T.7.3.15.	T.8.3.13.
3.	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	T.5.3.14.	T.6.3.20.	T.7.3.17.	T.8.3.17.
4.	Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	T.5.3.15.	T.6.3.23.	T.7.3.24.	T.8.3.22.

5.	Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	T.5.3.16.	T.6.3.22.	T.7.3.21.	T.8.3.20.
6.	Metni yorumlar.	T.5.3.17.	T.6.3.24.	T.7.3.22.	T.8.3.21.
7.	Metinle ilgili sorular sorar.	T.5.3.18.	T.6.3.18.	T.7.3.20.	T.8.3.15.
8.	Metinle ilgili sorulara cevap verir.	T.5.3.19.	T.6.3.17.	T.7.3.19.	T.8.3.14.
9.	Metnin konusunu belirler.	T.5.3.20.	T.6.3.19.	T.7.3.16.	T.8.3.16.
10.	Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	T.5.3.21.	T.6.3.15.	T.7.3.14.	T.8.3.12.
11.	Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	T.5.3.22.	T.6.3.30	T.7.3.30	T.8.3.27.
12.	Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	T.5.3.23.	T.6.3.31.	T.7.3.27.	T.8.3.28.
13.	Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	T.5.3.24.	T.6.3.21.	T.7.3.23.	T.8.3.19.
14.	Medya metinlerini değerlendirir.	T.5.3.25.	T.6.3.32.	T.7.3.31.	T.8.3.29.
15.	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	T.5.3.26.	-	-	-
16.	Metinler arasında karşılaştırma yapar.	T.5.3.27.	T.6.3.25.	T.7.3.25.	T.8.3.23.
17.	Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.	T.5.3.28.	T.6.3.33.	T.7.3.32	T.8.3.30.
18.	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	T.5.3.29.	T.6.3.34.	T.7.3.33.	T.8.3.31.
19.	Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	T.5.3.30.	T.6.3.28.	T.7.3.26.	T.8.3.24.
20.	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	T.5.3.31.	T.6.3.29.	T.7.3.28.	T.8.3.25.
21.	Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	T.5.3.32.	T.6.3.14.	-	-
22.	Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	T.5.3.33.	-	-	-
23.	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	T.5.3.34.	-	-	-
24.	Şiirin şekil özelliklerini açıklar.	-	T.6.3.27.	-	-
25.	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	-	T.6.3.35.	T.7.3.34.	T.8.3.32.
26.	Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	-	-	T.7.3.18.	T.8.3.18.
27.	Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.	-	-	T.7.3.35.	T.8.3.33.
28.	Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	-	-	T.7.3.36.	
29.	Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	-	-	T.7.3.37.	T.8.3.34.
30.	Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.	-	-	T.7.3.38.	T.8.3.35.

Okuma becerisine ait bazı kazanımların kodları sınıf düzeylerine göre değişiklik göstermektedir. Bunun yanı sıra bazı kazanımlar her sınıf düzeyinde yer almamaktadır. Yukarıdaki tabloda “akıcı okuma” alt alanına ilişkin kazanımların bütün sınıf düzeylerinde ve aynı kazanım kodlarıyla ifade edildiği görülmektedir. “Söz varlığı” ve “anlama” alt alanına yönelik kazanımların bazıları bütün sınıf düzeylerinde yoktur. Ayrıca bu kazanımların çoğunda kodlar farklılaşmaktadır.

Okuma becerisinin alt alanlarından akıcı okuma 16, söz varlığı 32 ve anlama 94 kazanım sayısına sahiptir. Bütün sınıf düzeylerinde akıcı okumanın en az, anlamanın en çok kazanım sayısına sahip olduğu görülmektedir.

"Okuma", "beceri", "kazanım" ve "Türkçe Dersi" anahtar kelimeleriyle "YÖK Tez Tarama", "DergiPark" ve "ULAKBİM SBVT"te yapılan taramada programa göre hazırlanan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan ders kitaplarına ilişkin herhangi bir araştırma tespit edilmemiştir. Bu araştırmanın amacı, okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarının durumunu değerlendirmektir. Bu değerlendirme; ders kitaplarında yer alan hazırlık çalışmaları, metinlerde yer alan yönergeler, metinler, metinlere yönelik olarak hazırlanmış etkinlikler, gelecek derse hazırlık ve tema değerlendirme soruları bölümlerini içine alacak şekilde kapsamlı olarak yapılmıştır. Belirtilen amaca yönelik ayrıntılı bilgiye ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. "Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"nın okuma kazanımları açısından durumu nedir?
2. "Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"nın okuma kazanımları açısından durumu nedir?
3. "Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1-2)"nın okuma kazanımları açısından durumu nedir?
4. "Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"nın okuma kazanımları açısından durumu nedir?

Araştırma, literatürde Türkçe ders kitaplarında yer alan kazanımların frekanslarını içeren herhangi bir çalışma bulunmadığından literatüre katkı sağlayacaktır. Ayrıca ders kitabı yazarlarına geri bildirim vermesi açısından önemlidir. Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan kitaplarla sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel bir durum çalışmasıdır. "Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır." (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 77). Creswell (2013: 97)'in belirttiği üzere "Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır." Bu araştırmada ortaokul Türkçe ders kitapları okuma becerisi kazanımları açısından değerlendirildiği için araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir.

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren kullanılmak üzere MEB tarafından yayımlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Söz konusu kitaplardaki hazırlık çalışmaları, metinlerdeki yönergeler, metinler, metinlere yönelik olarak hazırlanmış etkinlikler, gelecek derse hazırlık ve tema değerlendirme soruları okuma becerisi kazanımları açısından ele alınmıştır. İnceleme nesnesi olarak kullanılan kitapların bilgisi Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. İnceleme nesnesi olarak kullanılan kitaplar

Sınıf	Kitabın Adı	Yayınevi
5. Sınıf	5. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı	MEB Yayınları
6. Sınıf	6. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı	MEB Yayınları
7. Sınıf	7. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı	MEB Yayınları
	7. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı	MEB Yayınları
8. Sınıf	8. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı	MEB Yayınları

MEB, 7. sınıflar için iki farklı ders kitabı yayımlamıştır. Araştırmada bu ders kitapları "Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1)" ve "Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2)" olarak ifade edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Nitel araştırmanın veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve dokümanlardır. Bu araştırma, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'na göre Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarını okuma kazanımları açısından incelemeyi amaçladığından araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, çalışmada kullanılacak dokümanların elde edilip belirli bir sistem içerisinde inceleme işlemidir (Karasar, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada Türkçe ders kitapları okunarak içerik analizi yapılmıştır. Bunun için programda yer alan okuma becerisi kazanımlarına göre ders kitapları incelenmiştir. Araştırma bu yönüyle tümdengelimsel içerik analizi özelliğini taşımaktadır. Tümdengelimsel içerik analizi, tümevarımsal içerik analizinin aksine verilerin mevcut çerçevelere göre analizine dayanır (Patton, 2014: 453). Yalnızca metin ve etkinliklerin bulunduğu bölümler açısından değil, ders kitaplarının tamamını kapsayacak biçimde inceleme yapılmıştır. 2018-2019 yılında ortaokul düzeyinde okutulacak Türkçe

ders kitaplarında aşağıdaki bölümler incelenmiş ve bu bölümlerde işlenen tüm okuma kazanımları listelenmiştir:

1. Hazırlık çalışmaları bölümleri
2. Metinlerin başında yer alan okuma yönergeleri
3. Metinler
4. Metinlere yönelik olarak hazırlanmış etkinlikler
5. Gelecek derse hazırlık çalışmaları
6. Tema sonu değerlendirme soruları

Yukarıdaki bölümlerde işlenen kazanımlar inceleme esnasında tespit edilmiş ve listelenmiştir. Ardından bu kazanımların frekansları çıkarılmış ve kitap boyunca her kazanımın kaç defa işlendiği belirlenmiştir. Daha sonra söz konusu frekanslar her kitap için ayrı ayrı olacak şekilde tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın alt problemlerinden hareketle ulaşılan okuma kazanımlarına yönelik veriler sunulmuştur:

"Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"nın Okuma Kazanımları Açısından Durumu

Tablo 4. "Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"ndaki okuma kazanımları

Kazanımlar	5. Sınıf	Kazanımlar	5. Sınıf
T.5.3.1.	29	T.5.3.18.	2
T.5.3.2.	1	T.5.3.19.	44
T.5.3.3.	1	T.5.3.20.	8
T.5.3.4.	12	T.5.3.21.	1
T.5.3.5.	25	T.5.3.22.	12
T.5.3.6.	4	T.5.3.23.	2
T.5.3.7.	4	T.5.3.24.	3
T.5.3.8.	5	T.5.3.25.	1
T.5.3.9.	2	T.5.3.26.	2
T.5.3.10.	3	T.5.3.27.	4
T.5.3.11.	4	T.5.3.28.	1
T.5.3.12.	6	T.5.3.29.	1
(Devamı) Tablo 4. "Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"ndaki okuma kazanımları			
T.5.3.13.	5	T.5.3.30.	2
T.5.3.14.	12	T.5.3.31.	10

T.5.3.15.	2	T.5.3.32.	4
T.5.3.16.	4	T.5.3.33.	7
T.5.3.17.	9	T.5.3.34.	2

"Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"nda "T.5.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.", "T.5.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.", "T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.", "T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.", "T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır." ve "T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular." kazanımlarının birer kez kullanılması dikkat çekmektedir. "T.5.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur." kazanımı 29, "T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır." kazanımı 12, "T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımı 25, "T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler." kazanımı 4, "T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur." kazanımı 4, "T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur." kazanımı 5, "T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder." kazanımı 2, "T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder." kazanımı 3, "T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar." kazanımı 4, "T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder." kazanımı 6, "T.5.3.13. Okuduklarını özetler." kazanımı 5, "T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." kazanımı 12, "T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir." kazanımı 2, "T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler." kazanımı 4, "T.5.3.17. Metni yorumlar." kazanımı 9, "T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar." kazanımı 2, "T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir." kazanımı 44, "T.5.3.20. Metnin konusunu belirler." kazanımı 8, "T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar." kazanımı 12, "T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar." kazanımı 2, "T.5.3.24. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler." kazanımı 3, "T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir." kazanımı 2, "T.5.3.27. Metinler arasında karşılaştırma yapar." kazanımı 4, "T.5.3.30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder." kazanımı 2, "T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur." kazanımı 10, "T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder." kazanımı 4, "T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder." kazanımı 7 ve "T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar." kazanımı 2 kez kullanılmıştır.

"Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"nın Okuma Kazanımları Açısından Durumu

Tablo 5. "Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"ndaki okuma kazanımları

Kazanımlar	6. Sınıf	Kazanımlar	6. Sınıf
T.6.3.1.	23	T.6.3.20.	7
T.6.3.2.	2	T.6.3.21.	4
T.6.3.3.	2	T.6.3.22.	3

T.6.3.4.	16	T.6.3.23.	4
T.6.3.5.	26	T.6.3.24.	10
T.6.3.6.	6	T.6.3.25.	1
T.6.3.7.	4	T.6.3.26.	6
T.6.3.8.	7	T.6.3.27.	3
T.6.3.9.	4	T.6.3.28.	2
T.6.3.10.	6	T.6.3.29.	8
T.6.3.11.	2	T.6.3.30.	11
T.6.3.12.	6	T.6.3.31.	1
T.6.3.13.	3	T.6.3.32.	1
T.6.3.14.	3	T.6.3.33.	1
T.6.3.15.	1	T.6.3.34.	5
T.6.3.16.	2	T.6.3.35.	4
T.6.3.17.	43	T.6.3.36.	-
T.6.3.18.	8	T.6.3.37.	-
T.6.3.19.	1	T.6.3.38.	-

Tablo 5'te "T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.", "T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.", "T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.", "T.6.3.31. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.", "T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir." ve "T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır." kazanımlarının "Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"nda sadece birer kez kullanılması dikkat çekmektedir. "T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur." kazanımı 23, "T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur." kazanımı 2, "T.6.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur." kazanımı 2, "T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır." kazanımı 16, "T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımı 26, "T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler." kazanımı 6, "T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder." kazanımı 4, "T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar." kazanımı 7, "T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar." kazanımı 4, "T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar." kazanımı 6, "T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder." kazanımı 2, "T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar." kazanımı 6, "T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir." kazanımı 3, "T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder." kazanımı 3, "T.6.3.16. Okuduklarını özetler." kazanımı 2, "T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar." kazanımı 43, "T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar." kazanımı 8, "T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." kazanımı 7, "T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler." 4, "T.6.3.22. Metindeki hikâye

unsurlarını belirler.” kazanımı 3, “T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.” kazanımı 4, “T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.” kazanımı 10, “T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder.” kazanımı 6, “T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.” kazanımı 3, “T.6.3.28. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.” kazanımı 2, “T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımı 8, “T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.” kazanımı 11, “T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” kazanımı 5 ve “T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” kazanımı 4 kez işlenmiştir.

“Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1-2)”nın Okuma Kazanımları Açısından Durumu

Tablo 6. “Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1-2)”ndaki okuma kazanımları

Kazanımlar	7. Sınıf (1)	7. Sınıf (2)
T.7.3.1.	16	17
T.7.3.2.	5	3
T.7.3.3.	2	1
T.7.3.4.	11	6
T.7.3.5.	23	23
T.7.3.6.	7	10
T.7.3.7.	1	2
T.7.3.8.	4	7
T.7.3.9.	10	16
T.7.3.10.	6	7
T.7.3.11.	5	6
T.7.3.12.	4	4
T.7.3.13.	6	5
T.7.3.14.	1	1
T.7.3.15.	2	4
T.7.3.16.	3	5
T.7.3.17.	7	18
T.7.3.18.	4	3
T.7.3.19.	26	37
T.7.3.20.	2	5
(Devamı) Tablo 6. “Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1-2)”ndaki okuma kazanımları		
T.7.3.21.	2	6
T.7.3.22.	10	6
T.7.3.23.	4	4
T.7.3.24.	2	2

T.7.3.25.	4	2
T.5.3.26.	1	2
T.7.3.27.	1	2
T.7.3.28.	9	3
T.7.3.29.	5	5
T.7.3.30.	5	4
T.7.3.31.	1	1
T.7.3.32.	1	16
T.7.3.33.	2	1
T.7.3.34.	3	3
T.7.3.35.	1	1
T.7.3.36.	1	2
T.7.3.37.	2	4
T.7.3.38.	1	6

"Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1)"; "T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.", "T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.", "T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.", "T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.", "T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.", "T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.", "T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.", "T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler." ve "T.7.3.38. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar." kazanımlarının birer kez kullanılması bakımından dikkat çekmektedir. "T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur." kazanımı 16, "T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur." kazanımı 5, "T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur." kazanımı 2, "T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır." kazanımı 11, "T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımı 23, "T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler." kazanımı 7, "T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder." kazanımı 4, "T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder." kazanımı 10, "T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder." kazanımı 6, "T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar." kazanımı 5, "T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder." kazanımı 4, "T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder." kazanımı 6, " T.7.3.15. Okuduklarını özetler." kazanımı 2, "T.7.3.16. Metnin konusunu belirler." kazanımı 3, "T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." kazanımı 7, "T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler." kazanımı 4, "T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar." kazanımı 26, "T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar." kazanımı 2, "T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler." kazanımı 2, "T.7.3.22. Metnin içeriğini

yorumlar.” kazanımı 10, “T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.” kazanımı 4, “T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.” kazanımı 2, “T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.” kazanımı 4, “T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımı 9, “T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder.” kazanımı 5, “T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.” kazanımı 5, “T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” kazanımı 2, “T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” kazanımı 3, “T.7.3.37. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.” kazanımı 2 kez işlenmiştir.

“Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2)”nda “T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.”, “T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.”, “T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.”, “T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”, “T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.” kazanımlarının birer kez kullanılması dikkat çekmektedir. “T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” kazanımı 17, “T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.” kazanımı 3, “T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımı 6, “T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” kazanımı 23, “T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.” kazanımı 10, “T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.” kazanımı 7, “T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımı 16, “T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” kazanımı 7, “T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımı 6, “T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.” kazanımı 4, “T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder.” kazanımı 5, “ T.7.3.15. Okuduklarını özetler.” kazanımı 4, “T.7.3.16. Metnin konusunu belirler.” kazanımı 5, “T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” kazanımı 18, “T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.” kazanımı 3, “T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.” kazanımı 37, “T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar.” kazanımı 5, “T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.” kazanımı 6, “T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar.” kazanımı 6, “T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.” kazanımı 4, “T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.” kazanımı 2, “T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.” kazanımı 2, “T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımı 3, “T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder.” kazanımı 5, “T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.” kazanımı 4, “T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” kazanımı 1, “T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” kazanımı 3, “T.7.3.37. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.” kazanımı 4, ““T.7.3.38. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.” kazanımı 6 kez işlenmiştir.

"Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"nın Okuma Kazanımları Açısından Durumu

Tablo 7. "Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"ndaki okuma kazanımları

Kazanımlar	8. Sınıf	Kazanımlar	8. Sınıf
T.8.3.1.	13	T.8.3.20.	4
T.8.3.2.	7	T.8.3.21.	19
T.8.3.3.	1	T.8.3.22.	6
T.8.3.4.	11	T.8.3.23.	1
T.8.3.5.	29	T.8.3.24.	1
T.8.3.6.	9	T.8.3.25.	15
T.8.3.7.	7	T.8.3.26.	5
T.8.3.8.	11	T.8.3.27.	2
T.8.3.9.	11	T.8.3.28.	1
T.8.3.10.	1	T.8.3.29.	1
T.8.3.11.	3	T.8.3.30.	1
T.8.3.12.	1	T.8.3.31.	1
T.8.3.13.	3	T.8.3.32.	1
T.8.3.14.	33	T.8.3.33.	1
T.8.3.15.	5	T.8.3.34.	1
T.8.3.16.	7	T.8.3.35.	1
T.8.3.17.	16	T.8.3.36.	-
T.8.3.18.	5	T.8.3.37.	-
T.8.3.19.	11	T.8.3.38.	-

"Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"; "T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.", "T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.", "T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder." 1, "T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.", "T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.", "T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.", "T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.", "T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.", "T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.", "T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.", "T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.", "T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler." ve "T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar." kazanımlarını birer kez içermesi bakımından dikkat çekmektedir. "T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur." kazanımı 13, "T.8.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur." kazanımı 7, "T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır." kazanımı 11, "T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder."

kazanımı 29, “T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.” kazanımı 9, “T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.” kazanımı 7, “T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.” kazanımı 11, “T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.” kazanımı 11, “T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.” kazanımı 3, “T.8.3.13. Okuduklarını özetler.” kazanımı 3, “T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.” kazanımı 33, “T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.” kazanımı 5, “T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.” kazanımı 7, “T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” kazanımı 16, “T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.” kazanımı 5, “T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.” kazanımı 11, “T.8.3.20.Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.” kazanımı 4, “T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.” kazanımı 19, “T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.” kazanımı 6, “T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımı 15, “T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.” kazanımı 5, “T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.” kazanımı 2 kez dikkate alınmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

“T.5.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.”, “T.5.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.”, “T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.”, “T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.”, “T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.” ve “T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” kazanımları birer kez kullanıldığı için “Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” bu kazanımlar açısından yeterli değildir. Bu durum, öğrencilerin “metnin türüne göre okuma”, “farklı yazı karakterleriyle okuma”, “metnin konusunu tahmin etme”, “medya metinlerini değerlendirme”, “bilgi kaynaklarını kullanma ve güvenirliğini sorgulama” bakımlarından gerekli becerilere sahip olamayacağı yorumunu doğrulamaktadır.

“Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda kazanımların kullanılma sıklığı 1’den 44’e kadar geniş bir aralıkta seyretmektedir. Bazı kazanımlar birer kez dikkate alınmışken bazıları 12, 25 ve 44 defa işlenmiştir. Bu durum okuma kazanımlarının “5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda bir düzen ve sistem dâhilinde işlenmediğini göstermektedir.

“Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”; “T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.”, “T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.”, “T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.”, “T.6.3.31. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.”, “T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.” ve “T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.” kazanımları birer kez kullanıldığı için bu kazanımları beceri hâline dönüştürme açısından yetersizdir. 6. sınıf öğrencileri “metnin konusunu tahmin etme ve belirleme, metinler arası karşılaştırma yapma, önemli noktaları belirleme, medya metinlerini değerlendirme ve bilgi kaynaklarını etkili kullanma” becerilerine ilişkin yeterli etkinliğe sahip değildir.

"Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"nda kazanımların kullanılma sıklığı 1'den 43'e kadar geniş bir aralıkta seyretmektedir. Bazı kazanımlar birer kez dikkate alınmışken bazıları 16, 26 ve 43 defa işlenmiştir. Bu durum okuma kazanımlarının "6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"nda "5. Sınıf Türkçe Kitabı"nda olduğu gibi bir düzen ve sistem dâhilinde işlenmediğini göstermektedir.

"T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.", "T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.", "T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.", "T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.", "T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.", "T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.", "T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.", "T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler." ve "T.7.3.38. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar." kazanımlarının birer kez kullanıldığı için "Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1)" bu kazanımlar açısından yeterli değildir. Söz konusu yetersizlik, "geçiş ve bağlantı ifadeleri, metnin konusunu tahmin etme, gerçek ve kurgusal unsurları ayırt etme, önemli noktaları belirleme, medya metinlerini değerlendirme, bilgi kaynaklarını etkili kullanma, yazılı metinlerle medya sunumunu karşılaştırma, anlatım biçimleri, metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrama" becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına engel oluşturmaktadır.

"Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1)"nda kazanımların kullanılma sıklığı 1'den 26'ya kadar geniş bir aralıkta seyretmektedir. Bu durum okuma kazanımlarının bir düzen ve sistem dâhilinde işlenmediğini göstermektedir.

"T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.", "T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.", "T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.", "T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.", "T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır." kazanımları birer kez kullanıldığı için "Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2)" bu becerileri aktarma açısından yetersizdir. Buradan hareketle "farklı yazı karakteri ile yazılmış yazıları okuma, metnin konusunu tahmin etme, medya metinlerini değerlendirme, bilgi kaynaklarının güvenirliğini sorgulama ve yazılı metinlerle medya sunumlarını karşılaştırma" açılarından "Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2)"nın beceri aktarımında yeterli olmadığı ifade edilebilir.

"Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2)"nda kazanımların kullanılma sıklığının 1'den 23'e kadar geniş bir aralıkta olduğu görülmektedir. Bu durum, "Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1)"nda olduğu gibi okuma kazanımlarının bir düzen ve sistem dâhilinde işlenmediğini göstermektedir.

"Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"; "T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.", "T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.",

"T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder." 1, "T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.", "T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.", "T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.", "T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.", "T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.", "T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.", "T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.", "T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.", "T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler." ve "T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar." kazanımlarını birer kez içermektedir. Bu sebeple "farklı yazı karakteri ile yazılmış yazıları okuma, geçiş ve bağlantı ifadeleri, metnin konusunu tahmin etme, metinler arası karşılaştırma yapma, metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt etme, önemli noktaları kavrama, medya metinlerini değerlendirme, bilgi kaynaklarını etkili kullanma ve bu kaynakların güvenirliğini sorgulama, grafik, tablo ve çizelge yorumlama ve yazılı metinlerle medya sunumlarını karşılaştırma" becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında "Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"nın eksik kaldığı düşünülebilir.

"Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"nda kazanımların kullanılma sıklığı 1'den 33'e kadar geniş bir sayı aralığında değişmektedir. Bazı kazanımlar birer kez dikkate alınmışken bazıları 19, 29 ve 33 defa işlenmiştir. Bu durum okuma kazanımlarının "8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"nda diğer ders kitaplarında olduğu gibi bir düzen ve sistem dâhilinde işlenmediğini göstermektedir.

İncelenen kitaplar; noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okuma, okuma stratejilerini kullanma, bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarını anlamını tahmin etme, deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirleme, metin türlerini ayırt etme, ana fikir/ana duygu belirleme, metni yorumlama ve metinle ilgili sorulara cevap verme bakımlarından diğer kazanımlara göre yeterlidir.

Anlatım biçimlerini belirleme, bilgi kaynaklarını etkili kullanma ve bu kaynakların güvenirliğini sorgulama, farklı yazı karakteriyle yazılmış yazıları okuma, geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını belirleme, medya metinlerini değerlendirme, metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt etme, metinler arası karşılaştırma yapma, metnin konusunu tahmin etme, metnin türüne göre okuma, metindeki önemli noktaların vurgulanış biçimlerini belirleme, metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırma becerileri, incelenen kitaplarda yeteri kadar önemsenmemiştir. Bazı kazanımların programda sadece tek sınıf düzeyinde ele alınması bazı kazanımların da 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda olduğu hâlde kitap yazarları tarafından kişisel tercihlere göre belirlenen sıklıkta kullanılması bu eksikliğin nedenleridir. Nitekim yönetmelikte ders kitaplarıyla ilgili "Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar. (MEB, Madde 6/1/d)" cümlesi alt sınır belirtmediği için bazı

kazanımları bir kere kullanma ya da aynı kazanımı değişik sıklıkta dikkate alma gibi düzensizlik oluşturan durumlar ortaya çıkmaktadır.

Durukan (2011), Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)'na göre hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarında; okunanlardan hareketle kurgulama yapma, tahminlerde bulunma, sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkisi kurma gibi üst düzey zihinsel becerilere yönelik etkinliklere yeterince yer verilmediğini tespit etmiştir. Durukan (2011)'ın "tahminde bulunma"yla ilgili ulaştığı sonuç, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca okumaya ilişkin bazı kazanımların kitaplarda eksik kalması, sınavlar (İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı, Liseye Geçiş Sınavı) açısından da öğrencilere dezavantaj oluşturabilir. Nitekim Ceran ve Deniz (2015), Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülme düzeyine yönelik yaptıkları araştırmada, matematik dersi dışında kalan derslere ait soruların cevaplanmasında okuma kazanımlarının etkili olduğu, soruların çoğunun derse ait bilgiye ve kazanımlara ihtiyaç duyulmadan sadece okuduğunu anlama ve söz varlığı ile çözülebildiğini tespit etmiştir.

Araştırmanın genel sonucu, incelenen kitapların hem kendi içinde hem de birbirleriyle okuma kazanımlarının sayıları bakımından uyum göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, yazarların bir sistem gözetmeden kitap yazdıklarını düşündürmektedir. Ayrıca yönetmelikte kazanımların kullanımına ilişkin alt sayı belirtilmemesi bir diğer sebep olarak değerlendirilebilir. Bazı kazanımların metin ve etkinliklerde işlenme açısından uygun olmaması da sebep olarak dikkate alınabilir. Karadağ (2012), 2005 Türkçe Öğretim Programı'na ilişkin yaptığı araştırmasında dinleme ve okuma öğrenme alanlarına yönelik bazı kazanımların çok genel bazılarınınsa çok detaylı olduğu ve bazı kazanımların da ölçülüp değerlendirilebilir olmadığını belirlemiştir. Karadağ (2012)'ın tespiti, programdaki bazı okuma kazanımlarının metin ve etkinliklerde işlenme açısından uygun olmaması yorumuyla örtüşmektedir. Ayrıca Arı ve Keskin (2016), Türkçe Dersi Öğretim Programı (2015)'nda okuma kazanımlarına ilişkin bazı hatalar saptamıştır. Kazanım ifadelerinin yazımı, söz varlığı ve anlama, akıcı okuma ve anlama kazanımlarının birbiri içerisinde tekrar ederek çakışması ve bir sınıfta başlayan kazanımın sürekliliğinin olmaması bu hataların başında gelmektedir. Bunun yanı sıra Arı (2017), Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017)'nda kazanım yazma sorunları ile birlikte, kazanımların boyutlara (akıcı okuma, söz varlığı, anlama) yerleştirilmesiyle ve sınıflara dağıtılmasıyla ilgili sorunlar olduğunu belirlemiştir. Arı ve Keskin (2016), Arı (2017) tarafından ulaşılan sonuçlar ile bu araştırmada ulaşılan kazanımların kitaplarda dengesiz dağılımı sonucu, Türkçe öğretimine yönelik programlarda metin ve etkinliklere uygun olmayan okuma kazanımlarının kronik bir sorun teşkil ettiği yorumunu haklı çıkarmaktadır.

Araştırmada ulaşılan bulgu ve sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'ndaki okuma becerisi kazanımları, metin ve etkinliklerde kullanılabilirlik açısından güncellenmelidir. Bu sebeple ders kitabı yazarları program hazırlayıcılara düzenli bir biçimde geri bildirim vermelidir.
- Okuma kazanımları kitap içinde dengeli bir biçimde kullanılmalıdır. Kazanımların kullanım sıklıklarında büyük farklılıklar olmamalıdır.
- Okuma kazanımlarının sıklığı kitaplar arasında büyük farklılıklar göstermemelidir.
- Yönetmelik, kazanımların kitaplarda kullanım sıklığı açısından alt sınır ifade edecek biçimde güncellenmelidir.

Kaynaklar

Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2018). *7. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı (1)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Arı, G. (2017). Türkçe dersi öğretim programındaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.

Arı, G. ve Keskin, K. H. (2016). Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı okuma öğrenme alanındaki kazanımlarla ilgili eleştirel bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 144-169.

Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109.

Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2018). *6. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Durukan, E. (2011). 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının Türkçe programının okuma hedef/kazanımlarına göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(19), 420-428.

Haykır, A. H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R. ve Üstün, E. (2018). *5. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. Sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2018). *7. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı (2).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. (2012). 02.06.2018 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm sayfasından erişilmiştir.

MEB İlköğretim Türkçe 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. (2006). 23.04.2015 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx'den erişildi.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (t.y.). Ders kitapları hakkında merak edilenler. 06.01.2019 tarihinde http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12095522_ders_kitaplarY_inceleme_1.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). (2018). 02.06.2018 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222 sayfasından erişilmiştir.

Mete, G., Karaaslan, M., Kaya, Y., Ozan, Ş. ve Özdemir, D. (2018). *8. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel.

Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, s. 7-17.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

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

Extended Abstract

Introduction

Reading has an important place in the Turkish Language Teaching Program (2018). Because it is the language skill of which achievements outnumber other skills. In addition, the development of reading skill, as in others, is to be emphasized for the development of the mother tongue.

The textbook is prepared according to the curriculum of the courses. It is examined by the Board of Education and Training (MEB, p. 3). There are many criteria that authors should pay attention to when preparing textbooks. These criteria are: compliance with constitution and laws, scientific, compliance with human rights and freedoms, not to contain ads, involving acquisitions to be aimed by curriculums, visual and content design to support learning and students' development characteristics. The criterion stated in the regulation regarding the acquisition made it obligatory for the authors to consider the achievements in the program during the book creation process.

The program has 289 achievements. 52 (17,99%) of these achievements are related to listening/watching, 28 (9.68%) speaking, 142 (49.13%) reading and 67 (23.18%) writing skills. Reading is the language skill which has the highest number of achievements. Reading acquisitions are divided into three subheadings as "reading fluently", "vocabulary" and "comprehension". Reading fluently has 16, vocabulary has 32 and has 94 acquisitions. It's seen that reading fluently has a minimal, comprehension has a maximum number of acquisitions in all grades.

Evaluating the situation of Turkish textbooks in terms of reading acquisitions is the aim of this research. 5th, 6th, 7th and 8th grades Turkish textbooks' reading acquisitions are evaluated within this aim. The research is important because it contributes to the literature by revealing the situation of reading acquisitions in Turkish textbooks. Besides, the research has limited with the textbooks to be published by Ministry of National Education.

Method

The research was planned as a qualitative research. Within the scope of this aim, 5th, 6th, 7th, 8th grades Turkish textbooks published by the Ministry of National Education in 2018-2019 Academic Year were investigated. Data were obtained by the themes which had been determined before. These data constitute the codes of the research. In this respect, this research has the feature of deductive content analysis.

Result and Discussion

Textbooks are sufficient compared to the other acquisitions to read aloud or silently by paying attention to punctation marks, use reading strategies, deduce unknown words or word groups from the context, determine the contribution of idioms and proverbs to text, distinguish text types, determine the main idea/emotion, interpret the text and answer questions about the text.

Skills of determining the forms of expression, using information sources effectively, questioning the reliability of these sources, reading texts to be written by different fonts, determining the contribution of transition and link expressions to the meaning, evaluating the media texts, differentiating the real and fictional elements in the text, making comparisons between texts, guessing the subject of the text, reading according to the text type, determining the highlighting types of key points in the text, comparing the written and media presentations of the texts are disregarded insufficiently.

Some of the achievements are dealt with at the single class level in the program. The reason for this is that book authors use the achievements according to personal preference. As a matter of fact, irregular things are occurred like using some acquisitions once or considering the same acquisitions at changeable frequency

because there is a sentence in the regulation about textbooks that 'include acquisitions to be aimed by the curriculum (MEB, Dam 6/1/d)' and these sentence does not define a lower bound.

According to the results of the research, the books examined do not match both in themselves and with each other in terms of the number of reading achievements. This result suggests that authors write books without following a system. In addition, the fact that the regulation does not specify a sub-number regarding the use of the achievements can be considered as another reason. It may also be considered that some of the achievements are not suitable for processing text and activities.

The results of this research support the results of many studies (Durukan, 2011; Ceran and Deniz, 2015; Karadağ, 2012; Arı and Keskin, 2016; Arı, 2017).

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received:23.03.2019 Kabul/Accepted:18.06.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Ders Kitaplarında Millî ve Kültürel Kavramların İncelenmesi*

*H. Gülhan ORHAN KARSAK***
*Emine Gül ÖZENÇ****

Öz

İlkokul yıllarında millî ve kültürel kavram eğitiminin temellerinin Türkçe ders kitaplarıyla atılması oldukça önemlidir. Araştırmanın amacı, ilkokul 3 ve 4. sınıf düzeyinde, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kullanılan Türkçe ders kitaplarında temalara ve yazım türlerine göre, millî ve kültürel kavramlara yer verilme durumunu belirlemektir. Bu çalışmada nitel yöntem kullanılmış olup, veriler doküman analiziyle toplanmış ve betimsel analizle çözümlenmiştir. Sonuç olarak 3.sınıf Türkçe ders kitabında bazı kavramlara (“dinî ve millî bayramlar”, “tarihî eserler”, “sıla/göç”) yer verilmediği, “tarihî şahsiyetler”, “mekânlar”, “insan ilişkileri” ve “aile” kavramlarının en sık yer verilen; “Türkçe”, “İstiklâl Marşı”, “gelenekler” ve “geleneksel sporlar” kavramlarının en az yer verilen kavramlar olduğu görülmüştür. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında “insan ilişkileri”, “tarihî şahsiyetler”, “şehirlerimiz” ve “gelenekler” kavramları en sık yer verilen; “millî bayramlar”, “dinî bayramlar”, “sıla” ve “vâkıf kültürü” en az yer verilen kavramlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca her iki sınıf düzeyinde incelenen kavramların, yazım türlerine ve temalara göre dengeli dağılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe dersi öğretim programı, ilkokul, millî ve kültürel kavramlar, ders kitabı inceleme, temalar

Investigation of the National and Cultural Concepts in Turkish Textbooks

Abstract

It is very important to lay foundations of national and cultural concept acquisition with Turkish textbooks. The aim of the study is to determine the status of textbooks according to themes and types of writing in national and cultural concepts in Turkish textbooks used in 3rd and 4th grade in 2018-2019. Qualitative method was used, data were collected by document analysis, analyzed by descriptive analysis. In conclusion some concepts (“religious and national festivals”, “historical artifacts”, “silas/migration”) were not included in the 3rd grade Turkish textbook. Additionally, “historical personalities”, “places”, “human relations”, “family” were the most; “Turkish”, “Turkish national anthem”, “traditions”, “traditional sports” were the least place. For 4th grade, “human relations”, “historical figures”, “our cities” and “traditions” were the most; “national festivals”, “religious festivals”, “silas/migration”, “foundation culture” were least given. The concepts examined in both grades were not distributed evenly according types of writing and themes.

Keywords: Turkish course curriculum, elementary school, national cultural values, textbook review, themes

* Bu çalışmanın bir kısmı 27-28 Aralık 2018 tarihinde İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi’nde I. Türk Eğitim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırklareli, gorhan811@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5927-6341

*** Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Niğde, egmortas@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3161-4251

Giriş

Günümüz okulları, gelişen teknoloji ile birlikte adeta yoğrularak görsel materyallerle birlikte zengin bir ortam içerisindedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerimizin; öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek adına bu çeşitliliğin karşısında farklı öğrenme ortamları hazırlaması akla gelebilir. Ancak bütün bu çeşitliliğe rağmen hala standart veya geleneksel yöntemler de vazgeçilmezdir. Bundan dolayıdır ki; öğretmenlerimizin derslerde kullandıkları ders kitapları bir öğretim materyali olarak her zaman kullanılan ve başvurulan bir araç-gereçtir. Elden düşürülemeyen bir materyal olan ders kitapları öğretmenlerin ve öğrencilerin hayatlarında millî ve kültürel kavramları kazandırmada önemli bir yer tutmaktadır. Demir'in (2012) de belirttiği gibi ders kitaplarında millî ve kültürel bağlamlarda yer verilen metinlerle öğrencilere kazandırılmak istenen millî ve kültürel unsurlar, kelimeler başka bir deyişle dil aracılığıyla aktarılır. İlhan (2012) da kişinin en özel duygularını ifade edebildiği, sayesinde sosyalleştiği, toplumun ve milletin bir bireyi olan dilin; milleti meydana getiren, millî kimliği ayakta tutan en önemli unsur olduğunu belirtir. Bu bağlamda ülkemizde bireylerin dil gelişiminde öncü olan Türkçe dersi, millî ve kültürel kavram aktarımının en iyi şekilde yapıldığı temel derslerdendir. Türkçe ders kitaplarında millî ve kültürel kavramların yer alması ve Türkçe derslerinde ders kitapları aracılığıyla millî ve kültürel kavramların kazandırılması, millî birlik ve beraberliğin devamı için oldukça önemlidir.

2017'de yenilenen ve 2018'de uygulanan Türkçe dersi öğretim programında (1-8. Sınıflar) bir toplumun geleceği, sahip olduğu yetkinliklerle benimsediği değerleri ete kemiğe büründüren bireylere bağlı olduğundan, eğitim sisteminin temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmesinin asli görevi olduğundan söz edilir (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018). Bu bağlamda millî ve kültürel kavramların edinimi, gerek toplumsal devamlılığın sürdürülmesi gerekse geleceğe yön verecek bireylerin benlik gelişimi için oldukça önemlidir.

Bu nedenle eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde birbirini tamamlayıcı bir şekilde millî ve kültürel kimliği kazandırıcı bir takım amaçlara ulaşmaya yöneliktir. Bu amaçlar arasında; ilkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde sağlıklı bireyler; ortaokulu tamamlayan öğrencilerin ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi kavramları içselleştirmiş bireyler, liseyi tamamlayan öğrencilerin ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi kavramları içselleştirmiş bireyler olması yer alır (MEB, 2018).

Bunlara ek olarak Türkçe dersi öğretim programının özel amaçlarında; öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel

becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değer bildiren kavramları edinmelerini içeren bir bütünlük içinde yapılandırıldığından bahsedilir. Ayrıca 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri" doğrultusunda hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı ile öğrencilerin; millî, manevi, ahlâki, tarihî, kültürel, sosyal kavramları edinmeye önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin, bu bağlamda millî ve kültürel kavramları edinmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Bu özel amaçlar doğrultusunda Türkçe dersi öğretim programının birincil kaynağı olan ders kitapları, metinleri barındırdığı için incelenmesi gereken bir konudur. Ders kitapları, öğretim programının amaçlarına ulaşılmasında öğretimin en temel araçlarından biridir (İşeri, 2007). Dil öğretiminde eğitim öğretim ortamları; derslikleriyle, öğretim elemanlarıyla, plan ve programıyla, yöntem ve teknikleriyle, derslerde kullanılacak araç gereçleriyle bir bütünlük sunar. Bu bağlamda Türkçe programının amaçlarına ulaşılabilmesi için eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılacak araç gereçlerin niteliğinin amaca uygun biçimde sunulması gerekir.

Ders kitapları günümüze kadar en çok ihtiyaç duyulan eğitim ve öğretim materyali olmuş ve dönemin müfredat programlarına göre içeriği değişse de öğretmenler ve öğrenciler için vazgeçilmezliğini korumuştur (Ulusoy, 2015). "MEB Ders Kitapları Yönetmeliği"nde ders kitabı, "örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere, içeriği öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, gerektiğinde fasikül halinde üretilebilen basılı eser" olarak tanımlanır (MEB, 2016). Ders kitabı, öğrencilerin; ders konularına ait bilgileri, kendi kendilerine okuyarak sıralı ve doğru bir biçimde öğrenmeleri amacıyla, öğretim programına uygun olarak özel bir amaçla hazırlanmış araçlardır (Duman ve Çakmak, 2004). Ceyhan ve Yiğit'e (2004) göre ders kitapları; eğitim hizmetlerinin vazgeçilmez araçları olarak insan kaynaklarının niteliğinin geliştirilmesinde öğretmenler, fizikî olanaklar, eğitim programları kadar önemli bir yere sahiptir. Ders kitabı, bir eğitim öğretim programında yer alan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyali olarak (Demirel ve Kıroğlu, 2006), Çeçen ve Çiftçi'ye (2007) göre de öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun bilimsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış zengin metinlerden oluşan, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, eğitim ve öğretim araç-gereçleri olarak tanımlanır. Dolayısıyla ders kitapları müfredat ve öğrenci arasında bir köprü vazifesi de görür (Ataman, 2001). Ayrıca öğrenciler, ders kitaplarındaki metinler vasıtasıyla; farklı sosyal rollerle karşılaşmakta, bu metinlerde yer alan

millî ve evrensel kavramların sezdirilmesi ile iyi ve kötüyü ayırabilirken doğru düşünebilmeyi ve davranabilmeyi de öğrenirler (Çelikpazu ve Aktaş, 2011).

Bu çalışmada amaçlandığı gibi Türkçe ders kitaplarında millî ve kültürel kavramların incelenmesi oldukça önemlidir. Çünkü toplumsal düzenin korunması ve sürdürülmesi amacıyla millî ve kültürel kavramların aktarılması ve yeniden üretilmesinde Türkçe ders kitapları ve ders kitaplarındaki metinler önemli bir yere sahiptir (İnal, 1996). Türkçe dersi, bir anadili dersi olmasının yanında, diğer derslerin de öğrenilmesinde kaynaklık ettiği için ilkokul için bir ana derstir. Türkçe ders kitaplarındaki metinler de diğer derslere katkı sağlayacak, bilgi edinmelerini sağlayacak okuma parçalarıdır (Okur, 2014). Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler aracılığıyla millî ve kültürel kavramların edinimi, diğer derslerdeki ve güncel yaşamdaki bilgi düzeyinde etkili olduğu için önemlidir. Alanyazın incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında millî ve kültürel kavramların yer alma durumunu inceleyen çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ek olarak alanyazında Türkçe ders kitaplarında millî ve kültürel kavramların temalara ve yazım türlerine göre incelendiği çalışmalar da sınırlı sayıdadır. Türkçe ders kitaplarında millî kültürel kavramları ele alan bazı çalışmaların (Doğan ve Gülüşen, 2011; Şen, 2008; Şentürk ve Aktaş, 2015) da değer inceleme çalışması olduğu görülmektedir. Bir takım çalışmalarda (Belet ve Deveci, 2008; Doğan ve Gülüşen, 2011; Özbay ve Karakuş-Tayşi, 2011; Susar ve Kırmızı, 2014; Şen, 2008; Yılar, 2016;) ulaşılan bazı sonuçlarda Türkçe ders kitaplarında millî ve kültürel kavramların bazılarına yeterince yer verildiği belirtilirken, çalışmaların çoğunluğunda (Açık-Önkaş, 2011; Ekici-Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Karagöz, 2009; Kaygana Yapıcı ve Aytan, 2013; Parlakyıldız, 2009; Somuncu, 2008; Şen, 2008) Türkçe ders kitaplarında millî ve kültürel kavramlara yeterince yer verilmediği belirtilmiştir. Bununla birlikte farklı araştırmacılar (Pilav ve Oğuz, 2013; Solak ve Yaylı, 2009; Üründü, 2011; Yağmur, 2009) Türkçe ders kitaplarında yazım türlerinin dağıtımının dengeli olmadığına ilişkin sonuçlara ulaşmışlardır.

Bu nedenlerle Türkçe dersi öğretim programının amacına uygun olarak bireylerin millî ve kültürel kavramların bilincini ve duyarlılığını edinebilmeleri için öğretim ortamlarına taşınan ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema çeşitliliği gözetilerek özenle seçilmesi, programın amaçlarına uygun olarak kazandırılmak istenen kavramların yer aldığı metinlerin incelenmesi ve düzenlenmesi, yine aynı özenle de farklı etkinliklerle işlenmesi gerekir (İşeri, 2014). Ders kitaplarında sunulan içerik, akademik alanda yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan bilginin pedagojik ilkeler ve genel eğitim anlayışı çerçevesinde öğrenci düzeyine indirgenmesiyle oluştuğu için alanda yapılan çalışmaların son verilerini kapsayacak şekilde güncellenmesi de önemlidir (Kabapınar, 2005). Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında toplumun devamlılığı ve bireysel gelişim için gerekli olan millî ve kültürel kavramlara yer verilme durumunun temalara ve metin türlerine göre incelenmesi, inceleme sonuçlarına göre Türkçe

ders kitaplarının yeniden gözden geçirilmesi, öğrencilerin millî ve kültürel kavramlar kazanımının etkinliğini artırmak için yerinde bir karar olacaktır.

Millî kavramlar ve kültür kavramlarının devamlılığı aktarım yoluyla sağlanır. Bu aktarımın sağlandığı en etkin yollardan biri dil öğretimidir. Dil öğretiminde millî kavramların ve kültür kavramlarının aktarımı yazılı metinler ve etkinlikler aracılığıyla sağlanır. Bu öğelerin aktarımının sağlandığı en önemli derslerden biri Türkçe dersleridir. Bu bağlamda 2018 Türkçe dersi öğretim programının (1-8. Sınıflar) özel amaçlarında yetiştirilecek öğrencilerin millî, manevi, ahlaâki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018). Bu amaca ulaşılması için öğretimde Türkçe ders kitapları aracılığıyla millî kültürel kavramlara yer vermek ve bu kavramları mümkün olduğunca tekrar etmek oldukça önemlidir. Başka bir deyişle millî kavramların ve kültür kavramlarının metinler ve etkinlikler aracılığıyla Türkçe derslerinde aktarılabilmesi için, bu kavramların ders kitaplarında bulunması gereklidir. Millî kavramların ve kültür kavramlarının devamlılığının sağlanmasında Türkçe ders kitaplarında ne derecede yer verildiğinin incelenmesi yerinde bir karar olacaktır. Bu karardan hareketle millî ve kültürel kavramlara, soyut kavramların daha iyi anlaşılabileceği sınıf düzeyleri olan ilkokul 3 ve 4. sınıf düzeylerinde incelemeye alınan Türkçe ders kitaplarında temalara ve yazım türlerine göre yer verilme durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmada Türkçe ders kitaplarında incelenecek millî kültürel kavramların bir listesine ulaşmak üzere, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar) incelenmiş, bu öğretim programında Tablo 2de "Temalara İlişkin Açıklamalar" başlığı altında, "Millî Kültürümüz" teması alt başlığında açıkça yer verilmiş olan millî ve kültürel kavramlar listesinin (MEB, 2018: 17) ele alınması uygun görülmüştür. Başka bir deyişle Türkçe ders kitaplarında yer alan tüm metinlerin ve etkinliklerin içeriğinde millî kültürel kavramların geçme durumunun belirlenmesi amacıyla, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (1-8. Sınıflar) "Millî Kültürümüz" teması adı altında belirtilmiş olan tüm millî kültürel kavramlar ele alınmıştır.

Belirtilen genel amaç doğrultusunda araştırmanın iki alt amacı şunlardır:

1. İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında temalara ve metin türüne göre Millî Kültürümüz temasında geçen kavramlara yer verilme durumu nedir?
2. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında temalara ve metin türüne göre Millî Kültürümüz temasında geçen kavramlara yer verilme durumu nedir?

Yöntem

Bu kısımda araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, veri toplama aracına ile verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA) 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitapları olarak yer alan ders kitapları araştırma evrenini oluştururken, araştırmanın örneklemini ilkokul 3. Sınıf için MEB ve SDR Dikey Yayıncılık olmak üzere iki farklı yayınevinin ve ilkokul 4. Sınıf için MEB yayınları olmak üzere tek yayınevinin ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklem seçilirken, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan, kolay ulaşılabilir ya da elverişli örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Kolay ulaşılır örnekleme araştırma sürecinde zaman, para ve çabadan tasarruf sağlanmasını amaçlayan örnekleme yöntemidir (Baltacı, 2018). Bu araştırmada ders kitaplarına ulaşmak için kullanılan EBA platformu, çevrimiçi kolay ulaşılır bir ortamdır. Millî-kültürel kavramları inceleme çalışması, iki farklı yayınevinden yayımlandıkları için 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulmakta olan 2018 yılında SDR Dikey Yayıncılık tarafından yayınlanan ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabı ile MEB Yayınları tarafından yayımlanan ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı üzerinde yapılmıştır. SDR Dikey Yayıncılık ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabı 304 sayfadan oluşmakta, araştırmada toplam sayfa sayısından kaynakça ve sözlük kısmı hariç tutularak 295 sayfası incelemeye alınmıştır. MEB Yayıncılık ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabı 265 sayfadan oluşmakta, araştırmada toplam sayfa sayısından kaynakça kısmı hariç tutularak 261 sayfası incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, incelemeye alınan her bir ders kitabı için araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş olan millî ve kültürel kavramların yer aldığı, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş bir form aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan olgu ve olaylara ilişkin bilgi edinmeyi sağlayıcı yazılı materyallerin ayrıntılı incelenmesini ve çözümlenmesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Dokümanlara, internet ya da bilgisayar ortamında elektronik bir formatta ulaşılabilir (Baş ve Akturan, 2013). Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla ilk olarak ne tür dokümanlara gereksinim olduğu belirlenmiştir. Dokümanlar olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulmakta olan 2018 yılında SDR Dikey Yayıncılık tarafından yayınlanan ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabı ile MEB Yayınları tarafından yayımlanan ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabına EBA'dan çevrimiçi olarak, elektronik bir formatta ulaşılmıştır. Daha sonra 2018 Türkçe dersi öğretim

programında "Millî Kültürümüz" temasında geçen millî ve kültürel kavramların bir listesi oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için nitel araştırma tekniklerinden biri olan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Kavramların incelenmesi için her bir kitap üç defa okunmuştur. Bu çalışmada önceden belirlenen millî ve kültürel kavramlara ilkokul 3 ve 4. sınıf ders kitaplarında yer verilme durumu temalara ve metin türüne göre belli bir sisteme göre çözümlenmiştir. Ek olarak kavramların, ders kitaplarındaki örnek kullanımları betimlenmiştir. Verilerin güvenilirliğini saptamak için iki öğretim üyesi tarafından analiz edilmesi istenmiştir ve elde edilen sonuçlar nitel olarak kıyaslanmış, aynı verilerin elde edildiği görülmüştür.

Veriler çözümlenirken "aile" kavramı için kavramın kendi adının yanı sıra "anne", "baba", "abla", "ağabey" gibi aileye dair olan kavramlar geçtiğinde "aile" kavramı geçiyor olarak kabul edilmiştir. "Türk" kavramı Türkçe dersi öğretim programında (1-8. Sınıflar) geçmemekle birlikte yalnızca "millet" kavramı geçmektedir. Ancak "Türk" kavramı millî kavramları edinmede önemli bir kavram olduğu için bu kavramın Türkçe ders kitaplarında yer alma durumu da incelenmiştir. Sıla kavramının Türkçe ders kitaplarında az sıklıkta yer alma durumu göz önünde bulundurularak sıla kavramının yanı sıra göç kavramı da incelenmiştir.

Verileri çözümleme sürecinde bu araştırmada ele alınan milli ve kültürel kavramların, incelenen ders kitaplarındaki kullanımları incelenmiştir. Bu kullanımlara ilişkin birkaç örnek aşağıda sunulmuştur.

Aile

"Az sonra bütün aile hazırlanıp yola çıkmıştı. Baba, hem arabayı kullanıyor hem de biletleri nasıl alacağını anlatıyordu." (3. Sınıf, 4. Tema: Çocuk Dünyası, Suna Sirkte)

Büyükler

"Anneannenin kulakları iyi duymuyordu; sirk sözcüğüyle sirke sözcüğünü karıştırmıştı:" (3.sınıf, 4. Tema: Çocuk Dünyası, Suna Sirkte)

Gelenekler

"Misafiri sevmeli,

Ona hürmet etmeli...

Sonra Allah'a dönüp

Bereket dilemeli..." (3.sınıf, 3. Tema: Millî Kültürümüz, Karagöz ile Hacivat)

Geleneksel Sporlar

"Geleneksel spor dallarımızdan en heyecanlısı olan cirit, eski canlılığı ile yaşatılmaya çalışılmaktadır."(3.sınıf, 4. Tema: Millî Kültürümüz, Cirit Oyunu)

Millî Bayramlar

"Geleneklerimizde vatan ve bayrak büyük bir sevgiyle kucaklanır. Her millî bayramda evlerin balkonlarından, pencerelerinden bayrağımız dalgalandırılır." (3.sınıf, 6. Tema: Millî Kültürümüz, Bayrak ve Vatan Sevgisi)

Tarihî Şahsiyetler

"Atatürk, sık sık okulları ziyaret eder, öğretmen ve öğrencilerle konuşurdu. Yine bir gün, bir gezi sırasında bir liseye uğramıştı." (3. Sınıf, 6. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk, Türk Ulusunu Kim Kurtardı?)

Vâkıf Kültürü

"Kısaltmalara uygun ekler getiriniz.

LÖSEV'e..... destek veriyorum." (3.sınıf, 7. Tema: Sağlık ve Spor, Etkinlik)

Vatan

"Seni gökte gördükçe

Onurlanıp coşuyoruz

Hem vatan için hem de

Senin için yaşıyoruz." (3. Sınıf, 6. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk, Bayrağım)

Millet

"O benim milletimin yıldızıdır, parlayacak;

O benimdir, o benim milletimindir ancak."

(3.sınıf, 6. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk, İstiklâl Marşı)

Türk

*"Kahraman Türk Kadınları" (*3.sınıf, *2. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk, Etkinlik)*

İstiklâl Marşı

"İstiklâl Marşımızı tekrar tekrar okuyunuz. Sonra da ezbere okumayı deneyiniz." (3.sınıf, 2. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk, Etkinlik)

Bulgular

Bu bölümde ilkokul 3ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında millî ve kültürel kavramlara, temalara ve yazım türlerine göre yer verilme durumu tablolar halinde sunulmuştur.

Temalara Göre İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders kitabında Millî ve Kültürel Kavramlar

Tablo 1'de millî kültürel kavramlara ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında temalara göre yer verilme durumu sunulmuştur.

Tablo 1. *Millî ve kültürel kavramlara ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında temalara göre yer verilme durumu*

Milli-Kültürel Kavram	Yer Aldığı Metin Türü	Yer Aldığı Tema	f	Temalara Göre f	Toplam
Aile	Hikaye Ed.	Bilim ve Teknoloji	3	14	14
	Hikaye Ed.	Bilim ve Teknoloji	5		
	Hikaye Ed.	Bilim ve Teknoloji	6		
Bayrak	Hikaye Ed.	Çocuk Dünyası	2	2	13
	Hikaye Ed.	Milli M. ve Atatürk	10	11	
	Etkinlik	Milli M. ve Atatürk	1		
Büyükler	Şiir	Çocuk Dünyası	1	9	21
	Hikaye Ed.	Çocuk Dünyası	7		
	Şiir (Ninni)	Çocuk Dünyası	1		
	Şiir	Bilim ve Teknoloji	3	10	
	Hikaye Ed.	Bilim ve Teknoloji	6		
	Hikaye Ed.	Bilim ve Teknoloji	1		
	Hikaye Ed.	Doğa ve Evren	2	2	
Dini Bayramlar		Yer almamaktadır.			
	Şiir	Çocuk Dünyası	1	1	4
Gelenekler	Şiir	Milli Kültürümüz	3	3	
Geleneksel Sporlar	Şiir	Milli Kültürümüz	2	4	4
	Hikaye Ed.	Milli Kültürümüz	2		
İnsan İlişkileri	Hikaye Ed.	Erdemler	1	35	65
	Etkinlik	Erdemler	22		
	Etkinlik	Erdemler	5		
	Etkinlik	Erdemler	7		
	Hikaye Ed.	Doğa ve Evren	1	8	
	Hikaye Ed.	Doğa ve Evren	2		
	Etkinlik	Doğa ve Evren	5		
	Şiir	Milli Kültürümüz	4	9	
	Etkinlik	Milli Kültürümüz	3		
	Şiir (etkinlik)	Milli Kültürümüz	2		
	Etkinlik	Milli M. ve Atatürk	2	2	
	Etkinlik	Vatandaşlık	5	5	

	Hikaye Ed.	Sağlık ve Spor	2	6	
	Etkinlik	Sağlık ve Spor	4		
Milli Bayramlar	Şiir	Sağlık ve Spor	2	2	2
Mekanlar	Etkinlik	Erdemler	1	1	87
	Etkinlik	Doğa ve Evren	3	21	
	Hikaye Ed.	Doğa ve Evren	5		
	Etkinlik (Hikaye Ed.)	Doğa ve Evren	3		
	Hikaye Ed.	Doğa ve Evren	8		
	Şiir	Doğa ve Evren	2		
	Etkinlik	Milli Kültürümüz	9	21	
	Şiir	Milli Kültürümüz	7		
	Etkinlik (şiir)	Milli Kültürümüz	1		
	Etkinlik (b.m.)	Milli Kültürümüz	4		
	Hikaye Ed.	Çocuk Dünyası	11	20	
	Etkinlik	Çocuk Dünyası	9		
	Hikaye Ed.	Milli M. ve Atatürk	3	19	
	Hikaye Ed.	Milli M. ve Atatürk	10		
	Etkinlik	Milli M. ve Atatürk	5		
	Şiir	Milli M. ve Atatürk	1		
	Şiir	Sağlık ve Spor	4	5	
	Etkinlik	Sağlık ve Spor	1		
Şehirlerimiz	Etkinlik	Milli Kültürümüz	2	18	26
	Şiir (etkinlik)	Milli Kültürümüz	2		
	Bilg. Metin (etk.)	Milli Kültürümüz	14		
	Etkinlik	Çocuk Dünyası	1	1	
	Şiir (etkinlik)	Milli M. ve Atatürk	2	6	
	Hikaye Ed.	Milli M. ve Atatürk	4		
Tarihi Şahsiyetler	Etkinlik	Milli Kültürümüz	24	43	88
	Hikaye Ed.	Milli Kültürümüz	14		
	Şiir	Milli Kültürümüz	4		
	Şiir	Milli Kültürümüz	1		
	Fıkra	Vatandaşlık	5	8	
	Etkinlik	Vatandaşlık	3		
	Etkinlik	Milli M. ve Atatürk	17	26	
	Şiir	Milli M. ve Atatürk	2		
	Hikaye Ed.	Milli M. ve Atatürk	6		
	Şiir (s.o.p)	Milli M. ve Atatürk	1		
	Hikaye Ed. (karikatür)	Sağlık ve Spor	10	11	
	Etkinlik	Sağlık ve Spor	1		
Tarihi Eserler		Yer almamaktadır.			
	Etkinlik	Bilim ve Teknoloji	2	3	3
Türkçe	Hikaye Ed.	Bilim ve Teknoloji	1		
Vâkıf Kültürü		Yer almamaktadır.			
Vatan	Etkinlik	Doğa ve Evren	1	1	9
	Etkinlik	Milli Kültürümüz	1	1	
	Etkinlik	Vatandaşlık	2	2	

	Şiir (etk.)	Milli M. ve Atatürk	1	4	
	Şiir (etk.)	Milli M. ve Atatürk	1		
	Şiir (etk.)	Milli M. ve Atatürk	1		
	Etkinlik	Milli M. ve Atatürk	1		
	Şiir (s.o.p)	Sağlık ve Spor	1	1	
Yurdumuz/Yurt	Etkinlik	Milli Kültürümüz	8	8	9
	Şiir	Milli M. ve Atatürk	1	1	
Millet	Etkinlik	Milli M. ve Atatürk	2	5	5
	Şiir	Milli M. ve Atatürk	3		
Türk	Hikaye Ed.	Milli M. ve Atatürk	4	5	5
	Etkinlik	Milli M. ve Atatürk	1		
İstiklâl Marşı	Şiir	Milli M. ve Atatürk	1	4	4
	Etkinlik	Milli M. ve Atatürk	3		
Sıla/Göç		Yer almamaktadır.			

İlkokul 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında millî ve kültürel kavramların yer alma durumuna ilişkin elde edilen bulgular; 2018 Türkçe dersi öğretim programı "Millî Kültürümüz" temasında yer alan kavramlar olan "aile", "bayrak", "büyükler", "dinî bayramlar", "gelenekler", "geleneksel sporlar", "insan ilişkileri", "mekânlar", "millî bayramlar", "şehirlerimiz", "tarihî şahsiyetler", "tarihî eserler", "Türkçe", "vâkıf kültürü", "vatan", "yurdumuz/yurt", "millet", "İstiklâl Marşı", "sıla" kavramları bağlamında incelenmiştir. Ek olarak bu çalışmada 2018 Türkçe dersi öğretim programı "Millî Kültürümüz" temasında yer almayan "Türk" kavramı ayrı bir kavram olarak ele alınırken, sıla" kavramı hem sıla hem de göç kavramları ile ele alınmıştır. Tablo 1 ve Tablo 3'te kavramın, aynı temada aynı türün farklı bir örneğinde geçtiğinin görülebilmesi için tür adı tekrar yazılmıştır. Başka bir deyişle tekrar yazılan tür adı, türün ders kitabında aynı temada yer verilen farklı bir örneğidir.

Tablo 1de görüldüğü üzere ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde millî ve kültürel kavramlar olarak yer verilen "tarihî şahsiyetler" (88), "mekanlar" (87), "insan ilişkileri" (65) ve "aile" (46) kavramları en sık yer verilen kavramlar olurken; "millî bayramlar" (2), "Türkçe" (3), "İstiklâl Marşı" (4), "gelenekler" (4) ve "geleneksel sporlar" (4) en az yer verilen kavramlar olarak belirlenmiştir. Ek olarak 2018 ilkokul Türkçe dersi öğretim programında (1-8. sınıflar) yer verilen millî ve kültürel değerlerden "dinî bayramlar", "tarihî eserler", "âkıf kültürü", "sıla/göç" kavramlarının ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında yer almadığı görülmüştür.

Metin türüne Göre ilkokul 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî ve Kültürel Kavramlar

Tablo 2' de millî kültürel kavramlara ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında metin türüne göre yer verilme durumu sunulmuştur.

Tablo 2. *Millî ve kültürel kavramlara ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında türüne göre yer verilme durumu*

Kavramlar / Metin Türleri	Şiir (şiir, ninni, vs.)	Bilgilendirici (Anı, dilekçe, günlük, vs.)	Hikâye Edici (Masal, öykü, destan, efsane,
Aile	2		40
Bayrak			13
Büyükler	5		16
Dinî Bayramlar			
Gelenekler	4		
Gln. Sporlar	2		2
İnsan İlişkileri	6		6
Mekanlar	10		38
Millî Bayramlar			
Şehirlerimiz	7	14	2
Trh. Şahsiyetler	21		26
Tarihî Eserler			
Türkçe			1
Vâkıf Kültürü			
Vatan	4		
Yurdumuz/Yurt	1		
Millet	3		
Türk			4
İstiklâl Marşı	1		
Sıla/Göç			
Toplam	64	14	148

Tablo 2'ye göre ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında millî ve kültürel kavramlara, yazım türlerine göre toplamda en çok hikâye edici metinlerde (148) yer verilmiştir. Hikâye edici metinleri, şiir türü izlemektedir. îen az yer verilen türü bilgilendirici metin (14) olmuştur.Ek olarak "dinî bayramlar", "millî bayramlar", "tarihî eserler", "vâkıf kültürü" ve "sıla/göç" kavramlarına herhangi bir metin türünde yer verilmemiştir.

Temalara Göre İlkokul 4. sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî ve Kültürel Kavramlar

Tablo 3'de millî ve kültürel kavramlara ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında temalara göre yer verilme durumu sunulmuştur.

Tablo 3. *Millî ve kültürel kavramlara ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında temalara göre yer verilme durumu*

Milli-Kültürel Kavram	Yer Aldığı Metin Türü	Yer Aldığı Tema	f	Temalara Göre f	Toplam
Aile	Hikâye edici	Okuma Kültürü	3	3	23
	Bilgilendirici m.	Milli M. ve Atatürk	1	2	
	Hikâye edici	Milli M. ve Atatürk	1		
	Hikâye edici	Erdemler	1	3	
	Hikâye edici	Erdemler	1		
	Hikâye edici	Erdemler	1		
	Hikâye edici	Bilim ve Teknoloji	1	1	
	Hikâye edici	Doğa ve Evren	1	3	
	Bilgilendirici m.	Doğa ve Evren	2		
	Hikâye edici	Milli Kültürümüz	1	2	
	Şiir	Milli Kültürümüz	1		
	Hikâye edici	Sağlık ve Spor	2	3	
	Hikâye edici	Sağlık ve Spor	1		
	Hikâye edici	Sanat	2	6	
	Şiir	Sanat	4		
Bayrak	Hikâye edici	Milli M. ve Atatürk	1	1	7
	Bilgilendirici m.	Milli Kültürümüz	5	5	
	Hikâye edici	Sağlık ve Spor	1	1	
Büyükler	Bilgilendirici m.	Okuma Kültürü	1	2	10
	Hikâye edici	Okuma Kültürü	1		
	Şiir	Milli M. ve Atatürk	1	1	
	Hikâye edici	Erdemler	1	1	
	Hikâye edici	Bilim ve Teknoloji	2	2	
	Hikâye edici	Doğa ve Evren	2	3	
	Hikâye edici	Doğa ve Evren	1		
	Etkinlik	Sağlık ve Spor	1	1	
Dinî Bayramlar	Etkinlik görseli	Milli Kültürümüz	1	1	1
Gelenekler	Bilgilendirici m.	Milli Kültürümüz	27		
	Şiir	Milli Kültürümüz	2	29	29
Geleneksel Sporlar	Hikâye edici	Milli Kültürümüz	3	3	
	Hikâye edici	Sağlık ve Spor	8		
	Bilgilendirici m.	Sağlık ve Spor	10	18	21
İnsan İlişkileri	Şiir	Okuma Kültürü	1	1	78
	Bilgilendirici m.	Milli M. ve Atatürk	1	1	
	Hikâye Edici	Erdemler	27	48	
	Bilgilendirici m.	Erdemler	2		
	Hikâye Edici	Erdemler	14		
	Hikâye Edici	Erdemler	1		
	Şiir	Erdemler	4		

	Şiir	Bilim ve Teknoloji	2	2	
	Şiir	Doğa ve Evren	5	7	
	Hikâye Edici	Doğa ve Evren	2		
	Bilgilendirici m.	Milli Kültürümüz	8	15	
	Etkinlik	Milli Kültürümüz	7		
	Bilgilendirici m.	Sağlık ve Spor	2	2	
	Şiir	Sanat	2	2	
Mekanlar	Bilgilendirici m.	Milli M. ve Atatürk	2	2	26
	Hikâye Edici	Doğa ve Evren	2	12	
	Şiir	Doğa ve Evren	1		
	Şiir	Doğa ve Evren	1		
	Hikâye Edici	Doğa ve Evren	2		
	Röportaj	Doğa ve Evren	6		
	Şiir	Milli Kültürümüz	1	5	
	Bilgilendirici m.	Milli Kültürümüz	1		
	Şiir	Milli Kültürümüz	1		
	Efsane	Milli Kültürümüz	1		
	Hikâye Edici	Milli Kültürümüz	1		
	Bilgilendirici m.	Sağlık ve Spor	2	2	
	Etkinlik	Sanat	1	6	
	Etkinlik	Sanat	5		
Milli Bayramlar	Bilgilendirici m.	Milli Kültürümüz	1	1	1
Şehirlerimiz	Bilgilendirici m.	Milli M. ve Atatürk	2	20	32
	Etkinlik	Milli M. ve Atatürk	6		
	Hikâye Edici (s.o.p.)	Milli M. ve Atatürk	5		
	Hikâye Edici	Milli M. ve Atatürk	3		
	Şiir	Milli M. ve Atatürk	4		
	Hikâye Edici (s.o.p.)	Erdemler	2	3	
	Hikâye Edici	Erdemler	1		
	Hikâye Edici	Bilim ve Teknoloji	1	1	
	Bilgilendirici m.	Doğa ve Evren	1	1	
	Bilgilendirici m.	Milli Kültürümüz	3	3	
	Hikâye Edici	Sanat	4	4	
Tarihi Şahsiyetler	Şiir	Okuma Kültürü	1	9	47
	Bilgilendirici m.	Okuma Kültürü	4		
	Bilgilendirici m. (s.o.p.)	Okuma Kültürü	4		
	Bilgilendirici m.	Milli M. ve Atatürk	10	33	
	Şiir	Milli M. ve Atatürk	1		
	Etkinlik	Milli M. ve Atatürk	1		
	Etkinlik	Milli M. ve Atatürk	3		
	Hikâye Edici	Milli M. ve Atatürk	5		
	Bilgilendirici m.	Milli M. ve Atatürk	13		
	Hikâye Edici	Erdemler	10	10	
	Bilgilendirici m.	Milli Kültürümüz	1	2	
	Hikâye Edici	Milli Kültürümüz	1		
	Hikâye Edici	Sağlık ve Spor	2	2	

Tarihi Eserler	Şiir	Milli M. ve Atatürk	1	1	5
	Bilgilendirici m.	Bilim ve Teknoloji	1	1	
	Şiir	Milli Kültürümüz	1	1	
	Bilgilendirici m.	Sanat	1	2	
	Etkinlik	Sanat	1		
Türkçe	Hikâye Edici	Bilim ve Teknoloji	1	3	7
	Hikâye Edici	Bilim ve Teknoloji	1		
	Hikâye Edici	Bilim ve Teknoloji	1		
	Şiir	Milli Kültürümüz	1	2	
	Destan	Milli Kültürümüz	1		
	Hikâye Edici	Sağlık ve Spor	2	2	
Vakıf Kültürü	Etkinlik	Sağlık ve Spor	2	2	2
Vatan	Hikâye Edici (s.o.p.)	Milli M. Atatürk	1	8	21
	Bilgilendirici m.	Milli M. Atatürk	2		
	Hikâye Edici	Milli M. Atatürk	3		
	Şiir	Milli M. Atatürk	2		
	Şiir	Milli Kültürümüz	2	12	
	Bilgilendirici m.	Milli Kültürümüz	10		
	Şiir (s.o.p)	Sanat	1	1	
Yurdumuz/Yurt	Hikâye edici	Milli M. ve Atatürk	1	3	13
	Hikâye edici	Milli M. ve Atatürk	1		
	Bilgilendirici m.	Milli M. ve Atatürk	1		
	Bilgilendirici m.	Doğa ve Evren	1	1	
	Bilgilendirici m.	Milli Kültürümüz	8	9	
	Hikâye edici	Milli Kültürümüz	1		
Millet	Hikâye edici	Milli Kültürümüz	5	5	5
	Bilgilendirici m.				
Türk	Etkinlik	Milli M. ve Atatürk	3	9	20
	Hikâye edici	Milli M. ve Atatürk	1		
	Hikâye edici	Milli M. ve Atatürk	5		
	Etkinlik	Bilim ve Teknoloji	1	2	
	Bilgilendirici m.	Bilim ve Teknoloji	1		
	Hikaye Edici	Milli Kültürümüz	5	5	
	Etkinlik	Sağlık ve Spor	1	1	
	Bilgilendirici m.	Sanat	3	3	
İstiklâl Marşı	Hikaye Edici	Milli M. ve Atatürk	4	8	9
	Hikâye edici	Milli M. ve Atatürk	3		
	Etkinlik	Milli M. ve Atatürk	1		
	Şiir	Sanat	1	1	
Sıla/Göç	Etkinlik	Doğa ve Evren	1	1	1

Tablo 3'de görüldüğü üzere ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde "insan ilişkileri" (78), "tarihî şahsiyetler" (47), "şehirlerimiz" (32) ve "gelenekler" (29) kavramları en sık yer verilen

kavramlar olurken; "millî bayramlar" (1), "dinî bayramlar" (1), "sıla" (1) ve "vâkıf kültürü" (1) en az yer verilen kavramlar olarak belirlenmiştir.

3. Sınıf Türkçe ders kitabında genel olarak "millet" kavramına (5) ve "Türk" kavramına (5) eşit sıklıkta yer verildiği görülürken, 4. sınıf Türkçe ders kitabında ise "Türk" kavramının (25), "millet" kavramından (5) daha sık yer verildiği görülmüştür. Ayrıca belli kavramların (örneğin Millî Mücadele ve Atatürk temasında "vatan", "bayrak", "millet" kavramları), belli temalarda daha sık geçtiği belirlenmişken; bazı kavramların ise "(insan ilişkileri", "büyükler", "tarihî şahsiyetler", "şehirlerimiz", "mekânlar", "aile") ders kitaplarında yer verilen temalara yayıldığı belirlenmiştir. Ek olarak 3. Sınıf Türkçe ders kitabında bazı kavramlara ("dinî bayramlar", "tarihî eserler", "vâkıf kültürü", "sıla/göç") yer verilmediği bulgulanmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde tüm kavramlara yer verilme durumu, ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında (391), ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabına (373) kıyasla daha fazladır.

Metin türüne Göre İlkokul 4. sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî ve Kültürel Kavramlar

Tablo 4'de millî kültürel kavramlara ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında yazım türlerine göre yer verilme durumu sunulmuştur.

Tablo 4. *Millî ve kültürel kavramlara ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında metin türüne göre yer verilme durumu*

Metin Türü / Kavramlar	Hikâye Edici	Bilgilendirici Metin	Şiir
Aile	15	3	5
Bayrak	2	5	
Büyükler	8	1	1
Dinî Bayramlar			
Gelenekler		27	2
Geleneksel Sporlar	11	10	
İnsan İlişkileri	44	20	14
Mekanlar	5	11	4
Millî Bayramlar		1	
Şehirlerimiz	16	6	4
Tarihî Şahsiyetler	18	33	2
Tarihî Eserler		2	2
Türkçe	6		1

Vâkıf Kültürü			
Vatan	4	12	5
Yurdumuz/Yurt	3	10	
Millet	4	1	
Türk	11	4	
İstiklâl Marşı	7		1
Sıla/Göç			
Toplam	154	145	41

Tablo 4'e göre ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında millî ve kültürel kavramlara yazım türlerine göre toplamda en çok hikâye edici metinlerde (15) yer verilmiştir. Bu tür metinleri, bilgilendirici metinler (145) ve şiir (41) türleri izlemektedir. Ek olarak dinî bayramlar, vâkıf kültürü ve sıla kavramlarına herhangi bir metin türünde yer verilmezken, ders kitabında yer alan etkinliklerde yer verildiği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilkokul 3. ve 4. Sınıflarda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkçe ders kitabı olarak okutulan SDR Dikey Yayıncılık tarafından yayımlanan 3. Sınıf Türkçe ders kitabında ve MEB Yayınları tarafından yayımlanan 4. Sınıf Türkçe ders kitabında millî ve kültürel kavramlara yer verilme durumu incelenmiştir.

Araştırma soruları bağlamında yapılan inceleme sonucunda, bazı millî ve kültürel kavramların, ders kitaplarında yer alan tüm temalara dağıldığı görülürken, bazılarının belli temalarda yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacı bağlamında ele alınan millî ve kültürel kavramlar temalara göre tek tek incelendiğinde, ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "aile" kavramı onbir metinde ve altı temada geçmektedir. Kavram, yer aldığı temalar arasında en çok "Sağlık ve Spor", en az "Doğa ve Evren" temalarında yer almaktadır. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "aile" kavramı, her temada geçmekte ve toplam on beş metinde/şiirde yer almaktadır. Kavram geçtiği temalar arasında en çok "Sanat" temasında, en az "Bilim ve Teknoloji" temasında geçmektedir. İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "bayrak" kavramı, iki metin/şiir ve bir etkinlikle iki temada yer almaktadır. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Millî Mücadele ve Atatürk", en az "Çocuk Dünyası" temalarında geçmektedir. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "bayrak" kavramı, üç temada geçmekte ve toplam üç metinde/şiirde yer almaktadır. Kavram geçtiği temalar arasında en çok "Millî Kültürümüz", en az "Millî Mücadele ve Atatürk" ile "Sağlık ve Spor" temalarında geçmektedir.

Bununla birlikte ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "büyükler" kavramı yedi metinde/şiirde ve üç temada geçmektedir. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Bilim ve Teknoloji", en az "Doğa

ve Evren" temalarında yer almaktadır. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında "büyükler" kavramı yedi metinde/şiirde ve bir etkinlikte geçmekte, altı temada yer almaktadır. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Doğa ve Evren" temasında, en az "Millî Mücadele ve Atatürk", "Erdemler", "Sağlık ve Spor" temalarında geçmektedir. Yine ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "dinî bayramlar" kavramı ve dinî bayramlara ilişkin kavramlar yer almamaktadır. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "Ramazan Bayramı" kavramı doğrudan geçmemekle birlikte Ramazan ayından bahsederek böylece dinî bayramı çağrıştırıcı ifade kullanılmıştır. Kavram "Millî Kültürümüz" temasında yalnızca bir etkinlikte geçmektedir. İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "gelenekler"kavramı iki metinde/şiirde ve iki temada geçmektedir. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Millî Kültürümüz" temasında, en az "Çocuk Dünyası" temasında yer almaktadır. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "gelenekler" kavramı iki metinde yer alarak yalnızca "Millî Kültürümüz" temasında geçmektedir.

Ayrıca ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "geleneksel sporlar" kavramı iki metinde/şiirde ve yalnızca "Millî Kültürümüz" temasında geçmektedir. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "geleneksel sporlar" kavramı üç metinde/şiirde ve üç temada yer almaktadır. Geçtiği temalar arasında en çok "Sağlık ve Spor" temasında, en az "Millî Kültürümüz" temasında yer bulmaktadır. İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "insan ilişkileri"kavramı altı metin/şiir sekiz etkinlikle, altı temada geçmektedir. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Erdemler" temasında, en az "Millî Mücadele ve Atatürk"temalarında geçmektedir. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "insan ilişkileri" kavramı ondört metinde/şiirde ve her temada yer almaktadır. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Erdemler" temasında, en az "Okuma Kültürü" temalarında geçmektedir. İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "mekanlar" kavramı oniki metin/şiir ve iki etkinlikle, beş temada geçmektedir. Kavram geçtiği temalar arasında, en çok "Doğa ve Evren", en az "Sağlık ve Spor" temalarında geçmektedir. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "mekânlar" kavramı oniki metinde/şiirde ve iki etkinlikte geçmekte, beş temada yer almaktadır. Kavram, geçtiği temalar arasında "Millî Kültürümüz", en az "Sanat" temalarında geçmektedir. İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "millî bayramlar" kavramı, bir şiirde yalnızca "Sağlık ve Spor" temasında geçmektedir. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "millî bayramlar"kavramı yalnızca bir metinde ve "Millî Kültürümüz" temasında yer almaktadır.

Ek olarak ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında beş metin/şiir ve dört etkinlikle, dört temada geçmektedir. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Millî Kültürümüz", en az "Çocuk Dünyası"ve

"Bilim ve Teknoloji" temalarında yer almaktadır. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "Şehirlerimiz" kavramı on metinde/şiirde ve bir etkinlikte geçmekte, altı temada yer almaktadır. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Millî Mücadele ve Atatürk", en az "Erdemler"temasında geçmektedir. İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında sekiz metinde/şiirde ve dört etkinlikte geçmektedir. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Millî Kültürümüz", en az "Vatandaşlık" temalarında yer almaktadır. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "Tarihî şahsiyetler" kavramı oniki metinde/şiirde ve bir etkinlikte geçmekte, beş temada yer almaktadır. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Millî Mücadele ve Atatürk", en az "Millî Kültürümüz", "Sağlık ve Spor" temalarında geçmektedir. İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "tarihî eserler"kavramı yer almamaktadır. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "tarihî eserler" kavramı dört metinde/şiirde ve bir etkinlikte geçmekte, dört temada yer almaktadır. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Sanat" temasında, en az "Millî Mücadele ve Atatürk", "Bilim ve Teknoloji", "Millî Kültürümüz" temalarında geçmektedir.

Yine İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "Türkçe" kavramı bir metin ve bir etkinlikle yalnızca "Bilim ve Teknoloji" temasında yer almaktadır. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında altı metinde/şiirde ve üç temada yer almaktadır. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Bilim ve Teknoloji", en az "Millî Kültürümüz", "Sağlık ve Spor"temalarında geçmektedir. İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "Vâkıf kültürü" kavramı yer almamaktadır. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "Vâkıf kültürü" kavramı yalnızca "Sağlık ve Spor" temasında bir etkinlikte geçmektedir. İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabında "vatan" kavramı sekiz metinde/şiirde ve üç temada geçmektedir. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Millî Kültürümüz", en az "Sanat" temalarında geçmektedir. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "vatan" kavramı yedi metinde/şiirde ve üç temada yer almaktadır. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Millî Kültürümüz", en az "Sanat" temalarında geçmektedir. İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "yurt/yurdumuz" kavramı bir şiir ve bir etkinlikle iki temada geçmektedir. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Millî Kültürümüz", en az "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarında yer almaktadır. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "Yurt/yurdumuz" kavramı altı metinde/şiirde ve üç temada yer almaktadır. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Millî Kültürümüz", en az "Doğa ve Evren" temalarında geçmektedir.

Son olarak ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "millet" kavramı bir şiir ve bir etkinlikle yalnızca "Millî Mücadele ve Atatürk" temasında geçmektedir. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "millet" kavramı yalnızca "Millî Kültürümüz" temasında iki metinde yer almaktadır. İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "Türk" kavramı bir metin ve bir etkinlikle yalnızca "Millî Mücadele ve Atatürk" temasında yer almaktadır. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "Türk" kavramı beş metin ve üç

etkinlikle üç temada yer almaktadır. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Millî Mücadele ve Atatürk", en az "Sağlık ve Spor" temalarında geçmektedir. İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "İstiklâl Marşı"nın ilk altı kıtasına bir şiir çalışması olarak yer verilmiştir. Ayrıca bir etkinlikte de geçmektedir. Kavram yalnızca "Millî Mücadele ve Atatürk" temasında geçmektedir. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "İstiklâl Marşı" kavramı üç metinde/şiirde ve bir etkinlikte yer almaktadır. Kavram, geçtiği temalar arasında en çok "Millî Mücadele ve Atatürk", en az "Sanat" temalarında geçmektedir. İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "sıla/göç" kavramı geçmemektedir. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "sıla" kavramı geçmemekle birlikte "göç" kavramı yalnızca "Doğa ve Evren" temasında bir etkinlikte geçmektedir.

Genel olarak ele alındığında, ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "dinî bayramlar", "tarihî eserler", "vâkıf kültürü" ve "sıla/göç" kavramlarına yer verilmemiştir. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında millî ve kültürel kavramlara ilişkin yer verilmeyen kavram olmamakla birlikte ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabına benzer biçimde "sıla", "millet", "vâkıf kültürü", "millî ve dinî bayramlar" kavramlarına yeterince yer verilmemiştir. Belirtilen kavramlara ek olarak ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "gelenekler", "geleneksel sporlar", "Türkçe", "millet", "Türk", "İstiklâl Marşı" kavramlarına da yeterince yer verilmediği söylenebilir. Bu bulgularla aynı doğrultuda Kaygana, Yapıcı ve Aytan (2013) da Türkçe ders kitabındaki metinlerde millî kültür unsurlarına yeterince ve uygun biçimde yer verilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer biçimde farklı araştırmacılar (Açık-Önkaş, 2011; Doğan ve Gülüşen, 2011; Ekici-Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Karagöz, 2009; Parlakyıldız, 2009; Somuncu, 2008; Şen, 2008; Şentürk ve Aktaş, 2015) da Türkçe ders kitaplarında yer verilen metinlerin, millî ve kültürel kavramların aktarımında yeterli niteliğe sahip olmadığını belirtirler.

Bununla birlikte ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "aile", "büyükler", "insan ilişkileri", "mekânlar", "şehirlerimiz", "tarihî şahsiyetler", "vatan" ve "yurt" kavramlarına yeterince yer verildiği söylenebilir. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında ise "aile", "büyükler", "gelenekler", "geleneksel sporlar", "insan ilişkileri", "mekanlar", "şehirlerimiz", "tarihî şahsiyetler", "vatan", "yurt", "Türk", "İstiklâl Marşı" kavramlarına yeterince yer verildiği söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde tüm kavramlara yer verilme durumu, ilkokul 3. Sınıf ders kitabında, ilkokul 4. Sınıf ders kitabına kıyasla daha fazladır. Ancak bu sonuca zıt biçimde Yılar (2016) incelediği ilkokul 4. Sınıf ders kitabındaki benzer kavramların, ilkokul 3. Sınıf ders kitabına kıyasla daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Türkçe ders kitaplarını inceleyen Çapoğlu ve Okur (2015) da en fazla vurgulanan kavramların "insan sevgisi", "doğa sevgisi" ve "Türk büyüklerine saygı" kavramları olduğunu belirtir. Yine Yılar (2016) da ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitaplarında en çok "insan ve tabiat sevgisi", en az "vatan ve bayrak sevgisi"; ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında ise yine en fazla insan sevgisi, yardımseverlik gibi insan ilişkileri, millî kültürünü tanımaya çalışma kavramlarının geçtiğini

ifade ederek bu çalışmada ulaşılan sonuçları destekler. Ayrıca Kaşkaya ve Duran (2017) öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmalarında öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarında geleneksel kavramların yoğun biçimde yer alması gerektiğini düşündüklerini ifade eder. Benzer biçimde Lüle-Mert (2013) de Türkçe ders kitaplarında en çok vurgulanan ulusal kavramın "örf ve adetler" olduğunu belirtir. Bu bağlamda Şen (2008) Türkçe dersi öğretim programlarındaki temalardan hareket ederek iletilecek kavramların değer kazandıracak biçimde belirlenmesini ve bu kavramların sınıf düzeylerine göre dağılımlarının yapılması gereğine odaklanır. Doğan ve Gülüşen (2011) de inceledikleri Türkçe ders kitaplarında vatan, yurt, Türk gibi ulusal kavramların diğer kavramlara kıyasla daha çok yer aldığını vurgular.

İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde millî ve kültürel kavramlar olarak yer verilen "tarihî şahsiyetler", "mekânlar", "insan ilişkileri" ve "aile" kavramları en sık yer verilen kavramlar olurken; "dinî bayramlar", "millî bayramlar", "Türkçe", "İstiklâl Marşı", "gelenekler" ve "geleneksel sporlar" en az yer verilen kavramlar olarak belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonucu Yılar (2016) da Türkçe ders kitabı metinlerini incelediği çalışmasında ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında "insan ilişkileri"ne dair kavramların en çok yer verilen kavramlar olduğu sonucuyla destekler. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde ise "insan ilişkileri", "tarihî şahsiyetler", "şehirlerimiz" ve "gelenekler" kavramları en sık yer verilen kavramlar olurken; millî bayramlar, dinî bayramlar, sıla ve vâkıf kültürü en az yer verilen kavramlar olarak belirlenmiştir. Yine Yılar (2016) da ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde insan ilişkileri ve tarihî şahsiyetler, gelenekler gibi millî kültüre dair kavramların en çok işlenen kavramlar olduğunu belirtir. Her iki sınıf düzeyi için hazırlanan ders kitaplarında ortak nokta olarak "insan ilişkileri" ve "tarihî şahsiyetler" kavramları en sık yer verilen kavramlar arasında yer alırken, "dinî bayramlar" ve "millî bayramlar" kavramları en az yer verilen kavramlar arasında yer almaktadır. Ek olarak ilkokul 4. Sınıf ders kitabında yine en az yer verilen kavramlardan olan "sıla" ve "vâkıf kültürü" kavramlarına ilkokul 3. Sınıf ders kitabında hiç değinilmemiştir.

İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında genel olarak "millet" kavramı ve "Türk" kavramının eşit sıklıkta yer verildiği bulgulanırken; ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında ise "Türk" kavramına, "millet" kavramından daha sık yer verildiği bulgulanmıştır. Ayrıca belli millî ve kültürel kavramların (örneğin "Millî Mücadele ve Atatürk" temasında "vatan", "bayrak", "millet" kavramları), belli temalarda daha sık geçtiği belirlenmişken; bazılarının ise ("insan ilişkileri", "büyükler", "tarihî şahsiyetler", "şehirlerimiz", "mekânlar", "aile") ders kitaplarında yer verilen temalara yayıldığı belirlenmiştir. Benzer biçimde Doğan ve Gülüşen (2011) de millî ve kültürel kavramların genellikle "Atatürkçülük" temasında toplandığını belirtir. Zaten Şen (2008) de Türkçe ders kitaplarında metin ve tema seçiminde değer bildiren kavram aktarımı bağlamında yerinde seçimler yapılmadığını vurgular.

Bu bağlamda her iki sınıf düzeyi için hazırlanan ve incelenen ders kitaplarında "aile", "insan ilişkileri", "büyükler", "şehirlerimiz", "tarihî şahsiyetler" ve "vatan" kavramlarının ortak olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan temalarda, diğer kavramlara kıyasla, daha yaygın bir biçimde ele alındığı görülmüştür. Susar ve Kırmızının (2014) da çalışmasında ulaştığı dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında "ailesini ve akrabalarını sevme" kavramının yedi ayrı metinde yer aldığına, "aile birlikteliğini önemseme" kavramının dört ayrı metinde geçtiğine ilişkin sonuçlar da, bu çalışmada incelemeye alınmış olan 4. Sınıf ders kitabının her temasında ulaşılmış olan "aile" kavramına ders kitaplarında sıklıkla yer verildiğine ilişkin sonucu destekler. Yine bu çalışmanın sonuçlarına benzer biçimde farklı araştırmacılar (Belet ve Deveci, 2008; Özbay, Karakuş-Tayşi, 2011; Şen, 2008; Yılar, 2016) da Türkçe ders kitaplarında aile ve insan ilişkilerine ilişkin kavramlara yeterince yer verildiğini vurgularlar. Ek olarak Doğan ve Gülüşen (2011) de insanı insan yapan farklı kavramlara da Türkçe ders kitaplarında yer verilmesinin önemli olduğunun altını çizer.

Bununla birlikte bazı millî kültürel kavramlara Türkçe ders kitaplarında yaygın olarak yer verilmemiştir. İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında hiç yer verilmeyen kavramlar dikkate alınmayarak, daha az temada yer alan kavramlar, azdan çoğa doğru sırasıyla "geleneksel sporlar", "Türk", "İstiklâl Marşı", "millî bayramlar", "Türkçe", "yurt/yurdumuz", "millet", "bayrak", "gelenekler" kavramları olmuştur. Ek olarak İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında daha az temada yer alan kavramlar ise, azdan çoğa doğru sırasıyla "dinî bayramlar", "millî bayramlar", "vâkıf kültürü", "millet", "sıla", "gelenekler", "geleneksel sporlar", "İstiklâl Marşı" kavramları olmuştur. Bu kavramların genellikle bir ya da iki temada yer aldıkları görülmüştür. Bu bağlamda her iki sınıf düzeyi için hazırlanan ve incelenen ders kitaplarında "dinî bayramlar", "millet", "gelenekler" ve "geleneksel sporlar" kavramlarının ortak olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan temalarda, diğer kavramlara kıyasla, daha az temaya dağıldığı görülmüştür. Ulaşılan bu sonuçları Kaygana, Yapıcı ve Aytan (2013) da hem değer bildiren kavram enimi için metin seçiminde hem de seçilen metinlerin temalarla ilişkilendirilmesinde alımla estetiğin dikkate alınmadığı, bu nedenle metin ile kavramlara ilişkin kazanımlar arasında tam uyuşma sağlanamadığı sonuçlarıyla destekler. Bu bağlamda Doğan ve Gülüşen (2011) de Türkçe ders kitaplarında inceledikleri 111 metnin 44ünde millî kültürel kavramları da içeren önceden belirledikleri değer bildiren kavramlara rastlanamadığını belirtir. Ek olarak bu çalışmanın sonuçlarına benzer biçimde kavramların enimi için metin ve tema seçiminin nitelikli bir biçimde yapılmadığı, kavramların genellikle belli bir temada toplandığı, bazı kavramların yetersiz işlendiği ve işleme açısından yeterli sayılabilecek olan kavramların temalara göre düzensiz dağıtıldığı, yine bazı kavramların bazı metinlerde ve temalarda yığılı biçimde verildiği, bazı metinlerde ise hiçbir kavrama yer verilmediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Yine Romanya ve Türkiyedeki Türkçe ders kitaplarını değer iletimi açısından karşılaştıran Şentürk ve Aktaş (2015) da Türkiyede okutulan ders

kitaplarında incelenen metinlerin millî ve kültürel kavramların iletimi açısından dengeli bir görünüme sahip olmadığını ve titizlikle seçilmediğini, ayrıca ulusal marşa ilişkin kavramın hem Türkiye'deki hem de Romanyadaki metinlerde hiç yer almadığını belirtmişlerdir. Öte yandan bu çalışmada ulaşılan, yukarıda millîliğe ilişkin kavramlara işaret eden sonuçlara zıt biçimde Susar ve Kırmızı (2014) ilkokul 4. Sınıf ders kitabında millet sevgisinin ders kitabında en çok yer verilen üç kavramdan biri olduğunu vurgular. Benzer biçimde yine bu çalışmada ulaşılan sonuçların tersine Doğan ve Gülüşen (2011) ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında ulaştıkları sayısal verilerde en fazla işlenen kavramların ulusal kavramlar olduğunu belirtir.

İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında millî ve kültürel kavramlara yer verilme durumu metin türlerine göre incelendiğinde, 2018 Türkçe dersi öğretim programında (1-8. Sınıflar) yer alan millî ve kültürel kavramlara en çok hikâye edici metinlerde yer verilmiştir. Sıklık açısındanhikâye edici türü, şiir türü takip etmektedir. Kavramlar tek tek ele alındığında, "aile" kavramı hikâye edici, bilgilendirici metin, şiir metin türlerinde yer alırken, yer aldığı metin türleri arasında en çok hikâye edici metin türünde yer almaktadır. "Bayrak" kavramı, hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde yer almakta, en çok hikâye edici, en az bilgilendirici metin türünde yer almaktadır. "Büyükler" kavramı, hikâye edici, bilgilendirici metin ve şiir türlerinde yer almakta, en çok hikâye edici en az diğer iki türde yer almaktadır. "Dinî bayramlar" kavramları, herhangi bir metin türünde geçmemektedir. "Gelenekler" kavramı, bilgilendirici metin ve şiir türlerinde yer almakta, en çok bilgilendirici metin en az ise şiir türünde yer almaktadır. "Geleneksel sporlar" kavramı hikâye edici, bilgilendirici metin türlerinde yer almakta, en çok bilgilendirici metin türünde yer almaktadır. "İnsan ilişkileri" kavramı tüm türlerde yer almakta, en çok hikâye edici türde yer almaktadır.

Ek olarak "mekânlar" kavramı tüm türlerde yer almakta, en çok bilgilendirici metin türünde yer almaktadır. "Millî bayramlar" kavramı yalnızca bilgilendirici metin türünde yer almaktadır. "Şehirlerimiz" kavramı tüm türlerde yer almakta, en çok hikâye edici en az şiir türünde yer almaktadır. "Tarihi şahsiyetler" kavramı yine tüm türlerde yer almakla birlikte en çok bilgilendirici metin ve en az şiir türlerinde yer almaktadır. "Tarihî eserler" kavramı bilgilendirici metin ve şiir türlerinde aynı sıklıkta yer almaktadır. "Türkçe" hikâye edici ve şiir türlerinde yer almakta, en çok hikâye edici en az diğer şiir türünde yer almaktadır. "Vâkıf kültürü" kavramı, herhangi bir metin türünde yer almamaktadır. " Vatan" kavramı, hikâye edici, bilgilendirici metin ve şiir türlerinde yer almakta, en çok bilgilendirici metin en az hikâye edici türde yer almaktadır. "Yurt/ Yurdumuz" kavramı hikâye edici, bilgilendirici metin türlerinde yer almakta, en çok bilgilendirici metin türünde yer almaktadır. "Millet" kavramının hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinde, en çok hikâye edici en az bilgilendirici metin türünde yer aldığı görülmektedir. "Türk" kavramı hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinde yer almakta, en çok hikâye edici en az bilgilendirici metin türünde yer

almaktadır. “İstiklâl Marşı” kavramı hikâye edici ve şiir türlerinde yer almakta, en çok hikâye edici en az şiir türünde yer almaktadır. “Sıla/ göç” kavramı hikâye edici ve şiir türlerinde yer almakta, en çok hikâye edici en az şiir türünde yer almaktadır. İlköğretimde Türkçe ders kitaplarındaki metinleri metin türü açısından inceleyen Pilav ve Oğuz (2013) da Türkçe ders kitaplarında en çok hikâye edici metin türlerinden öykü türünün yer aldığına, şiir türünün üçüncü sırada olmak üzere öykü türünü takip ettiğine işaret eder.

Bu çalışmada millî ve kültürel kavramlara tüm türler arasında bilgilendirici metin türünde orta düzeyde yer verilirken, içeriğinde millî ve kültürel kavramlara en az yer verilen bilgilendirici metin olmuştur. Ek olarak “dinî bayramlar”, “millî bayramlar”, “tarihî eserler”, “vâkıf kültürü” ve “sıla/göç” kavramlarına herhangi bir metin türünde yer verilmemiştir. Bu sonuç, Şentürk ve Aktaşın (2015) da ulaştığı ulusal bayramları bilme durumunun, Türkçe ders kitaplarında ihmal edildiği sonucunu destekler.

Benzer olarak ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında millî ve kültürel kavramlara yer verilme durumumetin türlerine göre incelendiğinde, 2018 Türkçe dersi öğretim programında (1-8. Sınıflar) yer alan millî ve kültürel kavramlara yine en çok hikâye edici metinlerde yer verilmiştir. Sıklık açısından bu türü, sırasıyla bilgilendirici metin ve şiir izlemektedir.metin i (1-8. Sınıflar)hikâye edici metin türüne en çok düzeyde yer verilirken bilgilendirici metin türüne ve şiir türüne en az düzeyde miştir. Ek olarak “dinî bayramlar”, “vâkıf kültürü” ve “sıla/göç” kavramlarına herhangi bir metin türünde yer verilmezken, ders kitabında yer alan etkinliklerde yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamda farklı araştırmacılar (Yağmur, 2009; Solak ve Yaylı, 2009; Üründü, 2011) Türkçe ders kitaplarındaki türlerin dengeli dağıtılmadığına dikkat çeker.

Bu sonuçlardan hareketle millî ve kültürel kavramların dağılımının yeniden gözden geçirilmesi ve daha az yer verilen kavramların daha sık geçtiği metinler verilmesi, ek olarak kavramların geçtiği metin türü çeşitliliğinin, ayrıca “Türkçe”, “Türk”, “İstiklâl Marşı” kavramlarının sıklığının, ders kitaplarında kavramların çeşitli temalara dağılımının artırılması, millî ve kültürel kavramların farklı ve aynı sınıf düzeylerinde farklı yayınevleri tarafından yayınlanmış ders kitaplarındaki durumunun incelenmesi önerilir.

Kaynaklar

Açık-Önkaş, N., Çulha, B. ve Şiveroğlu, E. (2011, Ekim). *Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin fonetik-semantik ilişkisine eleştirel bir yaklaşım.* 2. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu”nda sunulmuş sözlü bildiri, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Ataman, A. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1–8.* Ankara: Nobel Yayınları.

Ayan, H. K., Arslan, Ü., Kul, S. & Yılmaz, N. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabı.* Ankara: MEB Yayınları.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 231-274.

Baş, T. & Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Belet, D. ve Deveci, H. (2008, Mayıs). *Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi.* VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu"nda sunulmuş sözlü bildiri. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Ceyhan, E. & Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi.* Ankara:Anı Yayıncılık.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz. A. Aypay (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi, *Millî Eğitim, 173,* 39-49.

Ekinci-Çelikpazu, E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(2), 413-424.

Çeltik, E. (2018). *İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabı.* Ankara: SDR Dikey Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2006). *Eğitim ve ders kitapları.* Ö. Demirel ve K. Kıroğlu (Ed.). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Öğreti Yayınları.

Demir, T. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye metinlerinde yer alan değer unsurlarının eşdizimsel örüntülemeler açısından görünümleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *7*(2), 1063-1078.

Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011) Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(2), 75-102.

Duman, T. & Çakmak, M. (2004). Ders kitaplarının nitelikleri. L. Küçükahmet (Ed.) *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İlhan, N. (2012). Toplumsal ve ferdi düşüncenin dile yansımaları (Dil-toplum ilişkisi). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(3), 1517-1525.

İnal, K. (1996). *Eğitimde ideolojik boyut-yazılar*. Ankara: Doruk Yayıncılık.

İşeri, K. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi, 136,* 58-74.

İşeri, K. (2014). Türkçe ders kitaplarında resimler. H. Ülper (Ed). *Türkçe ders kitabında çözümlemeler.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kabapınar, Y. (2005). Bir öğretim materyali olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitapları. C. Öztürk-D. Dilek. (Ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi: Muğla ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Muğla.

Kaşkaya, A. ve Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında değer aktarımı: Sınıf öğretmeni algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10*(50), 547-558.

Kaygana, M., Yapıcı, Ş. ve Aytan, T. (2013). Türkçe ders kitaplarında değer eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *6*(7), 657-669.

Lüle-Mert, E. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykü metinlerindeki değerlerin eşdizimli sözcükler bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 808-821.

MEB. (2016), *Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. İnternetten 20.01.2019 tarihî nde alınmıştır. http://ttkb.meb.gov.tr/www/kriterler/dosya/9*

MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar).* Ankara: MEB Yayınları.

Okur, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında metinlerin türsel özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özbay, M. ve Karakuş-Tayşi, E. (2011). Dede Korkut hikâyelerinin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(1), 23-31.

Parlakyıldız, H. (2009). İlkokul ikinci devrede Türkçe ders kitaplarındaki moral değerlere kısa bir bakış: 1948-1968 Yılları Arası. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(1), 245-262.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Pilav, S. ve Oğuz, M. M. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(2), 16-30.

Somuncu, S. (2008). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki edebî metinlerin temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *1*(5), 763-779.

Şentürk, L., Aktaş, E. (2015). Türkiye"de ve Romanya"da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *13*(29), 215-243.

Yalçınkaya, E. (2018). Ders kitabı örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.) *Özel öğretim yöntemleri cilt-1.* Ankara: PegemA Akademi Yayıncılık.

Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Journal of Bayburt Education Faculty*, *11*(2), 491-506.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara:Seçkin Yayınları.

Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(9), 444-453.

Ulusoy, K. (2015). Sosyal Bilgilerde ders kitapları. B. Tay ve A. Öcal (Ed). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Üründü, V. (2011). *6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarının tema ve metin türü yönünden incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Extended Abstract

Introduction

It is important because the acquisition of national and cultural concepts through texts and activities in Turkish textbooks is effective in the level of knowledge in other courses and in current life. When the literature is examined, it is seen that the number of studies examining the inclusion of national and cultural concepts in Turkish textbooks is quite limited. In this study, 2018 Turkish Course Curriculum (grades 1-8) is examined in order to reach a list of national cultural concepts in Turkish textbooks. In this curriculum, the list of national and cultural concepts (MEB, 2018: 17), which is clearly mentioned in the theme of National Culture is deemed to be dealt with under the heading: Descriptions of themes in table 2.

For the stated general purpose, the two sub-objectives of the research are as follows:

What is the status of the concepts in Turkish textbooks that are in the theme of National Culture according to the themes and the type of writing of the 3rd grade level?

What is the status of the concepts in Turkish textbooks that are in the theme of National Culture according to the themes and the type of writing of the 4th grade level?

The study was conducted on two books published by two different publishers. In this context, the 3rd grade Turkish textbook published by SDR Vertical Publishing in 2018 and the 4th grade Turkish textbook published by MEB Publications in 2018 were examined which are studying in schools in the 2018-2019 academic year.

Method

Qualitative research method was used in this study. Data were collected by document analysis

and analyzed by descriptive analysis.

Result and Discussion

As a result of the study conducted in the context of the research questions, it was seen that some national and cultural concepts were distributed to all themes in the textbooks, while some of them were concentrated on certain themes.

In the 3rd grade Turkish textbook, the concepts of "religious holidays", "historical artifacts", "culture of the foundation" and "homeland-migration" were not included. Although there is no unexplained concept related to national and cultural concepts in the 4th grade Turkish textbook, the concepts of "homeland", "nation", "culture of the foundation", "national and religious holidays" are not sufficiently covered in the same way as the 3rd grade Turkish textbook. In addition to the mentioned concepts, it can be said that the concepts of "traditions", "traditional sports", "Turkish language", "nation", "Turks" and "Turkish national anthem" are not sufficiently included in the 3rd grade Turkish textbook. When evaluated in general terms, the inclusion of all concepts is higher in the 3rd grade textbook than in the 4th grade one. The concepts of "human relations" and "historical figures" are among the concepts of the most frequently included in the textbooks prepared for both grades, whereas the concepts of "religious holidays" and "national holidays" are among the concepts in which they are considered the least.

However, some national cultural concepts are not widely used in Turkish textbooks. In the 3rd grade Turkish textbook, the concepts that are never included in the textbook are not taken into consideration, the concepts in less themes are "traditional sports", "Turks", "Turkish national anthem", "national holidays", "Turkish language", "country", "nation", "flag", and "traditions" respectively. Additionally, the concepts included in the lesser theme are "religious holidays", "national holidays", " culture of foundation", "nation", "homeland", "traditions"," traditional sports", "Turkish national anthem" concepts respectively in the 4th grade Turkish textbook. These concepts are generally seen in one or two themes.

In this context, it was seen that the concepts of "religious holidays", "nation", "traditions" and "traditional sports" in the textbooks prepared and analyzed for both class levels were distributed to less themes in the themes included in Turkish textbooks than in other concepts.

When the national and cultural concepts in the 3rd grade Turkish textbook are examined according to the spelling types, the national and cultural concepts included in the 2018 Turkish lesson curriculum are included in the genre of story. In terms of frequency, the genre of poetry follows the genre of story.

Similarly, when national and cultural concepts in the 4th grade Turkish textbook are examined according to the spelling types, the national and cultural concepts included in the 2018 Turkish lesson curriculum are again included in the genre of story. In terms of frequency, the genre of story is followed by informative texts and genre of poetry, respectively.

Kurudayıoğlu, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin konuşma türleri açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 736-750.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 13.05.2019 Kabul/Accepted:23.07.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Konuşma Türleri Açısından İncelenmesi*

*Mehmet KURUDAYIOĞLU***

Öz

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi kitap setlerinde konuşma etkinliklerinin hangi konuşma türlerinin öğretimine yönelik olarak tasarlandığını ortaya koymayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmada, bu amaca ulaşmak ve veri toplamak için doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnesini temel düzeyi temsilen Yedi İklim ve İstanbul setlerinden A1 düzeyi kitapları, orta düzeyi temsilen B1 düzeyi kitapları ve ileri düzeyi temsilen C1 düzeyi kitapları oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi sonucunda elde edilen veriler frekans hesaplamaları kullanılarak sınıflandırılmıştır. İnceleme neticesinde temel, orta ve ileri düzey yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında bulunan hazırlıklı konuşma etkinliklerine göre hazırlıksız konuşma etkinliklerinin nicel olarak çok düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma etkinliklerinin sayısında bir denge gözetilmesi önerilmektedir

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, konuşma eğitimi, etkinlik, konuşma türleri,

Examination of Speaking Activities in Turkish as a Foreign Language Coursebooks in Terms of Speech Types

Abstract

This research is a qualitative study aiming to reveal which speech types are designed for teaching speaking in book sets of teaching Turkish as a foreign language. In this research, document analysis was used to reach this aim and to collect data. The research object consists of A1 level books representing the basic level, B1 level books representing the intermediate level and C1 level books representing the advanced level of Yedi İklim Publishing and Istanbul Publishing sets. The data were analyzed using content analysis. The data obtained by content analysis were classified according to frequency rates. As a result of the study, it was seen that unprepared speaking activities were very few compared to prepared speaking activities in basic, intermediate and advanced foreign language teaching books. Based on this result, it is recommended to balance the number of prepared and unprepared speaking activities.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, speaking education, activity, speech types,

Giriş

İnsana özgülüğü nedeniyle insan olmanın en belirleyici özelliklerinden olan konuşma, bireylerin yaşamlarını sürdürmelerinde önemli bir role sahiptir. Konuşma, insanın çevresi ile iletişim kurmasında en etkili araçtır. Bireyler, konuşma becerileri vasıtasıyla toplum içerisinde iletişim kurabilirler. Toplum

* 25-28 Eylül 2018 tarihlerinde Polonya'nın Varşova şehrinde düzenlenen "13. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı"nda bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, mkurudayioglu@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0447-5236

hayatının hemen hemen her yerinde konuşma faaliyetleri bulunmaktadır. İçinde bulunduğumuz yaşam alanlarında iletişim türü büyük ölçüde konuşmaya dayalıdır. Bireylerin günlük hayat içerisinde birbirleriyle anlaşmalarında, gereksinimlerini gidermelerinde ve daha birçok yaşam faaliyetlerini gerçekleştirmelerinde konuşmanın önemi tartışılamayacak derecede büyüktür. Çünkü konuşma, insanın varoluşundan kaynaklanan en temel özelliklerinden birisidir.

Alanyazında konuşmanın birçok tanımı bulunmaktadır. Konuşma, "düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır." (Demirel, 1999:40). "Başka bir ifade ile bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesidir" (Sever, 2004:22). "Konuşma kişinin isteklerini, düşüncelerini sözle bildirmesidir." (Göğüş, 1978:174). "Konuşma bir düşünce alışverişi, başka türlü söylemek gerekirse yaşantılarımızı başkalarıyla paylaşma işidir" (Kurudayıoğlu, 2013:3). Güneş (2014:3)'e göre ise; "Konuşma, duygu ve düşüncelerin sözlere aktarılması, zihinsel yapı, süreç ve işlemlerin açığa çıkarılması olarak açıklanmaktadır." Yukarıdaki tanımlardan hareketle konuşma; aktarılmak istenen duygu ya da düşüncenin zihinsel bir hazırlık sürecinden geçerek muhatabına sözlü olarak iletilmesi olarak tanımlanabilir.

İnsanın sözlü olarak kendini ifade etmesinde en önemli iletişim kanalı olan konuşma, eğitim sürecinde de ihmal edilmemesi gereken bir beceridir. Düşünen ve düşüncelerini iletişim kurduğu kişi ya da kişilere doğru ve etkili bir şekilde aktarabilen bireyler yetiştirmek için konuşma eğitimine gereken önem verilmelidir. Bu doğrultuda, eğitim ortamlarında konuşma becerisinin bilinçli ve sistematik bir biçimde geliştirilmesi gerekmektedir. Doğru ve etkili konuşma becerisinin bireylere kazandırılmasında eğitim yaşantılarının önemli bir rolü vardır. "Konuşma becerisini istenilen seviyeye yükseltecek olan, anlamlı, doğru ve etkili konuşma ilkelerini kazandıracak eğitim ve öğretim yaşantılarıdır." (Sağlam, 2010:14). Bu bakımdan konuşma eğitimi, eğitim süreci içerisinde ana dili derslerinin temel alanlarından biri olarak görülmektedir.

Etkili konuşma becerisinin eğitim yoluyla davranışa dönüştürülmesi ve etkili konuşma alışkanlığının kazandırılması bireylerin yaşam deneyimlerini doğrudan etkilemektedir. Konuşma becerisi gelişmiş bireyler, bu vasıflarından dolayı toplum hayatında daha özgüvenli ve başarılı olurlar. Toplum içerisinde, kendilerini herhangi bir kaygı taşımadan, rahat ve akıcı bir şekilde ifade ederler. Anlatmak istediklerini muhataplarına anlaşılır bir şekilde aktarırlar. Bütün bunlar, bireylerin mutlu bir yaşam sürmesinde etkili olan faktörlerdir.

Konuşma Türleri

Konuşma türleri, konuşmanın kendine özgü amacı ve işlevi, sunuluş şekli ve konuşucu-dinleyici nitelikleri çerçevesinde sınıflandırılmaktadır. Konuşma türleriyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, konuşmanın türlere ayrılmasında araştırmacılar arasında uzlaşı olmadığı

görülmektedir. Bazı araştırmacılar konuşmayı işleve göre sınıflandırarak ikna edici konuşma, güdümlü konuşma gibi türlere ayırırken, bazı araştırmacıların konuşucu niteliklerini ön plana alarak konuşmayı karşılıklı ve tekil konuşmalar şeklinde sınıflandırdığı görülmektedir. Konuşmanın sunuluş şeklinin esas alan araştırmacılar ise konuşmayı hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar olarak çeşitlendirmektedir. (Şimşek, 2004; Temizyürek, 2013; Yalçın, 2006).

Konuşma türlerini sınıflandırılması konusunda farklı görüşler mevcuttur. Taşer (2015), konuşma türlerini işlevlerine göre sınıflandırmaktadır. Ona göre konuşma türleri; günlük konuşma, tartışma, görüşme, konferans, söylev, demeç, yorumlayıcı konuşma ve inandırıcı konuşmadır. Karadüz (2011), konuşma türlerini ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, empati kurma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma ve yaratıcı konuşma olarak belirtir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni ise konuşma türlerini, kamu ilanları ve talimatlar, topluluk huzurunda konuşmalar, dersler, sunumlar, vaazlar, ayinler, eğlence, spor yorumları, haber yayınları, halka açık münazaralar ve konuşmalar, kişilerarası diyaloglar ve sohbetler, telefon ve iş görüşmeleri olarak sınıflandırmaktadır. (CEF, 2002). Konuşma türlerini sunuluş biçimi açısından ele alan Yalçın (2006), konuşma türlerini hazırlıklı ve hazırlıksız olmak üzere iki ana gruba ayırır. Bir başka sınıflandırmaya göre ise konuşma türleri; ikna edici konuşma, betimleyici konuşma ve sorgulayıcı konuşmadır. (Güneş, 2013). Yukarıdaki farklı sınıflandırmaların çeşitliliğinden görüldüğü üzere, konuşma türlerinin sınıflandırılmasında araştırmacılar arasında bir uzlaşma bulunmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmada konuşma türleri sunuluş açısından ele alınarak, hazırlık ve hazırlıksız konuşmalar olmak üzere iki ana başlıkta incelenmiştir.

Hazırlıksız Konuşmalar

Hazırlıksız konuşmanın birçok tanımı yapılmıştır. Yalçın (2006:136)'a göre hazırlıksız konuşma, "kişinin günlük hayatı içinde herhangi bir ön hazırlık yapmadan evde, işyerinde dinlenme sırasında, ikili ilişkilerinin tümündeki konuşmalardır. Hazırlıksız konuşmalar, yaşam deneyimlerimiz sırasında en çok başvurduğumuz konuşma türüdür. Bu sebeple günlük konuşmalar olarak da adlandırılırlar. "Kişilerin karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmek, içinde bulundukları olay ve durumlar hakkında yorum yapmak, kendi duygu ve düşünceleriyle ilgili açıklamalarda bulunmak, günlük hayatlarını devam ettirmek için birdenbire herhangi bir araştırmaya başvurmadan, iletişimin doğal süreci içinde gerçekleştirdikleri konuşmalar, hazırlıksız konuşmadır." (Sağlam, 2010, 50)

Hazırlıksız konuşmalar, yer ve zaman açısından düşünüldüğünde, hazırlıklı konuşmalara göre daha zordur. Konuşma beklenmedik bir yerde, beklenmedik bir zamanda ani olarak gerçekleşebilir. Ayrıca hazırlıksız konuşmalarda, ön hazırlık yapmak ve plan oluşturmak için uzun bir vakit

bulunmamaktadır. Konuşmacının anlatacağı konuyu doğaçlama olarak sunması gerekir. Konunun doğaçlama olarak sunulması ön bilgilerin ve yaşam deneyimlerinin zenginliğiyle yetkinleştirilebilir. Bireyin bilgi donanımının fazla olması ve zengin yaşam deneyimleri, etkili bir hazırlıksız konuşma için önem taşımaktadır. Sever (1998:57) ise etkili bir hazırlıksız konuşma için şu ilkeleri vurgular:

1. Güven verici ve içten olmak

2. Canlı ve doğal olmak

3. Ölçülü olmak

4. Dilini iyi bilmek ve kullanmak.

Hazırlıksız konuşmalar temelde ayrıntılı bir plan ve uzun bir ön hazırlığa dayanmasa da bu tür konuşmalarda kısa bir hazırlık süreci olmaktadır. "Hazırlıksız konuşmada önemli olan, bu kısa hazırlık süresini en iyi şekilde kullanabilmek ve konuşma içeriğini doğru şekilde belirleyebilmektir." (Sağlam, 2010:51). Bu süreçte kullanılabilecek bazı stratejiler bulunmaktadır. Brayden ve Scott (2008), bunları şöyle sıralar:

1. Konuşma yapmak istediğimiz hususların belirlenmesi

2. Belirlenen hususların genişletilmesi

3. Anlatılanların özetlenmesi.

Hazırlıksız konuşmalar hayatın her alanında kişiyi çevrelemektedir. Günlük hayattaki iletişim süreçleri büyük ölçüde hazırlıksız konuşmalara dayalıdır. Ancak kişiler bazen topluluk karşısında hazırlıksız konuşma yapmak durumda kalabilir. Bazen beklenmedik bir anda kürsüye davet edilebilir. Böyle durumlarda doğru ve etkili hazırlıksız konuşmalar yapmayı başarabilmek tesadüfî bir süreç değildir. Hazırlıksız konuşmaları etkili kılmanın bazı yöntemleri bulunmaktadır. Bunlardan biri Laskowski'nin (2019) "TIQS" olarak kısalttığı "topic (konu), importance (önem), qualification, (nitelik), subject (özne)" yöntemidir. Örneğin, bir ödül töreni için hazırlıksız konuşma yapıldığı düşünülürse, ilk adım ödülün konusu hakkında konuşmak, ikinci adım ödülün öneminden bahsetmek, üçüncü adım ödülün gerektirdiği nitelikleri ele almak ve son adım da ödüle layık görülen kişiden söz etmek olabilir. Bu yöntem aslında anlatılmak istenen konunun farklı yönlerini sınıflandırması bakımından konuşmacıya kolaylıklar sağlamaktadır. Bir diğer yöntem de Brayden ve Scott (2008) tarafından şöyle ifade edilir:

1.Konuşma ihtimalinize karşı öngörülü olun, tedbiri elden bırakmayın.

2.Organize olun

3.Bir pozisyon alın

4.Etkili bir dil kullanın

5. Otostop tekniğini kullanın (Başkalarının fikirleriyle başlayın)

6.Hikaye ve anekdot kullanın

7. Referans çalışmaya zaman ayırın.

Hazırlıksız konuşmalar kendi içinde sınıflara ayrılmaktadır. Temizyürek (2013), hazırlıksız konuşmaları "kendini tanıtma, tanışma ve tanıştırma, teşekkür etme-özür dileme, telefonda konuşma, ziyaret, karşılama ve uğurlama konuşmaları, selamlaşma konuşmaları, yol sorma, yol tarif etme konuşmaları, tanıtma (takdim) konuşmaları, anma ve yıl dönümleri konuşmaları, açış konuşmaları, sunuş konuşmaları, sohbet konuşmaları, fıkra anlatımı, soru sorma ve sorulara cevap verme ve görevlilerle yapılan konuşmalar" olarak 16 alt başlıkta ele almıştır. Kişilerin günlük yaşam deneyimleri içerisinde karşılaşabileceği bu türler, konuşma eğitimi sürecine dahil edilmeli, hazırlıksız konuşma türleri geniş bir yelpaze içinde eğitim-öğretim ortamlarında yer almalıdır.

Hazırlıklı Konuşmalar

Önceden belirlenen bir zaman ve mekânda, belli bir ön hazırlık süreci içerisinde yapılandırılan ve planlı bir şekilde dinleyicilere aktarılan konuşma türüdür. "Nerede, ne zaman yapılacağı, konusu ve amacı daha önceden bilinen, belli bir plana göre hazırlanarak yapılan konuşmalardır." (Yüceer, 2014:38). Hazırlıklı konuşmalar; "konuşma yeri ve zamanı önceden belirlenerek değişik insan toplulukları karşısında yapılan konuşmalardır." (Temizyürek, 2013). Bir başka tanıma göre, kişinin önceden planlama yaparak bilgi, belge ve teknik detayları sentezleyerek yaptığı konuşmalardır. (Yalçın, 2006). Bu tür konuşmalarda genellikle konuşma konusu dinleyiciler tarafından da bilinmektedir. Dinleyiciler, önceden belirlenmiş olan konu hakkında bilgi edinmek amacıyla konuşmayı dinlerler.

Hazırlıklı konuşmalar, hazırlıksız konuşmaların aksine bir hazırlık süreci gerektirmektedir. Bu bakımdan konuşulacak konunun belirlenmesi, konunun gerekli görülen yönlerinin araştırılması ve bir plan dâhilinde toplanan bilgilerin yapılandırılması etkili bir hazırlıklı konuşma için elzemdir. İyi bir hazırlık sürecinden sonra ikinci aşama konuşmanın sunulmasıdır. Bu noktada sesi doğru ve etkili kullanmanın, vurgu ve tonlamaya özen göstermenin, dilin doğru kullanımının ve jest ve mimik gibi beden dili unsurlarının doğru kullanımı oldukça önemlidir.

Temizyürek (2006)'e göre, hazırlıklı konuşmalar "konferans, aytışma (münazara), sempozyum, panel, forum, açık oturum, söylev (nutuk), röportaj ve mülakat" olmak üzere 9 alt başlıkta incelenmektedir.

1. Konferans: Alanında uzman kişiler tarafından, belli bir dinleyici kitlesine bilgi vermek amacıyla yapılan hazırlıklı konuşma türüdür. "Bilimsel bir düşünceyi, akademik bir konuyu, orijinal bir görüşü anlatmak, bir tezi savunmak konferansın en belirgin amacıdır." (Ünalan, 2007). Konferansın

konusu dinleyici kitlesinin ihtiyaçlarına göre belirlenir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda alanında uzman bir konuşmacı tarafından konferans verilir.

2. Aytışma (Münazara): Bir konu hakkında karşıt görüşlerin karşılıklı olarak savunulmasına dayanan hazırlıklı konuşma türüdür. "Münazara, önceden belirlenen bir konunun jüri ve dinleyici topluluğu önünde karşıt görüşten iki grup tarafından tartışılma biçimidir (Demirel, 2011). Münazara, fikirlerin ve sözlerin yarıştırılmasıdır. Münazarada karşıt gruplar kendi fikirlerini savunarak diğerinin fikirleri çürütmek için gösterirler. Bu bakımdan münazaralar, tez ve onu antitezinden oluşan fikirler etrafında şekillenir.

Eğitim alanında münazaradan belirli eğitsel amaçlar için yararlanılır. Türkçe eğitimi açısından bakıldığında, derslerde münazara etkinliklerinin yapılmasının sebebi öğrencilerin konuşma becerilerini ve eleştirel düşünce yetilerini geliştirmektedir.

3. Sempozyum: "Bir konunun çeşitli yönlerinin, aynı oturumda alanlarında uzman olan değişik konuşmacılar tarafından sırayla ortaya konduğu tartışmalı toplu konuşmalardır." (Ünalan, 2007:96). Genellikle bilimsel bir amaçla gerçekleştirilir. 3-6 kişiden oluşan konuşmacılar, 5-15 dakika süreyle konuşurlar. Sempozyumda amaç bir konuyu derinlemesine ele almaktadır.

Sempozyum, katılımcı sayısına göre aynı birden fazla oturumlarda yapılmaktadır. Her oturumda bir oturum başkanı bulunur. Oturum başkanının görevi oturumları yöneterek, konuşmacıların sunumlarını belirli süre içinde bitirmesini sağlamaktır.

Sempozyumlarda sunulan konuşma metinlerine bildiri adı verilir. Sempozyum düzenleme kurulu, istenildiği taktirde sempozyum kapsamında sunulan bildirileri bir kitap olarak düzenleyerek yayımlayabilir.

4. Panel: Herhangi bir konunun alanının uzmanları tarafından bir başkan yönetiminde ve dinleyiciler önünde çeşitli yönleriyle ele alındığı hazırlıklı konuşmalardır. "Bir başkanın yönetiminde, küçük bir tartışmacı grubunun izleyiciler önünde belli bir konuya ilişkin görüş ve düşüncelerini belirttikleri grup tartışmasıdır" (Ünalan, 2007, 94). Ele alınan konu tartışılmaktan ziyade birçok yönden incelenmeye çalışılır.

Özkırımlı (2002), paneli açık oturuma benzetmektedir. Panelin açık oturumdan farkı, konuşmacı sunumlarından sonra dinleyicilere de söz verilmesi ve dinleyicilerin de görüşlerini açıklama fırsatlarının olmasıdır. Dinleyiciler sorularını sözlü ya da yazılı olarak sunabilmektedir.

5. Forum: "Forum, bir konuda çok sayıda kişinin çok farklı görüşlerini bildirdiği konuşma şeklidir" (Gülsevin ve Boz, 2006:275). Belli bir konuda ortaklığı bulunan bir grubun, ortak sorunlarının

çözümlenmesinde görüş birliğine varmak üzere düzenlenen toplu tartışmaya forum denir. (Ünalan, 2007). Forumda nihai amaç, üzerinde konuşulan konuda bir mutabakata varmaktadır.

Forum da bir başkan tarafından yönetilir. Forum konuşmacılarının eşit söz hakkı alması, katılımcı sayısının çok olması ve ele alınan sorunların çözümüne dair ortak bir anlayış geliştirilmesinde başkanın sorumluluğu bulunmaktadır. Forum başkanlığı bu bakımdan diğer hazırlıklı konuşma türlerindeki başkaların görevinden daha zordur.

6. Açık Oturum: Toplumu ilgilendiren siyasi, sosyal ya da kültürel bir konunun değişik görüşlerdeki 3-5 kişiden oluşan bir konuşmacı grubu tarafından dinleyiciler önünde tartışılmasıdır. Açık oturum, toplumu yakından ilgilendiren güncel bir konunun değişik görüşlerdeki uzman kişiler tarafından seçkin bir izleyici önünde tartışılmasıdır (Ünalan, 2007). Açık oturumun amacı, belirli bir konunun farklı yönlerini ele almaktadır.

Açık oturumda da bir başkan ve en az 3 konuşmacı bulunur. Başkan, oturum sonunda konuşmaları özetler. Açık oturumda dinleyiciler tartışmaya katılamaz. Açık oturum süresince her konuşmacıya eşit söz hakkı tanınması gerekir.

7. Söylev (Nutuk): Söylev, Türkçe Sözlük'te "Bir topluluğa düşünceler, duygular aşılamak amacıyla söylenen, uzunca, coşkulu ve güzel söz, nutuk, hitabe" biçiminde tanımlanmaktadır. (TDK, 1996:2022). Söylev, diğer birçok hazırlık konuşma türünün aksine bireysel olarak yapılmaktadır. Söylevde dinleyiciler aktif değildir ancak dinleyicilerin coşkusu konuşmaya yön verir. Söylevlerin, işledikleri konulara göre siyasi, askeri, dini ve hukuki gibi sıfatlar alabilir. (Temizyürek, 2013).

8. Röportaj: Herhangi bir yeri, kişiyi, toplumsal, kültürel, ekonomik vb. durum, olay ve olguları çeşitli yönleriyle tanıtmak amacıyla ilgililerle yüz yüze görüşerek, onların gözlemlerini, bilgilerini, yorumlarını aktaran türe röportaj adı verilmektedir. (Temizyürek, 2013). Röportaj, ilgili konunun uzmanıyla soru-cevap biçiminde yapılır.

Röportaja başlamadan önce ciddi bir ön hazırlık süreci vardır. Konu seçimi, seçilen konu hakkında araştırma yapılması, araştırmalar sonucunda da röportaj sorularının hazırlanması nitelikli bir röportaj için önemli adımlardır.

9. Mülakat (Görüşme): Mülakat, röportaj türünün daha özel bir biçimidir. "Toplum tarafından merak edilen ünlü kişileri tanımak ve topluma tanıtmak, toplumu ilgilendiren önemli bir konuyu aydınlatmak üzere ünlü kişilerle veya uzmanlarla yapılan konuşmalardan elde edilen sonuçları aktarmak amacıyla yapılan görüşmelere mülakat denir." (Temizyürek, 2013, 184). Mülakat genellikle toplum tarafından ilgi duyulan sanat, siyaset ya da spor dünyasında tanınmış önemli kişilerle yapılır.

Yöntem

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi kitap setlerinde konuşma etkinliklerinin hangi konuşma türlerinin öğretimine yönelik olarak tasarlandığını ortaya koymayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmada, bu amaca ulaşmak ve veri toplamak için doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnesini temel düzeyi temsilen Yedi İklim ve İstanbul setlerinden A1 düzeyi kitapları, orta düzeyi temsilen B1 düzeyi kitapları ve ileri düzeyi temsilen C1 düzeyi kitapları oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. "İçerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır." (Sert vd., 2012). İçerik analizi sonucunda elde edilen veriler frekans hesaplamaları kullanılarak sınıflandırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları yer almaktadır.

Tablo 1. *Temel Düzey Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarında Konuşma Türlerinin Görünümü*

HAZIRLIKLI KONUŞMALAR	Y.İklim	İstanbul	HAZIRLIKSIZ KONUŞMALAR	Y. İklim	İstanbul
Konferans	-	-	Kendini Tanıtma	-	-
Münazara	-	-	Tanışma ve Tanıştırma	3	-
Sempozyum	-	-	Teşekkür-Özür	-	-
Panel	-	-	Telefonda Konuşma	-	-
Forum	-	-	Ziyaret	-	-
Açık Oturum	-	-	Karşılama ve Uğurlama	-	-
Söylev	-	-	Selamlaşma Konuşmaları	-	-
Röportaj	1	-	Yol Sorma, Yol Tarifi Konuşmaları	2	1
Mülakat	-	-	Tanıtma Konuşmaları	2	4
			Anma ve Yıldönümü Konuşmaları	-	1
			Açış Konuşmaları	-	-
			Sunuş Konuşmaları	-	2
			Sohbet Konuşmaları	8	-
			Fıkra Anlatmak	-	-
			Soru Sorma ve Sorulara Cevap Verme Konuşmaları	16	17
			Görevlilerle Yapılan Konuşmalar	-	-
Toplam	1	0	Toplam	31	25

Temel düzey Yedi İklim kitaplarında hazırlıksız konuşmalar; tanışma ve tanıştırma, yol sorma, yol tarif etme, sohbet konuşmaları ve soru sorma, sorulara cevap verme konuşmaları olmak üzere 5 farklı türde ele alınırken, hazırlıklı konuşmalar sadece bir röportaj örneğiyle sınırlı kalmıştır. İstanbul kitabının temel düzey etkinliklerine bakıldığında da benzeri bir durum görülmektedir. Bu kitapta hazırlıksız konuşmalar; yol sorma, yol tarif etme, tanıtma, anma ve yıldönümü konuşmaları, sunuş konuşmaları, soru sorma ve sorulara cevap verme konuşmaları olmak üzere 5 farklı türde ele alınmıştır. Kitapta hazırlıklı konuşma örneği bulgulanmamıştır.

Tablo 2. *Orta Düzey Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarından Konuşma Türlerinin Görünümü*

HAZIRLIKLI KONUŞMALAR	Y.İklim	İstanbul	HAZIRLIKSIZ KONUŞMALAR	Y. İklim	İstanbul
Konferans	-	-	Kendini Tanıtma	-	-
Münazara	-	-	Tanışma ve Tanıştırma	-	-
Sempozyum	-	-	Teşekkür-Özür	-	-
Panel	-	-	Telefonda Konuşma	-	-
Forum	-	-	Ziyaret	-	-
Açık Oturum	-	-	Karşılama ve Uğurlama	-	-
Söylev	-	-	Selamlaşma Konuşmaları	-	-
Röportaj	-	1	Yol Sorma, Yol Tarifi Konuşmaları	-	-
Mülakat	-	-	Tanıtma Konuşmaları	1	1
			Anma ve Yıldönümü Konuşmaları	1	-
			Açış Konuşmaları	-	-
			Sunuş Konuşmaları	4	2
			Sohbet Konuşmaları	3	6
			Fıkra Anlatmak	-	-
			Soru Sorma ve Sorulara Cevap Verme Konuşmaları	21	20
			Görevlilerle Yapılan Konuşmalar	2	-
Toplam	0	1	Toplam	32	29

Orta düzey Yedi İklim kitaplarında hazırlıksız konuşmalar; tanıtma, anma ve yıldönümü konuşmaları, sunuş konuşmaları, sohbet konuşmaları, soru sorma ve sorulara cevap verme konuşmaları ve görevlilerle yapılan konuşmalar olmak üzere 6 farklı türde ele alınırken, hazırlıklı konuşmalara herhangi bir örnek etkinlik tespit edilmemiştir. İstanbul kitabının orta düzey etkinliklerine bakıldığında ise hazırlıksız konuşmalar; tanıtma konuşmaları, sunuş konuşmaları, sohbet konuşmaları ve soru sorma ve sorulara cevap verme konuşmaları olmak üzere 4 farklı türde ele alınmıştır. Kitapta yer alan tek hazırlıklı konuşma örneği ise röportaj türündedir.

Tablo 3. *İleri Düzey Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarında Konuşma Türlerinin Görünümü*

HAZIRLIKLI KONUŞMALAR	Y.İklim	İstanbul	HAZIRLIKSIZ KONUŞMALAR	Y. İklim	İstanbul
Konferans	2	-	Kendini Tanıtma	-	-
Münazara	-	3	Tanışma ve Tanıştırma	-	-
Sempozyum	1	-	Teşekkür-Özür	-	-
Panel	-	-	Telefonda Konuşma	-	-
Forum	-	-	Ziyaret	-	-
Açık Oturum	-	-	Karşılama ve Uğurlama	-	-
Söylev	-	-	Selamlaşma Konuşmaları	-	-
Röportaj	-	1	Yol Sorma, Yol Tarifi Konuşmaları	-	-
Mülakat	-	-	Tanıtma Konuşmaları	-	-
			Anma ve Yıldönümü Konuşmaları	-	-
			Açış Konuşmaları	-	-
			Sunuş Konuşmaları	1	5
			Sohbet Konuşmaları	1	1
			Fıkra Anlatmak	1	1
			Soru Sorma ve Sorulara Cevap Verme Konuşmaları	16	52
			Görevlilerle Yapılan Konuşmalar	1	3
Toplam	3	4	Toplam	20	63

İleri düzey Yedi İklim kitaplarında hazırlıksız konuşmalar; sunuş konuşmaları, sohbet konuşmaları, fıkra anlatma, soru sorma ve sorulara cevap verme konuşmaları ve görevlilerle yapılan konuşmalar olmak üzere 5 farklı türde ele alınırken, hazırlıklı konuşmalar konferans ve sempozyum ile sınırlı kalmıştır. İstanbul kitabının ileri düzey etkinliklerine bakıldığında ise hazırlıksız konuşmalar; sunuş konuşmaları, sohbet konuşmaları, fıkra anlatma, soru sorma ve sorulara cevap verme konuşmaları ve görevlilerle yapılan konuşmalar olmak üzere 5 farklı türde ele alınmıştır. Kitapta yer alan hazırlıklı konuşma örnekleri ise münazara ve röportaj türündedir.

Tablo 4. *Temel-Orta-İleri Düzey Yedi İklim Kitaplarında Konuşma Türlerinin Görünümü*

HAZIRLIKLI KONUŞMALAR	Y.İklim	HAZIRLIKSIZ KONUŞMALAR	Y. İklim
Konferans	2	Kendini Tanıtma	-
Münazara	-	Tanışma ve Tanıştırma	3
Sempozyum	1	Teşekkür-Özür	-
Panel	-	Telefonda Konuşma	-
Forum	-	Ziyaret	-
Açık Oturum	-	Karşılama ve Uğurlama	-
Söylev	-	Selamlaşma Konuşmaları	-
Röportaj	1	Yol Sorma, Yol Tarifi Konuşmaları	2
Mülakat	-	Tanıtma Konuşmaları	3
		Anma ve Yıldönümü Konuşmaları	1
		Açış Konuşmaları	-
		Sunuş Konuşmaları	5
		Sohbet Konuşmaları	12
		Fıkra Anlatmak	1
		Soru Sorma ve Sorulara Cevap Verme Konuşmaları	53
		Görevlilerle Yapılan Konuşmalar	3
Toplam	4	Toplam	146

Yedi İklim temel, orta ve ileri düzey kitaplarında yer alan hazırlıksız konuşmalar; tanışma ve tanıştırma konuşmaları, yol sorma ve yol tarifi konuşmaları, tanıtma konuşmaları, anma ve yıldönümü konuşmaları, sunuş konuşmaları, sohbet konuşmaları, fıkra anlatımı, soru sorma ve sorulara cevap verme konuşmaları ve görevlilerle yapılan konuşmalar olmak üzere 9 farklı türde ele alınırken, hazırlı konuşmalar; konferans, sempozyum ve röportaj ile sınırlı kalmıştır. Kitapta tespit edilen toplam hazırlıksız konuşma etkinliği 146 iken, hazırlıklı konuşma etkinlikleri ise sadece 4'tür.

Tablo 5. *Temel-Orta-İleri Düzey İstanbul Kitaplarında Konuşma Türlerinin Görünümü*

HAZIRLIKLI KONUŞMALAR	İstanbul	HAZIRLIKSIZ KONUŞMALAR	İstanbul
Konferans	-	Kendini Tanıtma	-
Münazara	3	Tanışma ve Tanıştırma	-
Sempozyum	-	Teşekkür-Özür	-
Panel	-	Telefonda Konuşma	-
Forum	-	Ziyaret	-
Açık Oturum	-	Karşılama ve Uğurlama	-
Söylev	-	Selamlaşma Konuşmaları	-
Röportaj	2	Yol Sorma, Yol Tarifi Konuşmaları	1

Mülakat	-	Tanıtma Konuşmaları	5
		Anma ve Yıldönümü Konuşmaları	1
		Açış Konuşmaları	-
		Sunuş Konuşmaları	9
		Sohbet Konuşmaları	7
		Fıkra Anlatmak	1
		Soru Sorma ve Sorulara Cevap Verme Konuşmaları	89
		Görevlilerle Yapılan Konuşmalar	3
Toplam	5	Toplam	117

İstanbul temel, orta ve ileri düzey kitaplarında yer alan hazırlıksız konuşmalar; yol sorma ve yol tarifi konuşmaları, tanıtma konuşmaları, anma ve yıldönümü konuşmaları, sunuş konuşmaları, sohbet konuşmaları, fıkra anlatımı, soru sorma ve sorulara cevap verme konuşmaları ve görevlilerle yapılan konuşmalar olmak üzere 8 farklı türde ele alınırken, hazırlı konuşmalar; münazara ve röportaj ile sınırlı kalmıştır. Kitapta tespit edilen toplam hazırlıksız konuşma etkinliği 117 iken, hazırlıklı konuşma etkinlikleri ise sadece 5'tir.

Tablo 6. *Temel-Orta-İleri Düzey Kitap Setlerinde Konuşma Türlerinin Görünümü*

HAZIRLIKLI KONUŞMALAR	Y.İklim İstanbul	HAZIRLIKSIZ KONUŞMALAR	Y. İklim İstanbul
Konferans	2	Kendini Tanıtma	-
Münazara	3	Tanışma ve Tanıştırma	3
Sempozyum	1	Teşekkür-Özür	-
Panel	-	Telefonda Konuşma	-
Forum	-	Ziyaret	-
Açık Oturum	-	Karşılama ve Uğurlama	-
Söylev	-	Selamlaşma Konuşmaları	-
Röportaj	3	Yol Sorma, Yol Tarifi Konuşmaları	3
Mülakat	-	Tanıtma Konuşmaları	8
		Anma ve Yıldönümü Konuşmaları	2
		Açış Konuşmaları	-
		Sunuş Konuşmaları	14
		Sohbet Konuşmaları	19
		Fıkra Anlatmak	2
		Soru Sorma ve Sorulara Cevap Verme Konuşmaları	141
		Görevlilerle Yapılan Konuşmalar	6
Toplam	9	Toplam	200

Yedi İklim ve İstanbul temel, orta ve ileri düzey kitaplarında görülen hazırlıklı konuşma türleri; tanışma ve tanıştırma, yol sorma ve yol tarifi konuşmaları, tanıtma konuşmaları, anma ve yıldönümü konuşmaları, sunuş konuşmaları, sohbet konuşmaları, fıkra anlatımı, soru sorma ve sorulara cevap verme konuşmaları ve görevlilerle yapılan konuşmalar olmak üzere 9 farklı türde ele alınırken, hazırlıklı konuşmalar; konferans, münazara, sempozyum, ve röportajdan oluşmuştur. Nicelik açısından bakıldığında ise hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar arasında büyük bir fark görülmektedir. Kitaplarda bulgulanan hazırlıklı konuşma sayısı sadece 9 iken, hazırlıksız konuşma sayısı 200'dür.

Sonuç ve Öneriler

a) Temel düzey ile ilgili sonuçlar:

1. Temel düzey Yedi İklim kitabında 9 hazırlıklı konuşma türünden sadece birine yer verilmiştir.

2. Temel düzey Yedi İklim kitabında 17 hazırlıksız konuşma türünden 5'i etkinliklerde yer bulmuştur.

3. Temel düzey İstanbul kitabında 9 hazırlıklı konuşma türünden hiçbiri bulunmamaktadır.

4. Temel düzey İstanbul kitabında 17 hazırlıksız konuşma türünden 5'i etkinliklerde yer bulmuştur.

5. Temel düzey kitaplarında 9 hazırlıklı konuşma türünden sadece röportaja yer verilmiştir.

6. Temel düzey kitaplarından 17 hazırlıksız konuşma türünden; tanışma ve tanıştırma, yol sorma, yol tarif etme, sohbet konuşmaları, sunuş konuşmaları ve soru sorma, sorulara cevap verme konuşmaları olmak üzere 7 farklı konuşma türüne yerilmiştir.

b) Orta düzey ile ilgili sonuçlar:

1. Orta düzey Yedi İklim kitabında 9 hazırlıklı konuşma türünden hiçbirine yer verilmemiştir.

2. Orta düzey Yedi İklim kitabında 17 hazırlıksız konuşma türünden 6'sı etkinliklerde yer bulmuştur.

3. Orta düzey İstanbul kitabında 9 hazırlıklı konuşma türünden hiçbiri bulunmamaktadır.

4. Orta düzey İstanbul kitabından 17 hazırlıksız konuşma türünün 4'ü ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir.

5. Orta düzey kitaplarında 9 hazırlıklı konuşma türünden sadece röportaja yer vermiştir.

6. Orta düzey kitaplarında 17 hazırlıksız konuşma türünden; tanıtma, anma ve yıldönümü konuşmaları, sunuş konuşmaları, sohbet konuşmaları, soru sorma ve sorulara cevap verme konuşmaları ve görevlilerle yapılan konuşmalar olmak üzere 6 farklı konuşma türüne yer vermiştir.

c) İleri Düzey ile ilgili sonuçlar:

1. İleri düzey Yedi İklim kitabında 9 hazırlıklı konuşma türünden 3'ü ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir.

2. İleri düzey Yedi İklim kitabında 17 hazırlıksız konuşma türünden 5'i etkinliklerde yer bulmuştur.

3. İleri düzey İstanbul kitabında 9 hazırlıklı konuşma türünden 4'ü ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir.

4. İleri düzey İstanbul kitabından 17 hazırlıksız konuşma türünün 5'i ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir.

5.İleri düzey kitaplarında 9 hazırlıklı konuşma türünden 4'ü ile ilgili etkinlikler vardır.

6. İleri düzey kitaplarında 17 hazırlıksız konuşma türünden; sunuş konuşmaları, sohbet konuşmaları, fıkra anlatma, soru sorma ve sorulara cevap verme konuşmaları ve görevlilerle yapılan konuşmalar olmak üzere 5 farklı konuşma türü etkinliği bulunmaktadır.

d) Genel sonuçlar:

1. Temel düzey ve orta düzeyde hazırlıklı konuşma örnekleri aynı sayıda kalırken, ileri düzey kitaplarında hazırlıklı konuşma örneklerinin çoğaldığı görülmektedir.

2. Temel, orta ve ileri düzey kitaplarda kendini tanıtma, teşekkür-özür konuşmaları, telefonda konuşma, ziyaret, karşılama ve uğurlama, selamlaşma konuşmaları, açış konuşmaları gibi hazırlıksız konuşma türlerine hiç yer verilmemiştir.

3. Temel, orta ve ileri düzey kitaplarda panel, forum, açık oturum, söylev ve mülakat gibi hazırlıklı konuşma türlerine hiç yer verilmemiştir.

3. Temel, orta ve ileri düzey kitaplarda hazırlık konuşmaların sayısı, hazırlıksız konuşmalara göre çok düşüktür. Bu kitaplarda toplam hazırlıklı konuşma etkinliği sayısı 9 iken, hazırlıksız konuşma etkinliği sayısı 200'dür.

Araştırma kapsamında ortaya konulan öneriler şunlardır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitabında konuşma etkinliklerinin sayısı artırılmalıdır.
- Hazırlı ve hazırlıklı konuşma etkinliklerinde konuşma türlerine göre dağılımlar dengeli olmalıdır.
- Hazırlı ve hazırlıksız konuşmaların tüm alt türlerinden etkinliklere mümkün olduğunca kitaplarda yer verilmelidir.

Kaynaklar

Byrdon, S. R. ve Scott, M. D. (2008). *Between one and many the art and science of public speaking*. New York: Mcgraw –Hill Press.

CEF. (2002). Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, Strasbourg.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınevi.

Demirel, Ö. (2011). Konuşma türleri. *Türkçe sözlü anlatım*. D. Belet (Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayıncılık.

Gülsevin, G. ve Boz, E. (2006). *Türk dili ve kompozisyon 1-2.* Konya: Tablet Yayınları.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.

Karadüz, A. (2011). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.

Laskowski, L. (2019) T. I. Q. S. - A way to a speaker's introduction, http://www.ljlseminars.com/keynotes.htm Erişim: 11.12.2017

Özkırımlı, A. (2002). *Türk dili, dil ve anlatım*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sert, G., Kurtoğlu, M, Akıncı, A. ve Seferoğlu, S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*.

Sever, S. (1998). Dil ve iletişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. C.31 S.51-66.

Şimşek, H.A. (2004). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin önemi ve geliştirme yolları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Taşer, S. (2015). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınları.

Temizyürek, F. Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2013). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

TDK (1996). *Türkçe sözlük* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ünalan, Ş. (2007). *Sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Speaking education is important for individuals who can think and transfer their thoughts to people they communicate correctly and effectively. Accordingly, speaking skills in education need to be developed consciously and systematically. The same situation exists in teaching Turkish to foreigners. In teaching Turkish to foreigners, it is aimed to improve listening, reading and writing skills as well as speaking skills. Furthermore, it can even be said that speaking has a different and special place in all language skills in foreign language teaching. Because communication is often associated with speaking skills.

Types of speech are classified according to the specific purpose and function of the speech, the mode of presentation and the characteristics of the speaker-listener. When the researches about the types of speech are examined, it is seen that there is no consensus among the researchers on the classification of speech types. On one hand some researchers classify speech according to function, it is seen that some researchers classify speech as reciprocal and singular conversations, while some researchers classify the speech as persuasive and guided speech. On the other hand, some researchers, classify speech as prepared and unprepared speech. In this study, types of speech were examined in terms of presentation, and the two main headings, namely, prepared and unprepared speeches, were examined. The aim of this study is to figure out the type of activities created for speaking skills.

Method

This research is a qualitative study aiming to figure out the type of speaking activities designed for teaching speaking in book sets of teaching Turkish as a foreign language. In this research, document analysis was

used to reach this aim and to collect data. The research object consists of A1 level books representing the basic level, B1 level books representing the intermediate level and C1 level books representing the advanced level from Yedi İklim Publishing and Istanbul Publishing sets. The data were analysed using content analysis. The findings were classified and interpreted by using frequency rates.

Result and Discussion

While basic and intermediate level prepared speaking activities show equal numbers quantitatively, it is seen that prepared speaking activities show an increase in advanced levels. Basic, intermediate and advanced level books do not include any kind of unprepared speaking such as introducing oneself, thank you-apology speeches, speaking on the phone, visiting, greeting speeches, presenting speeches. Prepared speaking activities such as panels, forums, open sessions, speeches and interviews are not included in the basic, intermediate and advanced books. The number of prepared speaking activities in basic, intermediate and advanced books is very low compared to unprepared speaking activities. While the total number of prepared speaking activities in these books is 9, the number of unprepared speaking activities is 200.

The recommendations given within the scope of the research are as follows:

- The number of speaking activities should be increased in Teaching Turkish as a foreign language coursebooks.
- The distributions of prepared and unprepared speaking activities should be balanced according to the types of speech.
- Activities of all sub-types of prepared and unprepared speeches should be included in the books as much as possible.

Baş, B. ve Ucuzsatar, N. (2019). Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının etkinlik geliştirme süreçlerinde kazanım seçimi ve uyumu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 751-764.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 07.07.2019 Kabul/Accepted:24.07.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Etkinlik Geliştirme Süreçlerinde Kazanım Seçimi ve Uyumu*

*Bayram BAŞ***
*Nil UCUZSATAR****

Öz

Türk Dili ve Edebiyatı dersleri öğrenme alanları doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşım ekseninde ve etkinlik yaklaşımı aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple dersin öğretmen adaylarının ders planı geliştirebilmeleri için öğrenme alanlarına göre ve kazanımlara uygun olarak etkinlik hazırlayabilmeleri beklenmektedir. Bu araştırmada Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının öğrenme alanları doğrultusunda hazırladıkları etkinliklerde tercih ettikleri kazanımlar ve bu kazanımların etkinlik süreci ile uyumunu tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayı olan ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi programı kapsamında Özel Öğretim Yöntemleri dersi alan 30 kişi oluşturmaktadır. Araştırmadaki inceleme nesneleri çalışma grubundaki öğretmen adayları tarafından hazırlanmış okuma, yazma ve sözlü iletişim (dinleme/konuşma) etkinlikleridir. Öğretmen adaylarından etkinlik geliştirebilmeleri için ortaöğretim 100 temel eser içerisinden istedikleri bir örneği seçmeleri ve etkinliğe yönelik eğitim ortamlarında bu örneklerden yararlanmaları istenmiştir. Eser seçme, kazanım seçme ve sınıf düzeyi belirleme hususlarında öğretmen adayları serbest bırakılmıştır. Doküman incelemesi ile toplanan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Etkinlik süreci ile kazanımların uyumu üç alan uzmanı tarafından "uyumlu", "kısmen uyumlu" ve "uyumsuz" olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kazanım seçimlerinde ve kazanımları etkinlik süreciyle eşleştirmede sınırlı oldukları belirlenmiştir. 4 saatlik bir içeriği olan özel öğretim yöntemleri dersini alan öğretmen adaylarının öğrenme alanlarını tanıyabilmeleri ve bu doğrultuda etkinlik geliştirebilmeleri için Türk Dili ve Edebiyatı eğitimine yönelik farklı dersler de almaları gerektiği düşünülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, Öğrenme Alanları, Etkinlik, Kazanım.

Selection and Compliance of Learning Outcome of Pre-service Turkish Language and Literature Teachers in Activity Development Process

Abstract

Turkish Language and Literature courses are structured upon the constructivist approach and activity approach in line with the learning areas. For this reason, it is expected that teacher candidates will be able to prepare activities according to learning areas and in line with the learning outcomes supported by methods and techniques in order to form a lesson plan. The aim of this study is to determine the learning outcome preferences of the Turkish Language and

* Bu çalışma 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu'nda (30 Ekim-1 Kasım 2018, Çanakkale) "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Etkinlik Geliştirme Süreçlerinde Kazanım Seçimi ve Uyumu" başlığıyla sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, İstanbul, E-posta: bayrambas@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3569-9395

*** Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, İstanbul, E-posta: nilucz9063@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6019-5880

Literature teacher candidates in the activities they prepare in line with learning areas and their compatibility with the activity process. It is structured as case study. This study consists of 30 teacher candidates who took Special Education Methods courses in Yıldız Technical University Faculty of Education in 2017-2018 academic year. The research objects of the study consist of reading, writing, listening and speaking activities, and observation notes in 15 lesson plans prepared by the teacher candidates in the study group. Teacher candidates were asked to design lesson plans with activities for four learning areas, to select a sample among the list of 100 fundamental works in order to develop an activity and to use these examples in the classrooms for the activity. Teacher candidates were free for selecting readings, choosing works and determining class level. In the study, document analysis was used as a data collection tool, and which achievements and how often they were used by teacher candidates were determined by content analysis. In order to evaluate the consistency of the outcomes with the activity process, a graded scale was formed as a data collection tool in line with the opinions of the field experts. The concordance of the activity process and the outcomes was evaluated by three experts as "compatible", "partially compatible" and "incompatible". As a result of the research, it has been determined that teacher candidates are limited in the choice of learning outcomes and matching them with the activity process. It is thought that teacher candidates should take different courses for Turkish language and literature education in order to recognize their learning areas and develop activities accordingly.

Keywords: Turkish Language and Literature curriculum, Learning Areas, Activities, Learning Outcome.

Giriş

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının hazırladığı öğretim programları bilginin öğrenciye en etkin biçimde ulaşabilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Bu programlarda dikkat edilen en önemli hususlardan biri; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesiyle birlikte öğretim programlarında, "hedef-davranış" ifadesinin yerine "kazanım" ifadesiyle yer almaya başlayan "öğrencinin öğrenme dönemi sonunda ne bilmesinin ve/veya yapabilmesinin belirlendiği ifadelerin" (Donnelly ve Fitzmaurice, 2005) yenilenen anlayışa göre hazırlanmasıdır. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) da bu kazanımların; farklı yetenek, kültür ve zevklere hitap edebilen; öğrenciye bilgiyi değerlendirip yorumlayarak kendi evrenini zenginleştirmede yardımcı olabilecek şekilde hazırlanmış olduğu ifade edilmiştir.

Bu programla öğrencilerin; edebiyatın doğasını, işlevini ve önemini kavramış, Türk kültürünü ve Türkçenin inceliklerini tanıyan, Türkçeyi özenli ve bilinçli bir şekilde kullanan, eserlerde yer alan değerleri tanıyan ve benimseyen, önemli edebî eserleri yapı, tür, dil, içerik, bakış açısı gibi yönlerden değerlendirerek estetik zevk düzeylerini geliştirmiş, dört temel dil becerisinin stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanabilen, karşılaştıkları görsel ve işitsel metinlere karşı eleştirel bir bilinç kazanmış bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018).

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) öğrencilere dört temel dil becerisinin yanında kazandırılmak istenen bazı yeterlilik ve becerilere de yer verilmiştir:

- Bilgi okuryazarlığı

- Eleştirel düşünme
- Görsel okuryazarlık
- İletişim ve iş birliği
- Medya okuryazarlığı
- Yaratıcı düşünme.

Bu yeterlilik ve beceriler, okuma, yazma ve sözlü iletişim başlıkları altındaki açıklama ve etkinlikler ile doğal olarak ilişkilidir.

Öğretmenlerin kendi yetkinlik düzeylerini ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemede, öğretmen adayı yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarının düzenlenmesinde, öğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık süreçlerinde, meslekî ihtiyaçlarının tespit edilmesinde ve bu ihtiyaçları gidermeye yönelik faaliyetlerin planlanmasında, öğretmen performanslarının değerlendirilmesinde, kariyerlerini geliştirmelerinde ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesi çalışmalarında dikkate alınacak temel bir referans metin olma özelliği taşıyan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde (MEB, 2017) öğretmenlerden eğitim öğretim süreçlerini etkili şekilde planlamaları, bütün öğrenciler için sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlamaları, öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütmeleri, ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknik ve araçlarını amacına uygun kullanmaları beklenmektedir.

Öğrenmenin birçok farklı yolu vardır. Bilginin düşünme sürecinde kullanılabilmesi için öğretileceklerin birbirinden bağımsız ve yalıtılmış bilgi parçaları yerine bir bütünün parçaları olarak kazandırılması gerekir ancak her bilgiyi başka bir bilgi ile ilişkilendirebilmek elbette kolay değildir ve bilişsel manada yetkin beceriler gerektirmektedir (Saskatchewan, 2006; Akt. Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Öğretmenlerden bu bilişsel becerilerini etkin duruma geçirmeleri için öğrencilere rehberlik etmeleri beklenmektedir. Bu sebeple öğretmenler her sınıf seviyesinde ve ders içi ve ders dışı tüm etkinliklerde, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına ve kullanabilmelerine yardımcı olacak yaşantılar düzenlemeli ve bu becerileri uygun tekniklerle değerlendirerek öğrencilere geri dönüt vermelidir (Huitt, 1998).

Türk Dili ve Edebiyatı dersleri öğrenme alanları doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşım ekseninde ve etkinlik yaklaşımı aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple dersin öğretmen adaylarının ders planı geliştirebilmeleri için öğrenme alanlarına göre ve kazanımlara uygun, yöntem ve tekniklerle desteklenmiş etkinlik hazırlayabilmeleri beklenmektedir.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda kazanımlar "Okuma, Yazma ve Sözlü İletişim" olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Öğretim programı tür odaklı olduğu için "Okuma"

bölümündeki kazanımlar, "Şiir", "Öyküleyici (Anlatmaya Bağlı) Edebî Metinler", "Tiyatro" ve "Bilgilendirici (Öğretici) Metinler" şeklinde sınıflandırılmıştır. Sözlü iletişim kazanımları ise "Konuşma" ve "Dinleme" şeklinde iki ana başlığa ayrılmıştır (MEB, 2018). Bu öğrenme alanları esas alınmak kaydıyla 9. sınıftan 12. sınıfa kadar üniteler belirlenmiş ve Türk Dili ve Edebiyatı dersinin içeriği bu ünitelere dağıtılmıştır.

Bu çalışmada Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi alan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni adaylarının öğrenme alanları doğrultusunda hazırladıkları etkinliklerde tercih ettikleri kazanımlar ve bu kazanımların etkinlik süreci ile uyumunu tespit etmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek bir yaşam, sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016). Araştırma, birden fazla analiz birimi söz konusu olduğunda kullanılan (Şimşek ve Yıldırım, 2013) iç içe geçmiş tek durum deseni ile yapılandırılmıştır. Araştırmadaki iç içe geçmiş durumları, inceleme nesnelerinde yer alan ve üç ayrı başlık altında toplanmış kazanımlar ve bu kazanımların etkinliklerle uyum durumları oluşturmaktadır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi kapsamında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayı olan ve Özel Öğretim Yöntemleri dersini alan 30 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın inceleme nesneleri, çalışma grubundaki öğretmen adayları tarafından hazırlanmış 15 ders planındaki okuma, yazma ve sözlü iletişim (dinleme/konuşma) etkinlikleri ve gözlemci notlarıdır.

Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmen adaylarından ikişerli gruplar şeklinde bir araya gelerek dört öğrenme alanına yönelik etkinliklerin olduğu ders planları tasarlamaları, etkinlik geliştirebilmeleri için ortaöğretim 100 temel eser içerisinden istedikleri bir örneği seçmeleri ve etkinliğe yönelik eğitim ortamlarında bu örneklerden yararlanmaları istenmiştir. Eser seçme, kazanım seçme ve sınıf düzeyi belirleme hususlarında öğretmen adayları serbest bırakılmıştır. Öğretmen adayları hazırladıkları ders planlarını Özel Öğretim Yöntemleri dersi kapsamında sınıfta sunmuş, sunum süreci dersin yürütücüsü tarafından düzenlenmiştir. Sunum süreci boyunca ders yürütücüsü ve bir gözlemci öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinliklere dair gözlem yapmış ve notlar almıştır. Doküman incelemesinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmada, öğretmen adaylarının hangi kazanımları ne sıklıkla kullandıkları içerik analizi ile belirlenmiştir. Kazanımların etkinlik süreci ile uyumunu değerlendirmek için ise alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda veri toplama aracı olarak bir dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Etkinlik süreci ile kazanımların uyumu üç alan uzmanı tarafından "uyumlu", "kısmen uyumlu" ve "uyumsuz" olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adayları tarafından geliştirilen 15 ders planı incelendiğinde öğretmen adaylarının 12 öyküleyici metin, 2 bilgilendirici metin, 1 şiir tercih ettikleri tespit edilmiştir. Tiyatro türüne hiçbir ders planında yer verilmemiştir. Gözlem notlarında öğretmen adaylarının tiyatro metnini kullanmamalarının sebebini "bu türe yönelik etkinlik hazırlamanın daha zor olacağı" şeklinde açıkladıkları dikkat çekmiştir.

Hazırlanan ders planlarının 4'ü 9. sınıf, 3'ü 10. sınıf, 5'i 11. sınıf, 2'si 12. sınıfa yöneliktir. Dersin yürütücüsü ve gözlemcinin aldığı notlara göre öğretmen adayları bu durumun sebebini bu seviyedeki öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanması ve bu seviyede geliştirilen etkinliklerde daha çok sınava hazırlık yapmaya yönelik eğitim ortamları tasarlanması gerektiği ve bu durumun da onlar için zor olacağını düşünmeleridir. Sunumlar esnasında alınan gözlem notlarından hareketle, öğretmen adaylarının öğrencileri üniversite sınavına hazırlamada kendilerini yetkin görmedikleri söylenebilir.

Öğretmen adayları tarafından hazırlanan ders planlarında geliştirilen etkinlikler incelendiğinde 15 okuma etkinliği, 15 yazma etkinliği, 15 konuşma etkinliği ve 15 dinleme etkinliği bulgulanmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanım sayıları ve öğretmen adaylarının bu kazanımlardan kaçına yer verdiği Tablo.1'de belirtilmiştir:

Tablo 1. *Kazanım Sayıları*

Öğrenme Alanı	Programdaki Kazanım Sayısı	Kullanılan Kazanım Sayısı
Okuma		
Şiir	13	2
Öyküleyici Metin	16	13

Bilgilendirici Metin	15	3
Yazma	12	11
Sözlü İletişim		
Dinleme	8	6
Konuşma	17	10

Okuma Etkinliklerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adayları okuma öğrenme alanına yönelik olarak geliştirdikleri etkinliklerde; *şiir* türünde programda yer alan 13 kazanımdan 2'sini; *öyküleyici metin* türünde 16 kazanımdan 13'ünü, *bilgilendirici metin* türünde ise 15 kazanımdan 3 tanesini kullanmışlardır.

Şiir türünde öğretmen adaylarının tercih ettikleri kazanımlar şunlardır:

- A.1.9. Şiiri yorumlar.
- A.1.13. Metinler arası karşılaştırmalar yapar.

Bu tür için kullanılan kazanımların yalnızca 2 tane oluşu, şiir türünün ders planlarında sadece bir kez kullanılmış olmasıyla orantılıdır. Ancak şiir türüne yönelik olarak geliştirilen etkinlikler incelendiğinde öğretmen adaylarının sınırlı davrandıkları, hazırlanan etkinliklerin programda yer alan başka kazanımları da karşıladığı ancak öğretmen adaylarının bu kazanımlara ders planlarında yer vermedikleri tespit edilmiştir. Örneğin, bir grup öğretmen adayı, öğrencilerden verilen bir şiiri önce yorumlamalarını istemiş, ardından bu şiirin içeriğinin yazarın hayatıyla bir ilişkisi olup olmadığını sormuştur. *"A.1.9. Şiiri yorumlar."* kazanımıyla yapılandırılan etkinlikte *"A.1. 10. Şair ile şiir arasındaki ilişkiyi değerlendirir."* kazanımı da yer verilmelidir.

*Öyküleyici metin t*üründe kullanılan kazanımlar ve kullanılma sıklıkları şu şekildedir:

Tablo 2. *Öykülendirici Metin Türünde Kullanılan Kazanımlar*

Kazanım	Sıklık
A.2.3. Metnin tema ve konusunu belirler.	5
A.2.11. Metinde millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihî ve mitolojik ögeleri belirler.	5
A.4.6. Metnin görsel unsurlarla ilişkisini belirler.	5
A.2.1. Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tespit eder.	3
A.2.4. Metindeki çatışmaları belirler	3
A.2.6. Metindeki şahıs kadrosunun özelliklerini belirler.	3
A.2.10. Metnin üslup özelliklerini belirler.	3
A.2.13. Metni yorumlar.	3
A.2.7 Metindeki zaman ve mekânın özelliklerini belirler.	2
A.2.5. Metnin olay örgüsünü belirler.	1
A.2.9. Metindeki anlatım biçimleri ve tekniklerinin işlevlerini belirler.	1

A.2.12.Metinde edebiyat, sanat ve fikir akımlarının/anlayışlarının yansımalarını değerlendirir.	1
A.2.14. Yazar ile metin arasındaki ilişkiyi değerlendirir.	1

"A.2.3 Metnin tema ve konusunu belirler." kazanımı öyküleyici metin türünde en sık kullanılan kazanımlardan biridir. Ancak öğretmen adaylarının bu kazanıma yönelik olarak geliştirdikleri etkinlikler yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Çünkü bu kazanıma yönelik olarak geliştirilen etkinlikler incelenen tüm ders planlarında "Metnin teması nedir? / Metnin konusu nedir?" şeklinde tek bir soru ile yapılandırılmış, öğrencinin bilişsel süreçlerini işe koşacak metin altı sorulara veya sondaj sorulara yer verilmemiştir.

"A.4.6. Metnin görsel unsurlarla ilişkisini belirler." Kazanımı bilgilendirici metinlere yönelik bir kazanım olmasına rağmen öğretmen adayları tarafından öyküleyici metinler için en sık kullanılan kazanımlardan biri olmuştur. Bunun sebebi öğretmen adaylarının öyküleyici metinlere yönelik olarak öğrencilerin görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin etmelerine sıkça yer vermeleri, görsellerden hareketle metni özetleme çalışmaları yaptırmaları, kahraman-görsel ilişkilerine dikkat çekmeleri olarak gözlem notları arasında yer almaktadır. Ancak öğretmen adaylarının bu kazanıma yönelik olarak seçmiş oldukları görseller de sınırlı olarak değerlendirilmiştir.

Öyküleyici metin türünde ders planlarının hiçbirinde aşağıda sıralanan kazanımlara yer verilmemiştir:

- A.2.2. Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönem ile ilişkisini belirler.
- A.2.15. Türün ve dönemin/akımın diğer önemli yazarlarını ve eserlerini sıralar.
- A.2. 16 Metinlerden hareketle dil bilgisi çalışmaları yapar.

Öğretmen adaylarının dil bilgisi çalışmalarına yer vermemelerinin sebebi gözlem notlarında adayların bu konuda öz yeterlik algılarının düşük olduğu yargısıyla yer bulmaktadır.

Bilgilendirici metin türünde programda yer alan 15 kazanımdan yalnızca 3 tanesi öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinliklerde tercih edilmiştir. Bu durum da bilgilendirici metne ders planlarından yalnızca ikisinde yer verilmesiyle doğru orantılıdır. Ders planlarında bilgilendirici metin türüne yönelik olarak tespit edilen kazanımlar şunlardır:

- A.4.6. Metnin görsel unsurlarla ilişkisini belirler.
- A.4.10. Metinde yazarın bakış açısını belirler.
- A.4.12. Metni yorumlar.

Öğretmen adaylarının okuma öğrenme alanına yönelik geliştirdikleri etkinlikler ile kazanım seçimlerinin uyumu 3 alan uzmanı tarafından %70 uyumsuz, %15 kısmen uyumlu, %15 uyumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Yazma Etkinliklerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının yazma öğrenme alanına yönelik olarak geliştirdikleri etkinlikler incelendiğinde programda yer alan 12 kazanımdan 11'ine yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak bu kazanımların çoğunun sınırlı sayıda kullanıldığı, sıklıklarının az olduğu araştırmanın bulguları arasındadır. Kullanılan kazanımlar ve sıklık durumları şu şekildedir:

Tablo 3. *Yazma Etkinliklerinde Kullanılan Kazanımlar*

Kazanım	Sıklık
B.1. Farklı türlerde metinler yazar.	6
B.12. Yazdığı metni başkalarıyla paylaşır.	5
B.2. Yazacağı metnin türüne göre konu, tema, ana düşünce, amaç ve hedef kitleyi belirler.	4
B.5. Metin türüne özgü yapı özelliklerine uygun yazar.	4
B.6. Metin türüne özgü dil ve anlatım özelliklerine uygun yazar.	3
B.10. Yazdığı metni gözden geçirir.	3
B.4. Yazacağı metni planlar.	2
B.8. Farklı cümle yapılarını ve türlerini kullanır.	2
B.3. Yazma konusuyla ilgili hazırlık yapar.	1
B.7. İyi bir anlatımda bulunması gereken özelliklere dikkat ederek yazar.	1
B.11. Ürettiği ve paylaştığı metinlerin sorumluluğunu üstlenir.	1

21. yüzyıl becerilerinin en önemlisi olarak görülen dijital yetkinliğe yönelik olarak Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda yer alan *"B.9. Görsel ve işitsel unsurları doğru ve etkili kullanır."* kazanımının öğretmen adayları tarafından hiçbir planda kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Sorumluluk bilincini kazandırabilmek adına önemli kazanımlardan biri olan *"B.11. Ürettiği ve paylaştığı metinlerin sorumluluğunu üstlenir."* kazanımına etkinliklerden birinde yer verilmiş ancak bu etkinlik kazanım ile uyumsuz olarak değerlendirilmiştir. Kazanımın ders programındaki açıklaması *"Üretilen ve paylaşılan metinlerin hukuki, ahlaki ve mesleki sorumluluğunun bilincinde hareket edilmesi gerektiği vurgulanır."* şeklindedir. Ancak öğretmen adaylarının tasarladığı etkinlikte bu minvalde bir çalışma yoktur. Tasarlanan etkinlik şu şekildedir:

"Şimdi sessiz hareketsiz durmak istiyorum. İstiyorum ki yaşamımın, bu eşsiz saatlerindeki huzuru hiçbir söz bozmasın. İyilik, minnet, umut duygularıyla doluyum ve güvertede karanlıkta uzanıp tek sözcük etmeden mehtabı seyretmek ve Akdeniz'in hışırtısına kulak vermek öyle hoşuma gidecek ki. Ama neylersin: Musa bu akşam her zamankinden kederli…"

Geri kalan kısmı sınıfın tamamlayarak bir hikâye oluşturması istenir. Sınıfta herkes beş cümle yazacaktır. Böylelikle sınıfın hayal gücüne göre metin tamamlanır. Sınıftaki herkes metin yazmada sorumluluk üstlenmiş ve hayal gücünü kullanmış olur.

Öğretmen adaylarının geliştirdikleri yazma etkinliklerinde kullandıkların kazanımların etkinlik ile uyumu değerlendirildiğinde %50 uyumsuz, %30 kısmen uyumlu, %20 uyumlu oldukları sonucuna varılmıştır.

Konuşma Etkinliklerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adayları tarafından hazırlanan ders planları incelendiğinde geliştirilen 15 konuşma etkinliğinde programda yer alan 17 kazanımdan 10 tanesine yer verildiği tespit edilmiştir. Kullanılan kazanımlar ve sıklık durumları şu şekildedir:

Tablo 4*. Konuşma Etkinliklerinde Kullanılan Kazanımlar*

Kazanım	Sıklık
C.1.3. Konuyla ilgili gözlem, inceleme veya araştırma yapar.	7
C.1.4. Konuşma metnini planlar.	5
C.1.2. Konuşmanın konusunu, amacını, hedef kitlesini ve türünü belirler.	4
C.1.9.Boğumlama, vurgulama, tonlama ve duraklamaya dikkat ederek konuşur.	3
C.1.7. Konuşmasına uygun sunu hazırlar.	3
C.1.11. Konuşmasında beden dilini doğru ve etkili biçimde kullanır.	3
C.1.6. Konuşmasında yararlanacağı görsel ve işitsel araçları hazırlar.	2
C.1.14.Konuşmasında önemli noktaları vurgulayan ve konuşmayı takip etmeyi kolaylaştıran ifadeler kullanır.	2
C.1.5. Konuşma planına uygun olarak konuşma kartları hazırlar.	1
C.1.8. Konuşma provası yapar.	1

Konuşma etkinlikleri için kullanılmayan kazanımlar şunlardır:

- C.1.1. İletişim sürecini oluşturan ögeleri ve iletişimde dilin önemini belirler.
- C.1.10. Konuşurken gereksiz ses ve kelimeler kullanmaktan kaçınır.
- C.1.12. Konuşmasına etkili bir başlangıç yapar.
- C.1.13. Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.
- C.1.15. Konuşmasını etkili bir biçimde sonlandırır.
- C.1.16. Konuşmasında süreyi verimli kullanır.
- C.1.17. Konuşmasında teknolojik araçları etkili biçimde kullanır.

"C.1.3. Konuyla ilgili gözlem, inceleme veya araştırma yapar." kazanımı konuşma becerisine yönelik en sık kullanılan kazanımlardan biri olmuştur ancak öğretmen adaylarının bu kazanımı doğru

şekilde kullanmadıkları yapılan değerlendirmeler sonucu tespit edilmiştir. Bu kazanıma yönelik olarak geliştirilen etkinlik örneklerinden biri şöyledir:

"Açlığınızın sınırlarını ne kadar zorlarsınız?" sorusu öğrencilere yöneltilip cevapları istenir.

Knut Hamsun'un Açlık adlı eserine yönelik olarak geliştirilen ders planının hazırlık kısmında yer alan bu soru, öğretmen adayları tarafından bir gözlem, inceleme veya araştırma konusu olarak değerlendirilse de etkinlikte öğrencileri inceleme veya araştırmaya yöneltecek hiçbir ifade yer almadığından uyumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Yazma becerisine yönelik olan etkinliklerde olduğu gibi konuşma becerisinde de dijital yetkinlik ihmal edilmiştir. *"C.1.17. Konuşmasında teknolojik araçları etkili biçimde kullanır."* kazanımına hiçbir ders planında yer verilmemiştir. *"C.1.7. Konuşmasına uygun sunu hazırlar."* kazanımına 3 ders planında, *"C.1.6. Konuşmasında yararlanacağı görsel ve işitsel araçları hazırlar."* 2 ders planında yer verilmiş; ancak bu ders planlarında tasarlanmış etkinlikler kazanımlarla uyumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının geliştirdikleri konuşma etkinliklerinde kullandıkları kazanımların etkinlik ile uyumu değerlendirildiğinde %55 uyumsuz, %20 kısmen uyumlu, %25 uyumlu oldukları sonucuna varılmıştır.

Dinleme Etkinliklerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları ders planları incelendiğinde 15 dinleme etkinliği tespit edilmiştir. Bu etkinliklerde öğretmen adayları programda yer alan 10 kazanımdan 8'ine yer vermişlerdir ancak bu kazanımların kullanım sıklıkları oldukça sınırlıdır. Dinleme etkinliklerinde kullanılan kazanımlar ve sıklık durumları şu şekildedir:

Tablo 5*. Dinleme Etkinliklerinde Kullanılan Kazanımlar*

Kazanım	Sıklık
C.2.1. Amacına uygun dinleme tekniklerini kullanır.	6
C.2.2. Dinlediği konuşmanın konu ve ana düşüncesini tespit eder.	5
C.2.3. Dinlediği konuşmada konu akışını takip eder.	3
C.2.6. Dinlediklerini ön bilgileriyle karşılaştırır.	3
C.2.5. Dinlediklerini özetler.	3
C.2.4. Dinlediği konuşmadaki açık ve örtük iletileri belirler.	1

Dinleme becerisine yönelik olarak hazırlanan etkinliklerde öğretim programında yer alan ve en önemli becerilerden biri kabul edilen eleştirel düşünmeye yönelik olan kazanımların öğretmen adayları tarafından tasarlanan etkinliklerin hiçbirinde kullanılmaması dikkat çekicidir. Bu kazanımlar şunlardır:

- C.2.7. Dinlediği konuşmanın tutarlılığını sorgular.

- C.2.8. Dinlediği konuşmada öne sürülen düşüncelerin dayanaklarının geçerliliğini sorgular.

Öğretmen adaylarının dinleme öğrenme alanına yönelik geliştirdikleri etkinlikler ile kazanım seçimlerinin uyumu, 3 alan uzmanı tarafından değerlendirildiğinde %50 oranda uyumlu, %15 oranda kısmen uyumlu, %35 oranla uyumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Pedagojik Formasyon Eğitimi alan Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmeni adaylarının geliştirdikleri ders planlarındaki etkinliklerin, kazanım seçimi ve kazanımların etkinlik süreci ile uyumu açısından değerlendirildiği araştırmada öğretmenlerin kazanım seçiminde sınırlı davrandıkları ve kazanımların etkinlik süreçleriyle uyumlarının yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

21. yüzyılın en önemli sayılan becerilerinden biri eleştirel düşünme becerisidir ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda bu beceri temel dil becerilerinin yanında öğrencilerde kazandırılması hedeflenen bir beceri olarak yer almaktadır (MEB, 2018). Öğrencilerine üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirecek sorular soran, verilen yanıtların kanıtlarla desteklenmesini isteyen öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarını ve onların eleştirel düşünmeye olan eğilimlerinin artmasını sağlamaktadırlar. "Bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtaran" (Seferoğlu, 2006) eleştirel düşünme, "öğretim sürecinde kullanılabilecek seçeneklerden biri değil, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır" (Norris, 1985). Bu beceriye yönelik olarak öğretim programında belirlenmiş olan kazanımlar Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayları tarafından hazırlanan ders planlarında ya hiç kullanılmamış ya da çok sınırlı düzeyde kullanılmıştır. Öğretmen adaylarında eleştirel düşünme becerisine dair farkındalık oluşturmak, diğer tüm alanlarda olduğu gibi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni yetiştiren programların önceliği olmalıdır.

Değişen ve gelişen teknoloji, bilgi okuryazarlığını zorunlu kılmaktadır. Bilgi okuryazarlığının odak noktası sadece teknolojik beceriler değil aynı zamanda eleştirel ve tüm üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaktır (Şenyurt, 2018). Bu bağlamda kullanılacak yeni teknolojilerin etkin ve verimli bir biçimde kullanımı öğretmenlerin çaba göstermesi ile mümkündür (Kim, Sin ve Yoo-Lee, 2014). Araştırmada öğretmen adaylarının bilgiokuryazarlığına dair Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) yer alan tüm kazanımları ihmal ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu konudaki yetkinliklerini arttırmak adına öğretmenlerin yapacağı yönlendirmeler önemlidir. Bu sebeple öncelikle öğretmen adaylarının dijital yetkinliklerinin arttırılması sağlanmalıdır. Pedagojik Formasyon Eğitimi kapsamında verilen Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi bu bağlamda gözden geçirilerek yeniden düzenlenebilir, Bilgi Okuryazarlığı dersi Pedagojik Formasyon Eğitimi programına eklenebilir.

Konuşma becerisinin ihmal edilen bir beceri olduğuna alanyazında dikkat çekilmektedir (Yeşiltepe Sağlam, 2010; Arslan, 2012; Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Alver ve Taştemir, 2017). Araştırmanın sonuçları da bu bulgularla örtüşmektedir. İncelenen ders planlarında kazanım çeşitliliği açısında en sınırlı davranılan alanın konuşma öğrenme alanı olduğu tespit edilmiş ve etkinliklerle kazanımların uyumu büyük oranla uyumsuz olarak değerlendirilmiştir. Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğretmen adaylarına anlatma becerilerine yönelik olarak verilen derslerin içeriklerinin bu yönde zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının geliştirdikleri ders planlarında şiir türünü tercih etmekten kaçındıkları, bu türde kazanımların oldukça sınırlı düzeyde kullanıldığı araştırmanın sonuçları arasındadır. Öğretmen adaylarına şiir metnine dayalı olarak üst bilişsel becerilere, özellikle sentez basamağına giren sorular sormalarını sağlamak için "yeniden kurgulama" ve "tahmin etme" becerilerinin kazandırılması gerekir (Aydemir ve Çiftçi, 2008).

Okuma öğrenme alanına yönelik olarak öğretmen adaylarının ders planlarında hiç yer vermediği kazanım örnekleri eserlerin dönemle ve yazarla ilişkilendirildiği kazanımlardır. Edebî eserlerin dönemleriyle doğru bir şekilde ilişkilendirilmeleri, dönemin kültürel ve sosyal dokusunun net bir şekilde ve tarihi referanslarla ortaya konulması edebiyat tarihine ait bilgilerin kavratılması açısından önemlidir (Demir, 2016). Öğretmen adaylarının bunu ihmâl ettikleri araştırmada varılan önemli sonuçlardan biridir. Öğretmen adaylarının dikkatinin bu duruma da çekilmesi gerekmektedir.

İlkokul ve ortaokul öğretim seviyelerinde dil bilgisi kazanımları tüm dil becerileriyle eşleştirilerek belirli bir düzen içinde verilmektedir. Ancak lise düzeyine gelindiğinde yine öğretim programlarında yer almasına rağmen programların öğrenciye ulaşan hâli olan kitaplarda bunların belirgin ve düzenli bir şekilde yer almaması ihmale neden olmaktadır (Erdem ve Topbaş, 2017). Araştırmanın sonuçlarına göre de Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmen adayları dil bilgisine yönelik etkinlik geliştirmemiş, bu alanı ihmâl etmişlerdir. Bu alanın ihmal edilmesinin sebebi gözlem notları arasında öğretmen adaylarının dil bilgisi etkinliği hazırlamanın zor olduğunu, bu alanda kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmeleri olarak yer almaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde Pedagojik Formasyon Eğitimi kapsamında verilen derslerden biri de dil bilgisi öğretimi olmalıdır.

Kaynaklar

Alver, M. ve Taştemir, T. (2017). Konuşme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 5(3), 451-462.

Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin "topluluk karşısında konuşma" ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, *7*(3), 221-231.

Büyükikiz, K., & Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *1*(1), 57-63.

Aydemir, Y., & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 103-115.

Creswell, John W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Demir, S. (2016). Türkiye'deki Edebiyat Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme/An Evaluation About Education of Literature in Turkey. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(33), 48-68.

Donnelly, R. ve Fitzmaurice, M. (2005). Designing modules for learning. (Ed.: G. O'Neill, S. Moore and B. McMullin), *Emerging Issues in The Practice of University Learning and Teaching.* Dublin: All Ireland Society for Higher Education (AISHE).

Erdem, İ., & Topbaş, S. (2017). Dil ve anlatım ile Türk edebiyatı derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerilerine dair öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*, 465-495.

Huitt, W. (1998). Critical thinking: an overview. *Educational psychology interactive*, Valdosta, GA: Valdosta State University.

Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2015), 415-445.

MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

MEB. (2018). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational leadership*, *42*(8), 40-45.

Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30* (30), 193-200.

Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(14), 15-43.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Turkish Language and Literature courses are structured upon the constructivist approach and activity approach in line with the learning areas. For this reason, it is expected that teacher candidates will be able to prepare activities according to learning areas and in line with the learning outcomes supported by methods and techniques in order to form a lesson plan. The aim of this study is to determine the learning outcome preferences of the Turkish Language and Literature teacher candidates in the activities they prepare in line with learning areas and their compatibility with the effectiveness process.

Method

It is structured as case study. This study consists of 30 teacher candidates who took Special Education Methods courses in Yıldız Technical University Faculty of Education in 2017-2018 academic year. The research objects of the study consist of reading, writing, listening and speaking activities, and observation notes in 15 lesson plans prepared by the teacher candidates in the study group.

Teacher candidates were asked to design lesson plans with activities for four learning areas, to select a sample among the list of 100 fundamental works in order to develop an activity and to use these examples in the classrooms for the activity. Teacher candidates were free for selecting readings, choosing works and determining class level. Teacher candidates presented their lesson plans to the classroom within the scope of Special Teaching Methods course and presentation process was arranged by the instructor of the course. During the presentation process, the instructor and the observer took notes about the activities developed by the teacher candidates.

In the study, document analysis was used as a data collection tool, and which achievements and how often they were used by teacher candidates were determined by content analysis. In order to evaluate the consistency of the outcomes with the activity process, a graded scale was formed as a data collection tool in line with the opinions of the field experts. The concordance of the activity process and the outcomes was evaluated by three experts as "compatible", "partially compatible" and "incompatible".

Result and Discussion

It is thought that teacher candidates should take different courses for Turkish language and literature education in order to recognize their learning areas and develop activities accordingly.

In the study, the activities of the Turkish Language and Literature teacher candidates who took Pedagogical Formation Education were evaluated in terms of learning outcomes preferences and the harmony of learning outcomes with the activity process. It was figured out that teacher candidates were limited in the choice of learning outcomes and matching them with the activity process.

For the critical thinking skills, which are considered as the most important 21st century skills, the learning outcomes determined in the curriculum were not used at all or were used to a limited extent in the lesson plans prepared by the teacher candidates. Awareness of critical thinking skills among teacher candidates should be the priority of the programs that train Turkish Language and Literature teachers as in all other fields.

In the study, it was concluded that the prospective teachers neglected all learning outcomes in the Turkish Language and Literature Curriculum on information literacy. In order to increase the competence of the students in this regard, the guidance of the teachers is essential. For this reason, it should be ensured that the digital competencies of prospective teachers are increased. Instructional Technologies and Material Design course within the scope of Pedagogical Formation Education can be revised in this context, and Information Literacy course can be added to the program.

In the lesson plans examined, it was determined that the most limited area in terms of the diversity of learning outcomes was the area of speaking, and the harmony of the activities and the acquisition was considered as incompatible. It is necessary to enrich the content of the courses given to the teacher candidates' ability to explain to the prospective teachers who received Pedagogical Formation Education.

According to the results of the study, teacher candidates did not develop an activity related to grammar. According to the observation notes, teacher candidates stated that it was difficult to prepare grammar activities and that they considered themselves inadequate in this field. In this context, one of the courses given in Pedagogical Formation Education should be grammar teaching.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 14.05.2019 Kabul/Accepted:25.07.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Neden Bir Çocuk Dili Derlemine İhtiyacımız Var?

Özay KARADAĞ[*]

Öz

Bir dilin gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak öğretiminde sıklık çalışmaları önemli bir yer tutar. Sıklık belirli bir amaçla derlenen dil içeriklerinde aynı dilsel olgu veya birimin gerçekleşme sayısı olarak tanımlanmaktadır. Sıklık çalışmaları genel olarak bir dildeki bütün çeşitliliği içeren genel derlemler veya edebiyat, hukuk vb. gibi bilim alanları; roman, gazete yazıları vb. gibi türler; bir eğitim seviyesindeki öğrenciler, bir meslek grubu vb. gibi toplumun bir kesimine yönelik özel derlemler şeklinde gerçekleştirilmektedir. Genel derlemlerden elde edilen sıklık listeleri, dilin sıklık bakımından genel durumunu ortaya koymaktadır. Genel derlemlerden elde edilen sıklık listelerindeki kelimelerin bir bölümünün, çocukluk çağında bulunan okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine öğretilmesi güçtür. Ayrıca bu listelerle öğrencilere okutulacak metinlerin üretilmesi veya seviyelendirilmesi bazı sorunlar yaratmaktadır. Bu açıdan çocuk dilin kullanım sıklığının bilinmesi son derece önemli hâle gelmektedir. Bu çalışmada Türkçe için tasarlanmış genel bir derlemden elde edilen en sık 1000 kelime ile temel eğitim düzeyindeki çocukların yazılı anlatımlarından elde edilen en sık 1000 kelime karşılaştırılmaktadır. Karşılaştırmada 535 kelimenin her iki listede ortak olduğu belirlenmiş, temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin ve derlem listesinin farklılaşan kelimeleri ayrı ayrı listelenmiştir. Elde edilen sonuçlar çocuk dilinden derlenecek içeriklerle, bir çocuk dili derlemi oluşturulması zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kelime kullanım sıklığı, derlem, çocuk dili derlemi, temel eğitim, ana dili eğitimi.

Why Do We Need Child Language Corpus?

Abstract

Frequency studies are important in teaching mother tongue and foreign language. Frequency is defined as the number of occurrences of the same linguistic phenomenon or unit in language contents compiled for a specific purpose. Frequency studies generally include general corpus involving all the diversity in a language or literature, law, etc. science fields such as; novels, newspaper articles and etc. students at an educational level, a professional group, and etc. private corpus for a segment of society. The frequency lists obtained from the ordinary corpus show the general status of the language in terms of frequency. Some words in the frequency lists obtained from general corpus make it difficult to produce or level the texts to be read for pre-school, primary and secondary students. In this respect, it is very important to know the frequency of child language usage. In this study, the most common 1000 words obtained from a general corpus designed for Turkish and 1000 words obtained from the written expressions of children at basic education level were compared. When two lists were compared, 535 words were found to be common in both lists, and the different words of the students at the basic education level and the collection list were listed separately. Findings show the necessity of creating a child language corpus with the contents to be compiled from the child language.

Keywords: Word usage frequency, corpus, child language corpus, basic education, mother tongue education.

[*] Doç. Dr, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, ozaykaradag@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4596-1203

Giriş

Bir dilin gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak öğretiminde sıklık çalışmaları önemli bir yer tutar. Sıklık, "belli uzunlukta bir konuşma ya da yazıda aynı dilsel olgu ya da birimin gerçekleşme sayısı" olarak tanımlanmaktadır (Vardar, 2002). Bir sıklık çalışmasında, seçilen içerikteki birimlerin tekrarlanma sayıları belirlenerek bir liste oluşturulması hedeflenir ve elde edilen liste en yüksek sıklığa sahip unsurdan en az sıklığa sahip olan unsura doğru ilerler.

Belirli bir öğrenci grubunun, bir toplumsal kesimin, bir kitabın veya genel olarak bir dilin söz varlığı üzerine yapılan araştırmaların büyük bir bölümünü sıklık çalışmaları oluşturur (Çifci, 1991; Göz, 2001; Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; Yazı, 2005; Yiğittürk, 2005; Baş, 2006; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2006; Pilav, 2008; Aksan vd., 2017). Sıklık çalışmaları bir dilde, bir zümrede (bir meslek grubunun üyelerinin, bir yaş grubundaki öğrencilerin, ilkokul veya ortaokul gibi bir eğitim düzeyindeki öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımları vb.) veya bir eserde bazı dil birimlerin diğerlerinden daha sık kullanıldığı gerçeğinden hareket ederek incelenen içeriği, içerdiği birimlerin sık kullanılma durumları açısından betimler.

Bütün diller için geçerli olmak üzere, bir dilde en sık kullanılan ilk 1000 kelime o dille yapılan üretimlerin yaklaşık % 80'ini karşılar (Aksan 2000). Bu durum bir kitaptan veya bir toplumsal gruptan derlenen içerik üzerine yapılan çalışmalarda da benzerdir. İngilizce için yapılan çalışmada (Nation 1990'dan akt. Lipinski 2010) en sık kullanılan 4.000-5.000 kelimenin yazılı bir metnin % 95'ini, en sık kullanılan 1.000 kelimenin ise konuşmanın % 85'ini oluşturduğu belirtilmektedir.

Sıklık çalışmalarının en gelişmişmiş biçimi kuşkusuz bilgisayar aracılığıyla oluşturulan derlemlerdir. Doğal dil işleme yazılımları ile gerçekleştirilen derlemler büyük hacimli çalışmalardır. Derlem çalışmasında işlenen içeriğin hacmi ne kadar büyürse ortaya çıkan sıklık sonucu o kadar güvenilir olmaktadır. Bu bakımdan derlem çalışmaları dil öğretimi bakımından referans oluşturmaktadır.

Derlemler genel ve özel olmak üzere ikiye ayrılır. Genel derlemler bir dildeki bütün alt çeşitliliği içeren (Tahiroğlu, 2010) bu yönüyle dilin bütünü hakkında bir görünüm ortaya koyan derlemlerdir. Özel derlemler ise hukuk, tıp, edebiyat vb. alanlara ve gazete, roman, dergi, akademik yazılar gibi türlere özgüdür (Tahiroğlu, 2010). Seçilen türlere bağlı olarak genel derlemlerin temsil güçleri artıp eksilirken özel derlemlerin temsil gücü içerdikleri sözcük düzeyi ile sınırlıdır (Mc Enery vd. 2006'den akt. Tahiroğlu, 2010). Genel bir derlem türü olan referans derlemler, dilin belirli bir döneminden kesit olarak derlenen içeriği farklı kategorilere göre etiketleyen ve kullanıcılara buna bağlı arama imkânı veren tasarımları bakımından son derece önemlidir. İngilizce için hazırlanan British National Corpus (BNC) (https://www.english-corpora.org/bnc/) ile aynı ilkelerle hazırlanan Türkçe Ulusal Derlemi (TUD)

(https://www.tnc.org.tr) referans derlemlerin örnekleri olarak verilebilir. Genel derlemlerin bir diğer türü de monitör derlemlerdir. İçeriği sürekli gelişen ve genişleyen bu türde, malzemesi örneklemeyle elde edilen genel derlemler gibi durağan (statik) yapı söz konusu değildir ve metin yığınları yıllık, aylık ve hatta günlük olarak değerlendirilip ön işlemlerden geçmek üzere ham olarak toplanıp işlenerek derleme dâhil olur (Tahiroğlu, 2010).

Derlemlerden elde edilen sıklık listeleri özellikle yabancı dil öğretiminde temel bir referanstır. Dilin genel amaçlı olarak öğretiminde derlem temelli sıklık listelerinin veya sıklık sözlüklerinin kullanılması son derece işlevseldir. Genel yaklaşım dilde en sık kullanılan birimlerin öncelikli olarak öğretiminin hedeflenmesidir. Bu noktada derlemden elde edilen en sık 1000 ila 2000 kelime işlevsel olarak kullanılır. Ancak genel derlemler dilin genel görünümünü ortaya koyar ve bu görünüm alt yaşlarda (okul öncesi ve temel eğitim düzeyi) bulunan çocuklara öğretilecek kelimeler söz konusu olduğu zaman gelişim özelliklerine aykırılıklar oluşturur. Özellikle ana dili eğitiminin yapıldığı okul öncesi ve ilkokul düzeyinde soyut düşünce gelişimi henüz gerçekleşmeyen çocuklar için genel derlem sıklık listeleri birçok soyut kelime içerir. Ortaokul düzeyinde soyut düşünme becerisi geliştiğinden çocuklar için durum daha az sorunlu olsa da bu yaş çocuklarının gündemi de dilin genel kullanımından farklılıklar gösterir. Bu sebeplerden dolayı okul öncesi ve temel eğitim düzeyindeki çocuklar için gerek kelime öğretimi açısından gerekse bu çocuklara okutulacak metinlerin üretilmesi veya seviyelendirilmesi bakımından özel derlem ihtiyacı oluşmaktadır.

Çocukların anlatımlarından oluşturulan sıklık listeleri ile çocuk edebiyatı ürünlerinden elde edilen sıklık listelerinin karşılaştırılmasında da ortaklığın beklenenden düşük olduğu görülmektedir. Baş (2006) çalışmasında ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sıklık listesi (Karadağ, 2005) ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sıklık listesini (Kurudayıoğlu, 2005) birleştirerek ilköğretim öğrencilerinin sıklık listesini elde etmiş, bu sıklık listesinin ilk 2000 kelimesi ile çocuk edebiyatı eserlerinden elde ettiği sıklık listesinin ilk 2000 kelimesini karşılaştırmıştır. Karşılaştırmada 1260 kelimenin her iki listede bulunduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık çocukların en sık kullandığı ilk 2000 kelimeden 740'ının çocuk kitaplarından elde edilen sıklık listesinin ilk 2000 kelimesi arasında yer almadığı ve farklılığın %37 oranında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuk kitapları, hedef kitlesinin özelliklerini dikkate alması ve bu bakımdan çocuklara uygun temaları içermesine rağmen söz varlığı bakımından zikredilen farklılaşma oldukça ilginçtir. Bu durum çocuk kitaplarından elde edilen sıklık sonuçlarının da çocuklara öğretilecek kelimelerin belirlenmesinde, okutulacak metinlerin üretilmesi ve seviyelendirilmesinde doğrudan kullanılamayacağı sonucunu ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında en geçerli yol çocuk diline özgü özel bir derlemin oluşturulmasıdır. Özellikle temel eğitim çağındaki çocukların hem yazılı hem de sözlü dilinden geniş ölçekli katılımla oluşturulacak bir özel derlem işlevsel olabilir. Temel eğitim düzeyindeki

çocuk sayısını temsil edebilecek bir örneklemle yapılacak bir çalışmadan elde edilecek sıklık listeleri, bu yaş düzeyindeki tüm çocuklara öğretilecek kelimelerin belirlenmesinde, yine bu düzeydeki çocuklara okutulacak kitapların ve metinlerin hem üretiminde hem de var olan kitapların ve metinlerin seviyelendirilmesinde önemli bir referans oluşturacaktır.

Bu çalışmada, çocuk dilinin kendine özgülüğünü ortaya çıkaracak şekilde, genel amaçlı bir Türkçe derleminden elde edilen sıklık listesinin ilk 1000 kelimesi ile temel eğitim düzeyinde öğrenim gören çocukların anlatımlarından elde edilen sıklık listesinin ilk 1000 kelimesi karşılaştırılmaktadır. Çalışmada karşılaştırılan listelerin ortak ve farklı kelimeleri hem sayısal değerleri hem de ayrı ayrı alfabetik listeleriyle sunulmaktadır.

Yöntem

Çalışmada temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin en sık kullandıkları 1000 kelime ile derlem temelli oluşturulmuş sıklık sözlüğünün ilk 1000 kelimesi karşılaştırılmıştır. Temel eğitim düzeyindeki öğrencilere ait sıklık listesi Karadağ'ın (2018) *Kelime Öğretimi* kitabında yer alan 1250 kelimelik "Hedef Kelime Listesi"nin ilk 1000 kelimesi esas alınarak oluşturulmuştur. "Hedef Kelime Listesi" temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarından oluşturulmuş sıklık listesidir. Liste, Karadağ (2005) ve Kurudayıoğlu'nun (2005) sıklık çalışmalarının metin havuzları birleştirilerek oluşturulmuştur. Toplam 4.861 öğrencinin yazılı anlatımlarından elde edilen metin havuzu 392.494 kelimeden oluşmaktadır. Derlem temelli en sık 1000 kelime Aksan ve arkadaşlarının (2017) *A Frequency Dictionary of Turkish* (Türkçe Sıklık Sözlüğü) adlı çalışmalarından alınmıştır. Bu çalışma 50 milyon kelimelik Türkçe Ulusal Derlemi (http://www.tnc.org.tr) temelli olarak hazırlanmış yazılı ve sözlü Türkçe en sık kullanılan 5000 kelimeyi içeren bir sıklık sözlüğüdür.

Bulgular iki farklı listenin karşılaştırılmasından elde edilmiştir. İlk olarak her iki listede ortak olan kelimeler belirlenmiştir. İkinci olarak temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin (1-8. sınıflar) en sık kullandığı 1000 kelime içinde bulunan ancak derlem temelli en sık 1000 kelime içinde yer almayan kelimeler belirlenmiştir. Üçüncü olarak derlem temelli en sık 1000 kelime içinde yer alan ancak temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin (1-8. sınıflar) en sık kullandığı 1000 kelime içinde yer almayan kelimeler belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar yorumlanarak doğrudan raporlaştırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

İlköğretim 1-8. sınıf öğrencilerinin en sık kullandığı 1000 kelime (Karadağ, 2018) ile Türkçe Sıklık Sözlüğü'nde (Aksan vd., 2017) yer alan ilk 1000 kelime karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda her iki listede yer alan ortak kelimelerin sayısının 535 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer iki sıklık listesi arasındaki uyumun %53,5 düzeyinde olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Tersten bakıldığında her iki

listenin birbirinden %46,5 oranında farklılaştığı görülmektedir. Aşağıda her iki listede ortak olan 535 kelime alfabetik olarak verilmiştir:

Ortak Kelime Listesi (Alfabetik)

acaba	bağır-	bölüm	derin
acı	bağla-	böyle	ders
açık	bağlı	böylece	dert
aç-	bahçe	bu	devlet
ad	bak-	bugün	dış
ada	balık	bul-	dışarı
adam	bas-	bura	diğer
ağaç	baş	bütün	dil
ağız	başarı	büyük	dinle-
ağla-	başarılı	büyü-	diş
aile	başar-	can	diye
akıl	başka	canlı	doğa
akşam	başla-	cevap	doğ-
alan	bazen	ceza	doğru
alış-	bazı	çaba	doktor
al-	bebek	çağır-	dolaş-
alt	bekle-	çalış-	dolayı
ama	belirle-	çal-	dönem
amaç	belki	çarp-	dön-
an	ben	çay	dur-
ana	benze-	çek-	durum
ancak	beraber	çeşitli	duvar
anlam	beri	çevre	duygu
anla-	besle-	çık-	duy-
anlat-	beyaz	çiçek	dünya
anne	bırak-	çiz-	düşman
ara	bile	çocuk	düş-
araba	bilgi	çoğu	düşünce
araç	bilgisayar	çok	düşün-
arka	bil-	çöz-	düzenle-
arkadaş	bina	çünkü	eğer
artık	bin-	da	eğitim
asker	bir	dağ	el
aslında	biraz	daha	emin
aşağı	birbiri	dakika	en
ata	birçok	dal(ağaç)	erkek
ateş	birden	davranış	erken
atla-	biri	davran-	eser
at-	birinci	defa	eski
ay(zaman)	birkaç	değer	eş
ayak	birlikte	değerli	etkile-
aynı	bit-(tükenmek)	değil	et-
ayrı	biz	değişik	etraf
ayrıca	boş	değiş-	ev
az	boy	de-	evet
baba	boyunca	deniz	evlen-

fakat
fark
farklı
fazla
fikir
film
fotoğraf
gece
geç-
gelecek
gel-
gemi
genç
genellikle
gerçek
gerçekten
geri
getir-
gez-
gibi
gir-
git-
giy-
gönder-
göre
gör-
göster-
götür-
grup
gül
gün
güneş
günlük
güven
güzel
güzellik
haber
hafta
hak
hal
hala
halk
hangi
hanım
hareket
hasta
hastane
hata
hatırla-
hatta
hava
hayal
hayat
hayır
hayvan
hazırla-
hedef
hem
hemen
hep
her
herkes
hızlı
hiç
hiçbir
hisset-
hoca
hoş
ışık
iç
içeri
için
ihtiyaç
ikinci
il
ilaç
ile
ileri
ilerle-
ilgi
ilgilen-
ilgili
ilk
i-
inan-
in-
insan
isim
istek
iste-
iş
iyi
izin
izle-
kaç
kadar
kadın
kafa
kaldır-
kalk-
kal-
kalp
kan
kapı
karanlık
karar
kardeş
karı
karşıla-
kaybet-
kay-
kaza
kazan-
kenar
kendi
kere
kes-
kez
kır-
kırmızı
kısa
kız
kim
kimi
kimse
kişi
kişilik
kitap
kol
konu
konuş-
kork-
korku
koru-
koş-
koy-
kötü
köy
kulak
kullan-
kural
kur-
kurtar-
kurtul-
kuş
küçük
masa
mektup
mesela
meslek
mutlaka
mutlu
müdür
müzik
nasıl
ne
neden
nere
niye
o
oda
oğul
okul
oku-
olay
ora
orman
orta
otel
otur-
oyna-
oyun
öğrenci
öğren-
öğret-
öğretmen
öl-
ölüm
ön
önce
önem
önemli
örneğin
örnek
öykü
öyle
özellik
özellikle
para
parça
par-
paylaş-
pazar
pek
pencere
plan
polis
rağmen
renk
resim
roman
saat
sabah
saç
sadece
sağ
sağla-
sahip

sakla-	sorumlu	top	yanlış
sanki	sorun	topla-	yap-
sar-	söyle-	toplum	yara
sat-	söz	toprak	yardım
savaş	spor	tut-	yarı
saygı	su	tüm	yaş(ömür)
sayı	süre	uçak	yaşam
say-	sürekli	uğra-	yaşa-
seç-	sür-	uğraş-	yaşlı
sefer	şarkı	ulaş-	yatak
sen	şehir	unut-	yat-
sene	şekil	uyan-	yazar
ses	şey	uyku	yazı
sevgi	şiir	uyu-	yaz-
sevgili	şimdi	uzak	ye-
sev-	şöyle	uzun	yeni
seyret-	şu	ülke	yeniden
sıcak	tabii	üniversite	yer
sıkıntı	takım	üst	yeşil
sınav	tak-	üzere	yet-
sınıf	tam	üzeri	yıl
sıra	tamam	üz-	yine
sigara	tane	vakit	yok
silah	tanı-	var	yol
sil-	taraf	varlık	yön
sinema	tarih	ve	yukarı
siz	tarz	veya	yurt
soğuk	taş	vur-	yüksek
sokak	taşı-	yabancı	yürü-
sok-	tek	yakala-	yüz(çehre)
sol	tekrar	yakın	zaman
son	telefon	yaklaş-	zarar
sonra	televizyon	yak-	zaten
sonuç	temel	yalnız	zengin
sor-	tepe	yan	zor
soru	tiyatro	yani	

Ortak kelimeler listesi incelendiğinde listenin dilin işletimi bakımından kaçınılmaz olarak kullanılan edatları, bağlaçları, zarfları, şahıs zamirlerini, temel sıfatları, temel ihtiyaçlar ve gündelik yaşamla ilgili olgu ve varlıkları karşılayan kelimeleri içerdiği görülmektedir.

1-8 sınıf öğrencilerinin kullandığı en sık 1000 kelime içinde yer alan (Karadağ, 2018) ancak Türkçe Sıklık Sözlüğü'ndeki (Aksan vd., 2017) ilk 1000 kelime içinde yer almayan 465 kelime aşağıda alfabetik olarak verilmiştir:

Sadece Öğrencilerde Bulunan Kelimeler (Alfabetik)

abla
acık-
açıl-
adlı
ağabey
ağlama
ak-
akraba
alabil-
alın-
alışveriş
alma
altın
altıncı
amca
ameliyat
anı
anlaş-
anlatabil-
anlatma
anlat-
anneanne
apartman
arama
ara-
arkadaşlık
arkadaş ol-
art
asla
aslan
at
atıl-
atlama
atma
avcı
ay
ayakkabı
ayı
ayna
ayrıl-
babaanne
bacak
bakkal
bakma
balkon
baraj
bardak
barış-
basketbol
bat-
bayıl-
bayram
beğen-
belirt-
bence
beşinci
bilebil-
bir kere
bir sürü
bir şey
bir tane
bisiklet
bitir-
boylu
buçuk
bulabil-
bulaşık
bulma
bulun-
bunlar
cam
cami
cennet
civciv
cumartesi
çabuk
çalışkan
çalışma
çanta
çarşı
çekil-
çektir-
çeşme
çıkar-
çıkart-
çizgi film
çoban
çöp
dalga
dal-
dayanabil-
dayı
dede
değiştir-
dere
ders yap-
dev
devam et-
dikiş
dikkatli
dilek
dile-
dinlen-
doğum günü
dokuz
doldur-
dolu(yağış)
dondurma
dost
dostluk
dördüncü
dört
döv-
duygusal
düğün
dükkân
dürüst
düzenli
ebe
ebele-
edin-
eğlenceli
eğlen-
ek-
elbise
elma
emek
enişte
en çok
erik
erkenden
ertesi
eskiden
eşek
eşya
et
evcilik
evvel
ev işi
fakir
fare
fark et-
fındık
fırçala-
futbol
futbolcu
geç
geçen
geçin-
geçir-
gelin
gelme
gene
gerek-
gezdir-
gezi
gezme
gidil-
gitme
giyin-
giysi
gol
göl
görebil-
görme
görün-
göz
gözlü
gül-
güven-
hadi
hakkında
harika
hastalan-
havuz
hayvanat bahçesi
hazırlan-
hâlâ
hediye
hele
hep beraber
her gün
her şey
her zaman
heyecan
heyecanlı
heykel
hırsız
hiç kimse
hikâye
horoz
huy
huzur
ısır-
iç-
iki
ilçe
ilkönce
indir-
inek

inşallah
ip
işte
işyeri
iyice
iyileş-
iyilik
iyi kalpli
kabul et-
kaçır-
kaç-
kahvaltı
kahverengi
kalabalık
kale
kaleci
kalma
kalpli
kapan-
kapat-
kaplumbağa
karın
karne
karşı
karşılaş-
karşılık
kar(yağış)
kasaba
katıl-
kavga
kavga et-
kaya
kaybol-
kazan
kâğıt
keçi
kedi
kesil-
keşke
kırıl-
kısaca
kış
kıyafet
kıyı
kız-
kocaman
koca(eş)
komik
komşu
konuşma
koşma
kovala-
koyul-
koyun
köpek
köprü
körebe
kötülük
köylü
kral
kraliçe
kum
kurbağa
kurt
kuyu
kuzen
kuzu
küçüklük
küs-
leylek
lise
lokanta
maç
maç yap-
mağara
mahalle
manzara
matematik
mavi
maymun
melek
mendil
merak et-
merdiven
meyve
mezar
mimar
mutfak
mutluluk
mutlu ol-
müze
neyse
nine
not
odun
oğlan
okuma
olabil-
olma
ol-
on
onlar
on beş
ot
otobüs
oynama
oynan-
oyuncak
oyuncu
o sırada
öbür
ödev
öğle
öldür-
önceden
önlük
öp-
ördek
öt-
özle-
özür
padişah
park
peki
peri
peş
piknik
piknik yap-
pişir-
prens
rüya
sabahleyin
saçlı
sağlam
saha
sahil
saklambaç
saklan-
salıncak
sallan-
san-
saray
sarı
sarıl-
savaş-
sayesinde
saygılı
sebze
sekiz
serçe
servis
sevecen
sevil-
sevimli
sevinç
sevinçli
sevin-
sevme
sıkıl-
sır
sırt
sinirlen-
siyah
sobele-
sofra
sonradan
sonunda
süpür-
süt
şaka
şaşır-
şeker
şelale
şirin
tabak
tahta
takıl-
tanış-
tarihî
tarihî eser
tarla
taşın-
tatil
tatlı
tavşan
tavuk
temiz
temizle-
temizlik
teneffüs
test
teşekkür et-
teyze
tilki
toplama
toplan-
toz
trafik
tren
turist
türlü
tüy
uç-
uçurtma
um-
unutabil-
üçüncü
üzgün

üzül-	yapma	ya da	yılan
üzüntü	yaramaz	ya(ünlem)	yirmi
var-	yardımcı ol-	yedi	yiyecek
veril-	yardım etme	yeğen	yolculuk
ver-	yardım et-	yem	yorul-
voleybol	yarım	yeme	yum-
ya	yarın	yemek(aş)	yumurta
yağ-	yarış	yemyeşil	yuva
yağmur	yavaş yavaş	yenge	yüzme
yakalamaca	yavru	yen-	yüz-
yalan	yayla	yerden yüksek	zevk
yan-	yaz	yeşillik	zevkli
yapabil-	yazılı	yıka-	zil
yapıl-	yazın	yıkıl-	zorluk

1-8 sınıf öğrencilerinin en sık kullandığı 1000 kelime içinde yer alan hayvan adlarının *(hayvanat bahçesi, eşek, inek, kurbağa, serçe, kaplumbağa, köpek, tavşan, at, tavuk, civciv, horuz, aslan, ayı, tilki, fare, keçi, kedi, kurt, kuzu, leylek, maymun)*; oyun ve sporla ilgili *(yerden yüksek, ebe, yarış, saklambaç, yakalamaca, sobelemek, körebe, evcilik, oynama, oyuncak, oyuncu, park, salıncak, futbol, maç, kale, kaleci, gol, voleybol, basketbol)*; arkadaşlık ve duygularla ilgili *(dost, dostluk, güvenmek, arkadaş, özlemek, duygusal, sevmek, sevecen, sevimli, eğlence, eğlenceli, eğlenmek, gülmek, şaka, komik, heyecan, iyilik, sevinç, sevimli)* yiyeceklerle ilgili *(sofra, yiyecek, sebze, süt, kahvaltı, yumurta, dondurma, şeker, elma, erik, fındık)*; okul ve eğitimle ilgili *(ders, karne, okuma, ödev, önlük, teneffüs, test, matematik)* ve masal dünyasına ait *(padişah, kral, kraliçe, prens, saray)* kelimelerin sayısının çokluğu dikkat çekicidir. Derlem temelli sıklık listesinde en sık 1000 kelime içinde yer almayan bu kelimeler çocuk dünyasının kendine özgülüğünü ortaya koymaktadır.

Türkçe Sıklık Sözlüğü'nde (Aksan vd., 2017) ilk 1000 kelime içinde yer alan, buna karşılık 1-8 sınıf öğrencilerinin kullandığı en sık 1000 kelime (Karadağ, 2018) içinde yer almayan 465 kelime aşağıda alfabetik olarak verilmiştir:

Sadece Sıklık Sözlüğü'ndeki ilk 1000 Kelime İçinde Bulunan Kelimeler (Alfabetik)

abi	anlayış	bağ	başkası
açı	aralık	bahset-	başlangıç
açıkla-	araştırma	bakan	başlık
aday	ardından	bakanlık	batı
adet	artış	bakım	bazısı
ağa	art-	bakış	beden
ağır	asıl	banka	belediye
ait	aş	barış	belge
ak	aşama	basın	belirli
aktar-	aşk	basit	belir-
algıla-	aydın	baskı	belli
analiz	ayır-	başbakan	bey
anayasa	azal-	başkan	beyin

biçim
bilim
bilinç
birer
birey
birim
birleş-
birlik
bitki
borç
boyut
boz-
bölge
böl-
bula-
cep
ciddi
cumhuriyet
cümle
çağ
çalışan
çerçeve
çeşit
çevir-
çıkar
çıkış
çizgi
çoğunluk
çözüm
dahil
dava
daya-
değerlen-
değişiklik
değişim
değ-
demokrasi
dene-
denge
derece
dergi
destek
destekle-
devam
devrim
diğeri
dik
dikkat
din
dizi
doğal
doğrudan
doğrusu
doğu
dolayısıyla
dol-
dolu
dök-
dönüş-
duru
dün
düşük
düzel-
düzen
düzey
edebiyat
efendi
eğilim
ek
ekle-
ekonomi
ekonomik
elbette
ele-
emir
enerji
engel
engelle-
esas
etki
etkili
etkinlik
eylem
faaliyet
faktör
falan
farklılık
felsefe
fırsat
firma
fiyat
gazete
geçmiş
gelenek
gelir
geliş-
genel
geniş
gerçekleş-
gerek
gerekli
girdi
giriş
gizli
gönül
gör
görev
görevli
görüntü
görüş
gözle-
güç
güçlü
gündem
güney
güvenlik
hafif
hani
harca-
hastalık
hat
hazır
henüz
hepsi
herhalde
herhangi
hesap
hesapla-
hız
hızla
hizmet
hukuk
hücre
hüküm
hükümet
içer-
idare
iddia
ifade
iktidar
iletişim
ilginç
ilişkin
ilişti
ilke
inanç
ince
incele-
internet
işaret
işçi
işlem
işle-
itibar
itibaren
iz
kabul
kalem
kalite
kamu
kanal
kanun
kapa-
kap-
kapsam
kara
karşın
kat
katkı
kavram
kavuş-
kaydet-
kayıp
kayıt
kaynak
kaynaklan-
kâr
kelime
kent
kesim
kesin
kıl
kısım
ki
kimlik
kitle
koca(eş)
koku
kolay
kon-
kontrol
konum
koşul
köşe
kredi
kriz
kullanım
kurul
kuruluş
kurum
kuvvet
kuzey
kültür
kültürel
lazım
lider
lira
madde

mahkeme
makina
mal
maliyet
malzeme
meclis
memur
merak
merkez
mesaj
mesele
metin
mevcut
meydan
mı
miktar
millet
milletvekili
milli
model
modern
mücadele
mümkün
müşteri
neredeyse
nitelik
nokta
normal
nüfus
ocak
okur
ol
olanak
olgu
olumlu
olumsuz
oluş-
oran
ordu
ortak
ortalama
ortam
oy
öde-
öğretim
ölçü
öncelik
öneri
öner-
önle-
örgüt
öte
öteki
öz
özel
özgürlük
parti
paşa
pay
piyasa
planla-
politika
problem
program
proje
rahat
rapor
rastla-
rekabet
resmi
risk
rol
ruh
sağlık
sahne
salon
sanat
sanatçı
sanayi
sapta-
satış
savun-
sayfa
sebep
seçim
sektör
serbest
sermaye
seviye
sık
sınır
sistem
siyasal
siyaset
siyasi
sorumluluk
sosyal
sözcük
sözleş-
suç
sun-
süreç
şart
şaş-
şiddet
şirket
tablo
tahmin
takdir
takip
talep
tamamen
tamamla-
tanım
tanımla-
tarım
tart-
tarz
tavır
tedavi
tehlike
teknik
teknoloji
temsil
tepki
tercih
tespit
teşekkür
ticaret
tip
toplam
toplantı
topluluk
toplumsal
tost
tür
uç
ulusal
uluslararası
umut
unsur
uygula-
uygun
uy-
uzaklaş-
uza-
uzan-
uzman
ücret
ünlü
üretim
üret-
ürün
üstelik
üye
vatandaş
vazgeç-
ver
vergi
veri
vurgula-
vücut
yağ
yaklaşık
yaklaşım
yalnızca
yana
yanıt
yansı-
yapı
yarar
yararlan-
yarat-
yardımcı
yasa
yatırım
yavaş
yayınla-
yay-
ya(bağlaç)
yerel
yerleş-
yetenek
yeterli
yetiş-
yetki
yetkili
yık-
yıldız
yıllık
yoğun
yolla-
yorum
yönelik
yönel-
yönetici
yönetim
yönet-
yöntem
yük
yüksel-
yürek
yüzde
yüzyıl
ziyaret
zorla-

Türkçe Sıklık Sözlüğü'ndeki en sık 1000 kelimeden bazılarının çocuklar tarafından bilindiği muhakkak olmakla birlikte yukarıdaki listede yer alan kelimelerin 1-8. sınıf çocuklarının en sık kullandığı 1000 kelime içinde bulunmaması, bu kelimelerin çocuk dünyasında aynı önceliğe sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Örneğin yukarıdaki listede yer alan hukuk, yönetim ve ekonomi-piyasa sistemiyle ilgili olan kelimelerin *(anayasa, hukuk, kanun, mahkeme, vergi, yasa, bakan, bakanlık, başbakan, başkan, belediye, cumhuriyet, eğilim, ekonomi, ekonomik, güvenlik, kamu, kurul, kuruluş, kurum, kültür, mahkeme, maliyet, milletvekili, nüfus, örgüt, piyasa, politika, program, resmi, sanayi, seçim, sektör, sermaye, siyasal, siyaset, siyasi, ulusal, uluslararası, yetkili, yönetici, yönetim)* çocuk dünyasında önceliği olduğunu söylemek mümkün değildir. Liste yer alan kelimeler için kategoriler arttırılabilir. Dolayısıyla Türkçe Sıklık Sözlüğü'nde yer alan ilk 1000 kelimenin ilköğretimde, özellikle alt sınıf düzeyleri olan ilkokulda öğretilmeye çalışılması veya bu listeyi esas alarak metin üretilmesi, metinlerin seviyelendirilmesi mümkün değildir. Liste ayrıntılı olarak incelenirse bunun akademik eğitimin ağırlıklı olduğu lise ve üstü eğitim düzeylerine referans olabileceği açıktır. Türkçenin yabancı dil olarak ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğretiminde de aynı durum geçerli olacaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada Türkçe Ulusal Derlemi (http://www.tnc.org.tr) temelli olarak hazırlanan Türkçe Sıklık Sözlüğü'ndeki (Aksan vd., 2017) ilk 1000 kelime ile temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullandığı 1000 kelime karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada her iki listede 535 kelimenin ortak olduğu tespit edilmiştir. Listeler arasında ortak olan kelimelerin dilin işletilmesinde vazgeçilmez olarak kullanılması zorunlu olan edatlar, temel bağlaçlar, şahıs zamirleri ile temel zarflar, temel sıfatlar, gündelik ihtiyaçlarla ilgili durum ve varlıkları karşılayan isimler olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada ikinci olarak sadece temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin en sık kullandığı 1000 kelime içinde yer alan kelimeler belirlenmiştir. Bunların genel olarak hayvan adları, oyunlar ve spor dalları, arkadaşlık ve dostlukla ilgili kelimeler, duygular, yiyecekler, eğitim ve okulla ilgili çocuk dünyasına özgü kelimeler olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada üçüncü olarak Türkçe Sıklık Sözlüğü'ndeki (Aksan vd., 2017) ilk 1000 kelime içinde bulunan ancak temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin en sık kullandığı 1000 kelime arasında yer almayan kelimeler belirlenmiştir. Bunların daha çok yönetim, piyasa-ekonomi, hukuk vb. alanlarına ilişkin kelimeler olduğu belirlenmiştir.

Derlem temelli oluşturulan sıklığa dayalı sözlükler dilin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretimi bakımından son derece önemli kaynaklardır. Ancak bir dilin ağırlıklı olarak yazılı metinlerinden oluşturulan gerek referans gerekse monitör derleminden elde edilen örneğin en sık 1000-1500 kelimesinin, okul öncesi ve temel eğitim düzeyindeki çocuklara öğretilmesi veya bu kelimelerle bu

düzeydeki çocukların okuyacağı metinlerin seviyelendirilmesi oldukça zordur. Çocuk diliyle dilin genel kullanımı arasında var olan farklılık, sıklık bakımından önemli bir ayrışmaya sebep olmaktadır. Kuşkusuz dilin genel derleminden elde edilen bir sıklık listesinin ilk 1000 ila 2000 kelimesi ile çocuk dilinden elde edilen bir sıklık listesinin aynı düzeyleri arasında dilin işletilmesi için kaçınılmaz olarak kullanılması zorunlu olan ögeler açısından ortaklıklar söz konusudur. Ortaklıkların özellikle edatlar, bağlaçlar, temel zarflar, şahıs zamirleri, temel sıfatlar, günlük hayatta ihtiyaç duyulan durumlar ve varlıklarla ilgili isimler ekseninde olduğu söylenebilir. Hatta gerek çocuk dilinde gerekse derlem havuzunda en sık kullanılan ilk 50 kelime arasında bu ortaklığın çok daha yüksek olduğu yüzeysel bir karşılaştırmada görülebilir. Aşağıdaki tabloda bu karşılaştırma yapılmaktadır:

Tablo 1. *Öğrenci – Derlem İlk Elli Kelimenin Karşılaştırılması*

A Frequency Dictionary of Turkish En Sık kullanılan 50 Kelime		Temel Eğitim Öğrencilerinin En Sık Kullandığı 50 Kelime	
1. bir	26. yer	1. bir	26. güzel
2. ol-	27. bul-	2. ben	27. gör-
3. ve	28. iç	3. ve	28. çık-
4. bu	29. ama	4. çok	29. insan
5. da	30. zaman	5. o	30. oyna-
6. et-	31. her	6. da	31. iste-
7. o	32. şey	7. git-	32. iyi
8. yap-	33. kadar	8. ol-	33. kendi
9. al-	34. ara	9. sonra	34. okul
10. de-	35. git-	10. sev-	35. ver-
11. ben	36. en	11. arkadaş	36. en
12. gel-	37. yıl	12. bu	37. al-
13. için	38. değil	13. gel-	38. oyun
14. çok	39. çalış-	14. anne	39. daha
15. ver-	40. iste-	15. biz	40. gelecek
16. ne	41. geç-	16. ev	41. onlar
17. daha	42. bil-	17. var-	42. herkes
18. gibi	43. biz	18. ora	43. çalış-
19. gör-	44. gün	19. de-	44. gez-
20. kendi	45. insan	20. baba	45. yemek (aş)
21. mı (soru eki)	46. anla-	21. yer	46. ye-
22. var-	47. ya (bağlaç)	22. gün	47. kız
23. çık-	48. el	23. için	48. çocuk
24. ile	49. ki	24. ama	49. kadar
25. sonra	50. kal-	25. yap-	50. ne

Tabloda 30 kelimenin her iki listede de ortak olarak yer aldığı görülmektedir. Ortak kelimeler altı çizili olarak gösterilmiştir. Ancak listelerin ilerleyen sıralarında ayrışma başlamaktadır. Çocuk dünyasında var olan hayvan adları, oyunlar ve spor dalları, arkadaşlık ve dostlukla ilgili kelimeler, duygularla ilgili kelimeler, yiyecekler, eğitim ve okulla ilgili kelimeler çocukların anlatımlarından elde edilen bir sıklık listesinde ilk 1000 kelime içinde yer alırken genel derlemden elde edilen bir sıklık listesindeki sıralamaları ilk 1000 kelimenin dışına çıkmaktadır.

Sonuçlar ana dili olarak Türkçe eğitimi bakımından geniş hacimli bir özel çocuk dili derlemine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Alt derlemleri okul öncesi, ilkokul ve ortaokul şeklinde tasarlanacak bir özel derlem ana dili olarak Türkçe eğitiminde önemli bir kaynak oluşturacaktır. Böylesi bir özel derlem çocukların sözlü ve yazılı dilinden oranlı bir seçki üzerine tasarlanmalıdır. Derlemden elde edilecek sonuçlar çocuk edebiyatı yazarları için de temel bir kaynak oluşturacaktır. Çocuklar için metin üreten tüm kesimlere bu derlem rehberlik edecektir. Yanı sıra çocuklara okutulacak metinlerin seviyelendirilmesi bakımından da bu derlem işlevsel olacaktır. Bu aynı zamanda çocukluk çağında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere yönelik olarak önemli bir kaynak oluşturacaktır.

Kaynaklar

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları

Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü. & Demirhan, U.U. (2017). *A frequency dictionary of turkish. London and New York:* Routledge.

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.

Çiftçi, M. (1991). *Bir grup yükseköğrenim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

İpek Eğilmez, N. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2006). Ortak kelime hazinesi kazandırmada ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının durumu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), s.335-343.

Mc Enery, T. and Wilson, A. (2004). *Corpus linguistics-an ıntroduction*, (2. Copy). Edinburg: Edinburg University.

Nation, I. S. P. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.

Pilav, S. (2008). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lipinski, S. (2010). A Frequency Analysis of Vocabulary in Three First-Year Textbooks of German. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 43 (2), 167-174.

Tahiroğlu, B.T. (2010). *Bilgisayar destekli sözlük bilimi çalışmalarında dermele sözlüğü veri tabanı örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

Yazı, Z. (2005). *Orta öğretim 10. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yiğittürk, H. (2005). *Orta öğretim 9. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

https://www.english-corpora.org/bnc/ Erişim tarihi: 01.07.2019

https://www.tnc.org.tr Erişim tarihi: 01.07.2019

Introduction

Frequency studies are important in teaching mother tongue and foreign language. Frequency is defined as "the number of occurrences of the same linguistic phenomenon or unit in a speech or writing of a certain length (Vardar, 2002). In a frequency study, it is aimed to create a list by determining the number of repetitions of the units in the selected content, and the resulting list moves from the most frequent element to the least frequent element.

For all languages, the first 1000 words used in a language correspond to approximately 80% of words produced in that language (Aksan 2000). This is similar in studies on content compiled from a book or a social group. According to Rayson and Davis (2008) from Nation (1990), it was found that the most common 4,000-5,000 words were 95% of a written text and the most commonly used 1,000 words were 85% of speech (Aksan et al., 2017).

Frequency lists obtained from corpora are a basic reference especially in foreign language teaching. Using corpus-based frequency lists or frequency dictionaries is highly functional in general language teaching. The general approach is to teach the most commonly used units in the language. At this point, the most common 1000 to 2000 words from the corpora are used functionally. However, general collections reveal the general appearance of language and this appearance contradicts with developmental characteristics when it comes to words to be taught to children at early ages (preschool and basic education level).

In this study, the first 1000 words of the frequency list obtained from a general Turkish corpus are compared with the first 1000 words of the frequency list obtained from the expressions of children studying at basic education level in order to reveal the characteristics of child language.

Method

In this study, the most frequently used 1000 words of basic education students were compared with the first 1000 words of corpus-based frequency dictionary. The frequency list of the students at basic education level is based on the first 1000 words of the "Target Word List of 1250 words in the Vocabulary Teaching book prepared by Karadağ (2018). The most frequent 1000 words based on corpus were taken from Aksan et al. (2017) A Frequency Dictionary of Turkish. This study is a frequency dictionary containing 5000 most commonly used words written and spoken in Turkish based on the Turkish National Corpus (http://www.tnc.org.tr). The results were obtained by comparing two different lists. First, the common words in both lists were identified. The results were interpreted and reported directly.

Result and Discussion

The 1st-8th graders' most frequently used 1000 words were compared with the most frequent 1000 words in A Frequency Dictionary of Turkish by (Karadağ, 2018) Aksan et al. (2017). When two lists were compared, it was found that the number of common words in both lists was 535. This value reveals that the agreement between the two frequency lists is 53,5%. When the list of common words was examined, it was seen that the list contained prepositions, conjunctions, adverbs, personal pronouns and basic adjectives which were inevitable for the operation of the language. However, words related to daily life were also included in the list of common words.

The most frequently used 465 words that appeared in 1000 words –by the 1st-8th grade students (Karadağ,2018) but didn't appear in the most frequent 1000 words list in A Frequency Dictionary of Turkish by Aksan et al. (2017) - were determined. 1000 most frequent words which are used by 1st-8th grade students, had more words related to animal names, games and sports, friendship and emotions, food, school and education and fairy tale. These words, which were not included in the 1000 most frequent word list of the corpus-based frequency list, reveal the nature of the children's world.

465 words which were present in A Frequency Dictionary of Turkish by Aksan et al. (2017) but were not present in word lists of 1st-8th grade students by (Karadağ,2018) were determined. These words were often related to the law, administration and economy-market system.

The results show that a large volume of children's language corpus is needed in terms of Turkish education as a mother tongue. The sub-corpus will be designed as pre-school, primary and secondary schools and will constitute an important resource in Turkish education as a mother tongue. Such a corpus should be designed on a proportionate selection of children's oral and written language. The results of the review will also provide a basic source for children's literature writers. This corpus will also be functional in terms of adapting text levels to be taught to children. This will also be an important resource for foreign students learning Turkish in childhood.

Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of MotherTongueEducation
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 24.06.2019 Kabul/Accepted:25.07.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Okuma Alanındaki Araştırmaların Bibliyometrik Özellikler Açısından İncelenmesi

Beytullah KARAGÖZ[**]
İzzet ŞEREF[***]

Öz

Okuma, anlama uğraşında zihinsel süreçlere dayalı bir üretim etkinliğidir. Bu çalışmada okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik analizini gerçekleştirmek ve alanın genel yapısı hakkında çıkarımlarda bulunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla 1974-2018 yılları arasında okuma literatürü ile ilgili bilimsel araştırmalar yayın türü, yayın dili, ülke adresleri, anahtar kelime ağı gibi çeşitli bibliyometrik özellikler açısından analiz edilmiştir. Araştırma, betimsel araştırma modelinde desenlenmiştir. Çalışmanın veri kaynağını, Web of Science (WoS) veri tabanından elde edilen veriler oluşturmaktadır. WoS (SCI, SSCI, A&HCI ve ESCI) atıf dizinlerindeki dergilerin listelendiği uluslararası bibliyometrik veri tabanıdır. Veri analizi sürecinde bibliyometrik analiz tekniği kullanılmıştır. Bibliyometrik ağ kümeleri VOSviewer (Version 1.6.9) analitik aracı ile haritalandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında araştırmaların çoğunlukla makale türünde (% 69.18) ve İngilizce (% 92.46) olarak yayımlandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, okuma, okuma eğitimi, bibliyometri, bibliyometrik analiz, VOSviewer.

Literature Review on Reading in Terms of Bibliometric Properties

Abstract

Reading is a production activity based on mental processes in understanding comprehension. The aim of this study is to perform bibliometric analysis of the studies in the field of reading and to make inferences about the general structure of the field. For this purpose, scientific studies related to reading literature between 1974-2018 were analysed in terms of bibliometric characteristics such as publication type, publication language, country addresses, and keyword network. The research was designed in descriptive research model. The data source of the study consists of data obtained from the Web of Science (WoS) database. WoS (SCI, SSCI, A&HCI and ESCI) is an international bibliometric database listing journals in citation indexes. In the data analysis process, bibliometric analysis technique was used. Bibliometric network clusters were mapped using the VOSviewer (Version 1.6.9) analytical tool. In the light of the results, it was observed that studies were mostly published in articles (69.18%) and English (92.46%).

Keywords: Turkish education, reading, reading education, bibliometry, bibliometric analysis, VOSviewer.

Giriş

Dil becerileri anlama ve anlatma olmak üzere iki alt beceriden oluşmaktadır (Karagöz, 2018). Anlama becerileri arasında okuma oldukça önemlidir. Okuma "Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve

[**]Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tokat, E-posta, beytullah.karagoz@gop.edu.tr ORCID: 0000-0003-2966-8226
[***] Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tokat, E-posta,izzet.seref@gop.edu.tr ORCID: 0000-0002-2379-1373

okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" (Akyol, 2011: 1); "Metindeki şekillerin ve sembollerin zihinde anlamlandırılması ve önceki öğrenmelerle bütünleştirilerek yapılandırılması süreci" (Epçaçan, 2018: 620); "Yazının icat edilmesinden itibaren insanoğlunun en temel bilgi edinme yollarından biri" (Altunkaya ve Erdem, 2017: 60); "Öğrenme sürecinde, bilgiye ulaşmanın, onu sürekli güncellemenin yollarından biri" (Karatay, 2009: 59); "Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci" (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005: 41); "Metnin yüzey yapısından hareketle derin yapısını doğru bir şekilde çözümleme becerisi" (Onan, 2017: 814); "Bir eylem (Yazıcı, 2013) olarak ifade edilmektedir. Bu yönüyle okuma "Davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir" (Demirel, 1990: 119). Dolayısıyla "Okumak zihinsel bir eylemdir" (Uçan, 2016: 74).

Okuma; bireyin dinleme, konuşma ve yazma becerilerini destekleyen, bu becerilerin gelişimine katkı sunan önemli bir beceri alanıdır. Okuma alışkanlığı edinen bireyler, yazılı ve sözlü anlatımlarında daha zengin içerikler tasarlayıp başarılı olurlar. Bireylere okuma alışkanlığı kazandırabilmek için ise uygulama sürecinde kullanılabilecek yöntem, teknik, strateji ve materyaller hazırlanmalıdır. Bunların amaca uygun, uygulanabilir, kuramsal çerçeveyi kapsayıcı şekilde oluşturulabilmesi için bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Okuma alanında bilimsel araştırmalar yöntem geliştirme, etkinlik tasarlama, okuma sorunlarının çözümünde nelerin etkili olduğunun ortaya konulması, alanyazın değerlendirmesi gibi amaçlarla yürütülebilir. Bu araştırmalar, okuma alanının gelişimi ve ilerlemesi açısından önemli bir role sahiptir.

Alanyazın değerlendirmesi amacıyla yapılan araştırmalar, okuma alanının görünümünü ortaya koyması yönüyle değerlidir. Bir başka deyişle bu çalışmalar alanın ihtiyaç analizidir. Bu araştırmalar alanda çalışma yapacak araştırmacılara alanın eksiklikleri, ihtiyaçları veya profili hakkında fikir sunar. Son yıllarda alanyazında bu amaçla yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Akaydın ve Çeçen (2015), okuma becerisine ilişkin SSCI, ULAKBİM ve diğer indekslerde taranan makaleleri içerik analizi yöntemiyle incelemiştir. Araştırmacılar inceleme sonucunda makalelerin çoğunlukla "okuduğunu anlama" konusunu ele aldığını ve nicel betimsel analiz yöntemlerinden frekans/yüzdenin tercih edildiğini belirlemişlerdir. Elbir ve Bağcı (2013), 1997–2012 döneminde okuma eğitimi bağlamında yapılmış lisans sonrası bilimsel araştırmaları ele almışlardır. Tezlerin konu bakımından okuma türleri üzerine odaklandığı, veri analizinde ise betimsel analizin daha yoğun olduğu saptanmıştır. Karadağ (2014) okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı bağlamında yürütülen lisans sonrası araştırmaları YÖK Tez Merkezi ile ProQuest veri tabanları üzerinden değerlendirmiştir. Araştırmacı bu konuya yönelik Türkiye'de yazılan tezlerde araştırma modeli olarak betimsel taramanın, yurt dışında yapılan tezlerde deneysel desenlerin tercih edildiğini ortaya koymuştur. Özdemir (2018) okuma becerisine yönelik

tezlerdeki eğilimleri araştırmıştır. Lisansüstü araştırmalarda en sık başvurulan yöntemin betimsel tarama, en çok çalışılan konunun "okuduğunu anlama" olduğu belirlenmiştir. Yaşar ve Güvey-Aktay (2011) ise Türkiye'de okuma alanında yapılan tezlerde ağırlıklı olarak tarama modelinde nicel veri toplama yollarının kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Buna karşılık yukarıda belirtilen çalışmalarda yöntem olarak içerik analizi ve doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İlgili araştırmaların TR DİZİN ULAKBİM, YÖK Tez Merkezi ve ProQuest veri tabanlarına dayalı olması; literatürde genelde dil becerilerini, özelde okuma becerisini bibliyometrik analiz ile inceleyen herhangi bir araştırmanın olmaması gerekçeleri ile bu çalışmaya gereksinim duyulmuştur. Çalışma ortaya koyduğu sonuçlar ve özellikle bundan sonra yapılacak dil becerileri araştırmaları için analitik araçlara dayalı yöntem sunması açısından önemli görülmektedir. Bu çerçevede konunun önemi göz önünde bulundurulduğunda, çalışma okuma alanında WoS'ta listelenen bir dizi akademik yayına (makale) ilişkin bibliyometrik özellikler sunmakta ve bu araştırmaları bibliyometrik analiz yöntemiyle incelemektedir. Bu doğrultuda çalışmada şu sorunun yanıtı aranmıştır:

WoS'ta dizinlenen okuma makalelerinin bibliyometrik özellikler açısından durumu nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel araştırma modelinde desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Bu yönteme dayanan araştırmalarda, "orada bir yerde" bizden bağımsız, öğrenilmeyi bekleyen bir gerçek vardır. Eğitim araştırmalarının amacı bu gerçeği tanımlamak ve ilişkileri tahmin etmektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Çalışmada okuma ile ilgili akademik araştırmalar bibliyometrik göstergeler açısından incelenerek mevcut durumun tespiti yapılmak istendiği için çalışma betimsel araştırma modelinde yapılandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bibliyometrik veriler, Clarivate Analytics tarafından üretilen WoS veri tabanından alınmıştır. WoS, dünyanın önde gelen bilimsel atıf arama ve analitik bilgi platformudur. Hem çeşitli bilgi alanlarında geniş kapsamlı bilimsel işlevleri destekleyen bir araştırma aracı hem de büyük ölçekli veri yoğun çalışmalar için veri seti sunmaktadır (Li, Rollins ve Yan, 2018). Bu nedenle çalışma için belirtilen veri tabanı tercih edilmiştir.

Okuma alanındaki akademik yayınlara ulaşmak için WoS veri tabanında 11.12.2018 tarihinde çevrim içi bir tarama gerçekleştirilmiştir. Çevrim içi taramada "reading" kavramı anahtar sözcük olarak kullanılmıştır. Tarama sonucunda WoS çekirdek koleksiyonu okuma ile ilgili literatürde

materyal türüne göre elde edilen toplam örneklem büyüklüğünün 210.021 yayından oluştuğu belirlenmiştir. Veri tabanında okuma ile ilgili yayınların 1974 tarihine kadar uzandığı görülmüştür. Tarama sonucunda WoS'ta eğitim ve eğitimsel araştırmalar (Education & Educational Research) kategorisinde 19.882 yayın bulunduğu saptanmıştır. Erişilen yayın sayısının büyüklüğü dikkate alınarak belge türü makale (article) ile sınırlandırılmıştır. Buna göre çalışma, 13.756 yayın (makale) üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi yöntemi olarak bibliyometriden yararlanılmıştır. Bibliyometri matematik ve istatistiksel yöntemlerin kitaplara ve diğer iletişim araçlarına uygulanmasını sağlayan sayısal analiz yöntemidir (Pritchard, 1969). Bibliyometri çalışmalarında temel iki amaç söz konusudur. Bunlar performans analizi ve bilim haritalamadır. Performans analizi temel olarak dergiler, ülkeler, enstitüler ve yazarlar için yapılan atıf ve literatür dağılımlarını içermektedir. Bilim haritalamada bilgileri doğrudan sunmak için çeşitli görselleştirme yöntemleri kullanılmaktadır (Tang, Liao ve Su, 2018). Böylece araştırma değerlendirme metodolojisinin ayrılmaz bir parçası olarak, inceleme konusunun dönemsel evrimini belirlemeye yardımcı olmaktadır (Pinto ve diğerleri, 2019). Buna göre çalışmada performans analizi ve bilim haritalama amacıyla aşağıda belirtilen bibliyometrik göstergeler analiz edilmiştir:

(a) yayın türü dağılımı; (b) yayın dili dağılımı; (c) aktif dergilerin dağılımı; (d) alana yön veren makaleler; (e) anahtar kelime analizi; (f) en etkin ülkeler ve kurumlar; (g) en çok birlikte atıf yapılan kaynak, dergi ve yazarlar.

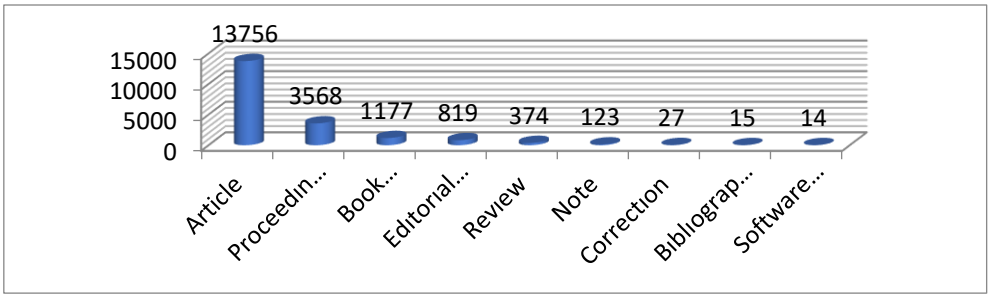
Veriler VOSviewer analitik aracı (version 1.6.9; www.vosviewer.com) kullanılarak haritalandırılmıştır. VOSviewer analitik aracı ağ yazılımları arasında tüm işletim sistemlerine uygun ve en yeni tarihli bilgisayar yazılımıdır. VOSviewer, büyük bibliyometrik haritaların kolay bir şekilde görüntülenerek yorumlanmasında oldukça işlevseldir (Van Eck ve Waltman, 2010).

Bulgular

Okuma üzerine yapılan araştırmaları bibliyometrik özellikler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Okuma alanındaki akademik yayın türlerinin sayısal dağılımı Grafik 1'de gösterilmektedir.

Yayın Türleri

Okuma alanı ile ilgili araştırmaların yayın türü dağılımı aşağıda sunulmuştur.



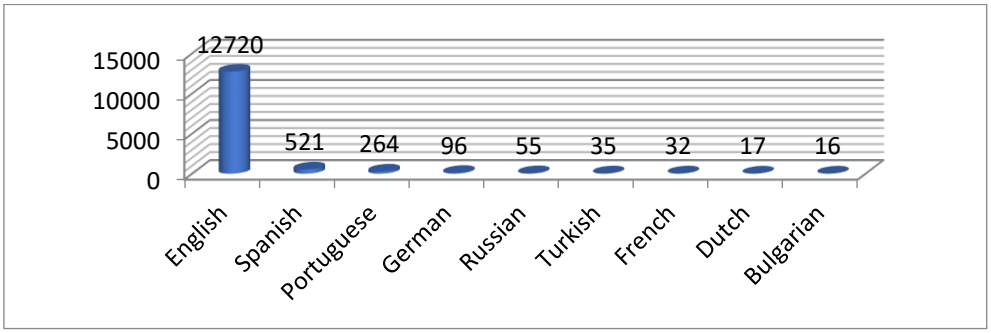
Grafik 1. *1974-2018 döneminde yayımlanan yayın türleri*

Grafik 1'de okuma araştırmalarına ilişkin yayın türü sayıları verilmiştir. Okuma literatüründe üretilen akademik yayın sayısı toplam 19.882'dir. Doküman türleri arasında en çok makale türünde yayın üretilmiştir (13.756, 69.18%). Daha sonra sırasıyla Bildiri (3.568, 17.94%) ve Kitap Değerlendirme (1.177, 5.91%) gelmektedir.

Grafik 2'de 1974-2018 yılları arasında okuma alanındaki araştırmaların yayın dilleri ile ilgili sayısal bilgiler verilmektedir.

Yayın Dili

Okuma alanına ilişkin makalelerin yayın dili dağılımları Grafik 2'de gösterilmiştir.



Grafik 2. *1974-2018 döneminde yayımlanan makalelerin yayın dili*

Grafik 2'de okuma alanında yayımlanan makalelerin yayın dili sayıları verilmiştir. 1974-2018 yılları arasında okuma alanında toplam 13.756 makale yayımlanmıştır. Yayımlanan makalelerin büyük çoğunluğu İngilizcedir (12.720, 92.46%). Daha sonra sırasıyla İspanyolca (521, 3.78%), Portekizce (264, 1.91%) gelmektedir. Literatürde Almanca, Rusça ve Türkçe de dâhil olmak üzere farklı dillerde akademik yayınlar olduğu görülmektedir.

En Etkin Dergiler

Okuma alanı ile ilgili araştırmalarda bilimsel iletişim sürecine katkıda bulunan WoS (SCI, SSCI, A&HCI ve ESCI) dergileri ve bunlara ilişkin bibliyografik bilgiler aşağıda verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. *Okuma alanında en aktif dergiler*

ISSN	Dergi Adı	Min.	Max.	N	Dergi İndeks Yaşı	Dergi Etki Faktörü
1936-2714	Reading Teacher	1975	2018	914	43	0.782
2308-1422	Reading and Writing	1990	2018	875	28	1.837
1936-2722	Reading Research Quarterly	1980	2018	472	38	2.739
0022-4103	Journal of Reading [1]	1975	(1995) 2018	416	*	
0141-0423	Journal of Research in Reading	2003	2018	370	15	1.673
1088-8438	Scientific Studies of Reading	2013	2018	329	15	2.328
1936-2706	Journal of Adolescent Adult Literacy	1995	2018	274	23	1.177
1940-0675	Journal of Educational Research	1980	2018	258	38	1.239
1554-8279	Elementary School Journal	1975	2018	236	43	1.393
1554-8430	Journal of Literacy Research	1996	2018	195	22	1.71
1944-9720	Foreign Language Annals	1980	2018	180	38	0.802
2251-6204	Modern Journal Of Language Teaching Methods [2]	2015	2018	169	3	
0360-1315	Computers & Education	1984	2018	163	34	4.538
1873-7706	Early Childhood Research Quarterly	1994	2018	159	24	2.364
0022-4111	Journal of Reading Behavior	1974	1995	152	21	0.481
1935-1011	American Educational Research Journal	1980	2018	131	38	2.462
1540-4781	Modern Language Journal	1978	2018	129	40	2.789
1521-0693	Reading Writing Quarterly	2010	2018	124	8	1.333
0959-4752	Learning and Instruction	1997	2018	120	21	3.967
1943-5878	Educational Leadership	1977	2017	118	40	0.258

Tablo 1'de okuma ile ilgili literatüre katkı sağlayan WoS (SCI, SSCI, A&HCI ve ESCI) atıf dizinindeki dergiler verilmektedir. Bu çerçevede dergide kaç makale yayımlandığı, dergilerin WoS'ta dizinlenme süreleri ve dergi etki faktörleri dikkate alınmıştır. Dergi etki faktörü (IF), "uluslararası atıf dizinlerinde listelenen dergilerde belli bir yılda (örneğin, 2016) yayımlanan tüm makalelerden o dergide ondan önceki iki yılda (2014 ve 2015) çıkan bilimsel yayınlara (makaleler, derlemeler,

[1] *1964-1995 yılları arasında yayımlanan Journal of Reading dergisinin adı Journal of Adolescent & Adult Literacy olarak değiştirilmiştir. Dergi, 1995-2014 yılları arasında bu ad altında yayımlanmıştır.*
[2] *WoS'ta bu dergiye ilişkin Etki Faktörü göstergeleri hesaplanmamıştır.*

bildiriler) yapılan atıf sayısı yayın sayısına bölünerek hesaplanır" (Tonta, 2017: 9). Başka bir tanımla bir dergideki ortalama bir makalenin belirli bir yılda gösterilme sıklığının bir ölçüsüdür (Chiu ve Ho, 2007). Tablo, alandaki dergilerin Sosyal ve İnsani Bilimler açısından çok azının etki faktörünün düşük olduğunu ve önemli bir kısmının yüksek etki faktörüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır. WoS eğitim ve eğitimsel araştırmalar (Education & Educational Research) kategorisinde okuma literatürü için dergi ortalama etki faktörü 2.78'dir. Tablodaki dergiler arasında *Computers & Education* en yüksek etki faktörüne sahiptir (4.538). Bu dergi, 2017 JCR Dergi Listesi sıralamalarına göre Q1 çeyreğinde yer almaktadır. Dergi, etki faktörü bakımından eğitim ve eğitimsel araştırmalar kategorisindeki 239 dergi arasında 4. sıradadır.

Konu alanı ile ilgili en çok makale, literatürdeki en eski dergilerinden olan *Reading Teacher* dergisinde yayımlanmıştır (n=914). Daha sonra sırasıyla *Reading and Writing* (n=875) ve *Reading Research Quarterly* (n=472) gelmektedir. Okuma literatürüne ilişkin makalelerin etki faktörü yüksek dergilerde yayımlandığı görülmektedir. Bununla birlikte en çok ve en az makalenin yayımlandığı dergilerin (*Reading Teacher*; *Educational Leadership*) etki faktörlerinin diğerlerine kıyasla nispeten düşük olduğu gözlenmektedir.

En Çok Atıf Alan Makaleler

Okuma ile ilgili yayınlar belge türü açısından çoğunlukla makale türündedir. Bu bağlamda literatürde en çok atıf alan makalelerin analizi önemlidir. Bununla birlikte atıf sayısı bir makalenin kalitesini kesin olarak göstermez; ancak yayının etkisi ve / veya görünürlüğünün bir ölçüsüdür (Lv ve diğerleri, 2011). Bu analizde WoS veri tabanında bulunan istatistiksel verilerden yararlanılmıştır. Alanda etki gücü yüksek olup alana yön veren makaleler aşağıda sunulmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. *En çok atıf alan makaleler*

Sıra	Yayın Adı	Yayın Yılı	WoS Atıf Sayısı	Dergi
1	The Simple View of Reading	1990	862	Reading and Writing
2	Joint Book Reading Makes For Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy	1995	812	Review of Educational Research
3	Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology İntegration?	2005	640	Etr&D-Educational Technology Research and Development
4	Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension	2007	522	Scientific Studies of Reading
5	How Large Are Teacher Effects?	2004	501	Educational Evaluation and Policy Analysis
6	Social Identity, Investment, and Language-Learning	1995	474	Tesol Quarterly
7	Does Phoneme Awareness Training in Kindergarten Make a Difference in Early Word Recognition and Developmental Spelling	1991	449	Reading Research Quarterly

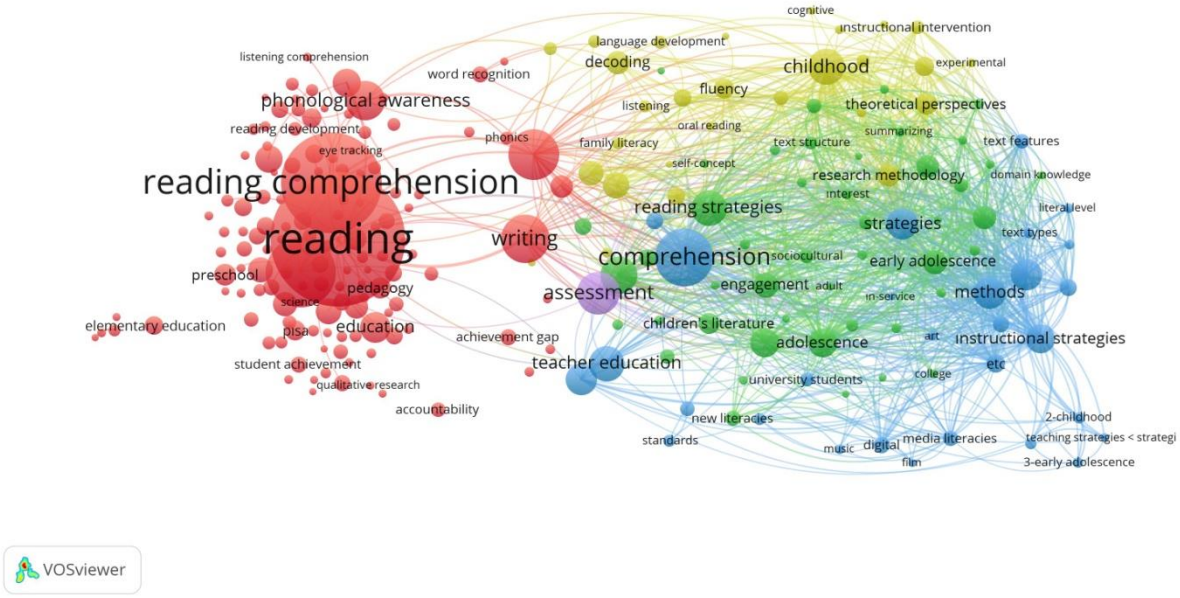
8	Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning	2001	410	Educational Psychologist
9	Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement	2000	408	American Educational Research Journal
10	How Literacy in Its Fundamental Sense İs Central to Scientific Literacy	2003	402	Science Education
11	Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues	2005	396	Scientific Studies Of Reading
12	Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy	2008	384	Harvard Educational Review
13	Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students	1997	388	Learning and Instruction
14	Awareness of the Structure And Meaning of Morphologically Complex Words: Impact on Reading	2000	381	Reading and Writing
15	Use Of Top-Level Structure in Text - Key For Reading-Comprehension of 9th-Grade Students	1980	372	Reading Research Quarterly
16	Introduction to Response to Intervention: What, Why, And How Valid is İt?	2006	350	Reading Research Quarterly
17	The Impact of Kindergarten Learning-Related Skills on Academic Trajectories at The End of Elementary School	2006	293	Early Childhood Research Quarterly
18	Beyond Phonological Skills: Broader Language Skills Contribute to the Development of Reading	2004	275	Journal of Research in Reading
19	Prediction of Reading Comprehension: Relative Contributions Of Word Recognition, Language Proficiency, and Other Cognitive Skills Can Depend on How Comprehension is Measured	2006	270	Scientific Studies of Reading
20	Reading Comprehension Tests Vary in the Skills They Assess: Differential Dependence on Decoding and Oral Comprehension	2008	256	Scientific Studies of Reading
21	Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis	2008	251	Early Education and Development

Not: Tabloda 250 ve üzeri atıf alan makaleler gösterilmiştir.

Tablo 2'de okuma alanındaki makalelerin WoS atıf sayıları ve yayımlandıkları dergiler verilmiştir. Buna göre, en çok atıf alan makalelerin alandaki en eski ve en çok makale yayımlayan dergilerde (Örneğin; *Reading and Writing*, *Reading Research Quarterly*, *Early Childhood Research Quarterly*) yer aldığı görülmektedir. Hoover ve Gough (1990) tarafından yayımlanan "The Simple View of Reading" başlıklı yayın en sık atıf yapılan makaledir. Yayımlandığından bu tarafa, makaleye WoS'ta 862 kez atıf yapılmıştır. Makale okuma becerisini kod çözme ve dil bilgisi anlama becerisinin ürünü olarak nitelendirilebileceği görüşünü destekleyen temel çalışmalardan biridir. Bus ve diğerlerinin (1995) yayımladığı "Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy" başlıklı makale en sık atıf yapılan ikinci makaledir. Makale *Review of Educational Research* dergisinde yayımlanmıştır. Makaleye 2018'e kadar toplam 812 atıf yapılmıştır. Araştırma bir meta-analiz çalışmasıdır. İlgili araştırmada elde edilen sonuçlar kitap okumanın dil edinimini etkilediği hipotezi ile tutarlıdır.

Anahtar Kelime Ağ Analizi

Makalelerde kullanılan anahtar kelimelerin birlikte kullanım haritası Şekil 1'de sunulmaktadır.

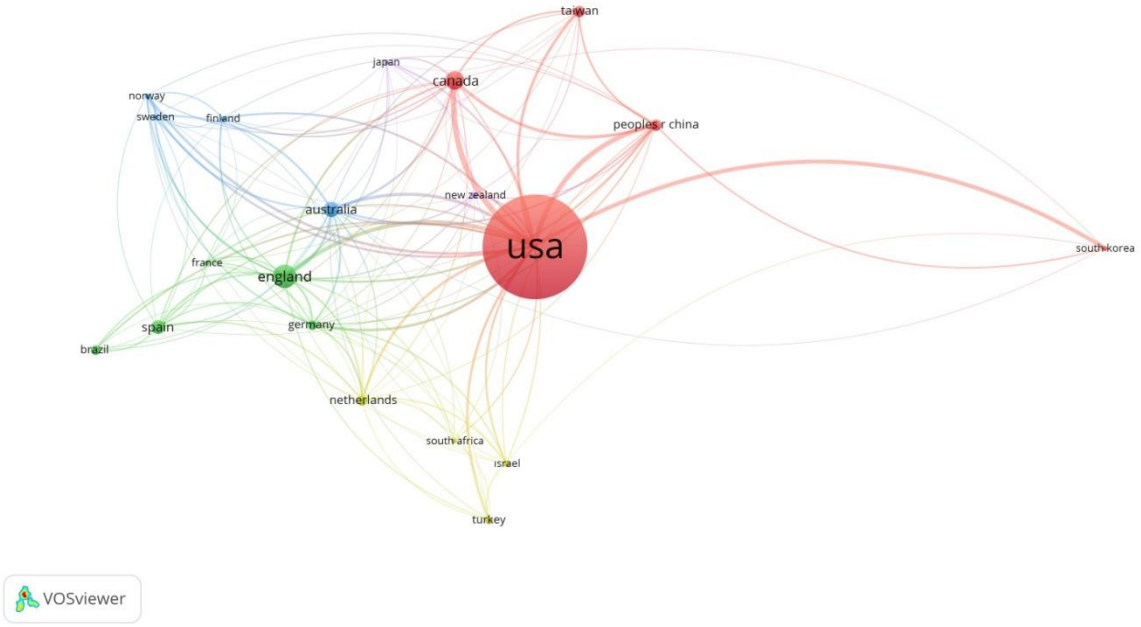


Şekil 1. *Anahtar kelime ağ haritası*

Şekil 1'de makalelerde yazarlar tarafından verilen anahtar kelimeler üzerinden yapılan birlikte bulunma (co-occurance) analizi görselleştirilmektedir. Buna göre okuma alanında ele alınan konuların 4 kümede gruplandığı anlaşılmaktadır. Bunlar kırmızı, mavi, yeşil ve sarı kümelerdir. İlk küme olan kırmızı kümenin okuma, okuduğunu anlama, yazma, fonolojik farkındalık, fonetik, eğitim, pedagoji vb. kavramlardan oluştuğu; ikinci küme olan yeşil kümenin anlama, öğretmen eğitimi, strateji, yöntem, eğitici stratejiler, metin tipi, metin özelliği gibi yöntem ve stratejiyi düşündüren kavramlar etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Üçüncü küme olan mavi kümede ise okuma stratejileri, gençlik, çocuk edebiyatı, metin yapısı gibi gençlik ve çocuk edebiyatı ile doğrudan ilişkili kavramların yer aldığı dikkat çekmektedir. Dördüncü küme olan sarı kümede ise şifre çözme, akıcılık, kuramsal bakış açıları vb. şeklinde okuma ve anlamada etkili olduğu değerlendirilen kavramlar üzerinde durulduğu söylenebilir. Makalelerde kullanılan yazar anahtar kelimelerinden hareketle okuma alanında en çok incelenen konuların okuma, okuma anlama, temel dil becerileri olarak okuma, yazma ve dinleme ilişkisi, çocukluk, çocuk ve gençlik edebiyatı, okumada kullanılan yöntem ve stratejiler olduğu anlaşılmaktadır. Aile okuryazarlığı, fonolojik farkındalık, sözlü okuma gibi kavramların konu alanları arasında ilgi çekici olduğunu belirtmek mümkündür.

En Etkin Ülkeler

Okuma alanına katkı sağlayan kurumların bulundukları ülkeler Şekil 2'de verilmektedir.



Şekil 2. *Katkı sağlayan kurumların bulunduğu ülke ağ haritası*

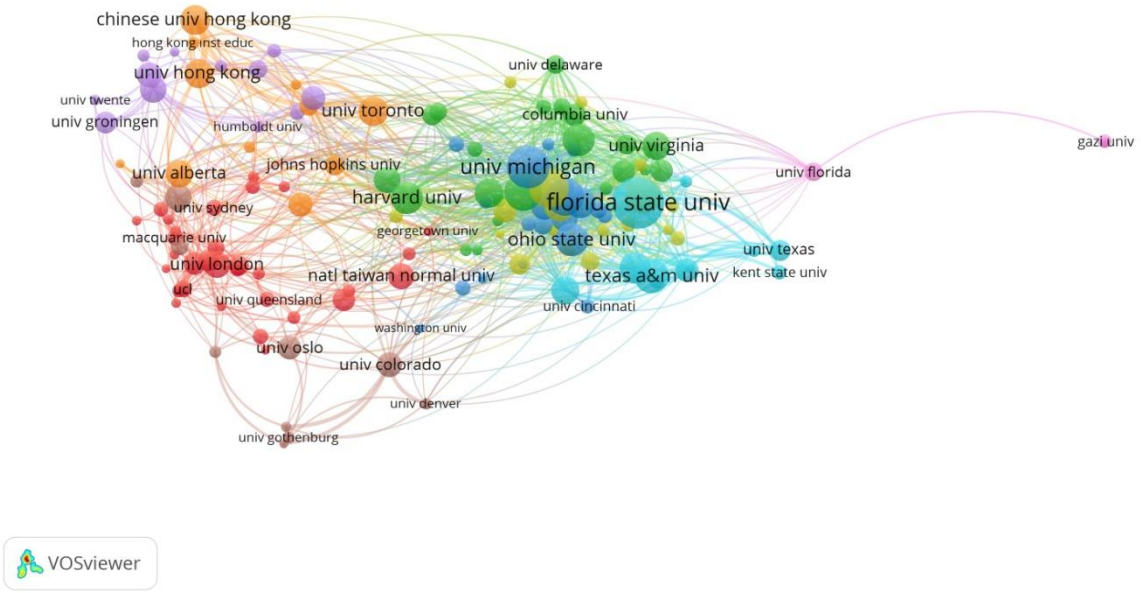
Şekil 2'de okuma alanında öne çıkan kurumlar ülkeler ölçeğinde değerlendirilmiştir. Buna göre Amerika Birleşik Devletleri adresli kurumların okuma alanına en çok katkıda bulunan kurumlar olduğu görülmektedir. Şekil, araştırma iş birlikleri açısından ele alındığında Türkiye adresli kurumların çoğunlukla Hollanda, Güney Afrika ve İsrail adresli kurumlarla iş birliği içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum söz konusu ülkelerdeki kurumların okuma alanında özel bir yayın politikaları olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır. Çünkü bu kurumlar daha çok ABD merkezli iş birliği yapmaktadırlar. Araştırma iş birlikleri bakımından diğer kümeler değerlendirildiğinde Avrupa ülkelerinden olan İngiltere, Almanya, Fransa ve İspanya adresli kurumların birlikte çalıştıklarını söylemek mümkündür. Bu kümede İngiltere merkezli bir özel yayın politikasının varlığından söz edilebilir. İş birliği ağ haritasında Güney Kore'nin diğer ülkelerden ayrı bir grupta konumlandığı görülmektedir. Buradan hareketle Güney Kore adresli okuma yayınlarının diğer ülkelerle iş birliği oluşturmak yerine iç dinamikler ile gerçekleştirildiğini belirtmek mümkündür.

ABD ile Batı Avrupa'da (İngiltere ve Hollanda) bulunan yayıncılar alana yoğun olarak katkıda bulunmaktadır. Dünyada okuma ile ilgili literatürde WoS'ta (SCI, SSCI, A&HCI ve ESCI) dizinlenen 20 aktif dergi bulunmaktadır. Yayıncı kurumların coğrafi dağılımı, dünyada ilgili literatürü genel olarak İngiltere ve ABD tarafından temsil edilen Avrupa-Atlantik okulunun biçimlendirdiğini ortaya

koymaktadır. Başka bir anlatımla bu ülkeler, bilimsel üretimler aracılığıyla alanla ilgili bilimsel iletişimin gelişmesine ve bilgi birikiminin artmasına katkıda bulunmaktadır.

En Üretken Kurumlar

Okuma alanında en üretken kurumların ağ haritası Şekil 3'te yer almaktadır.



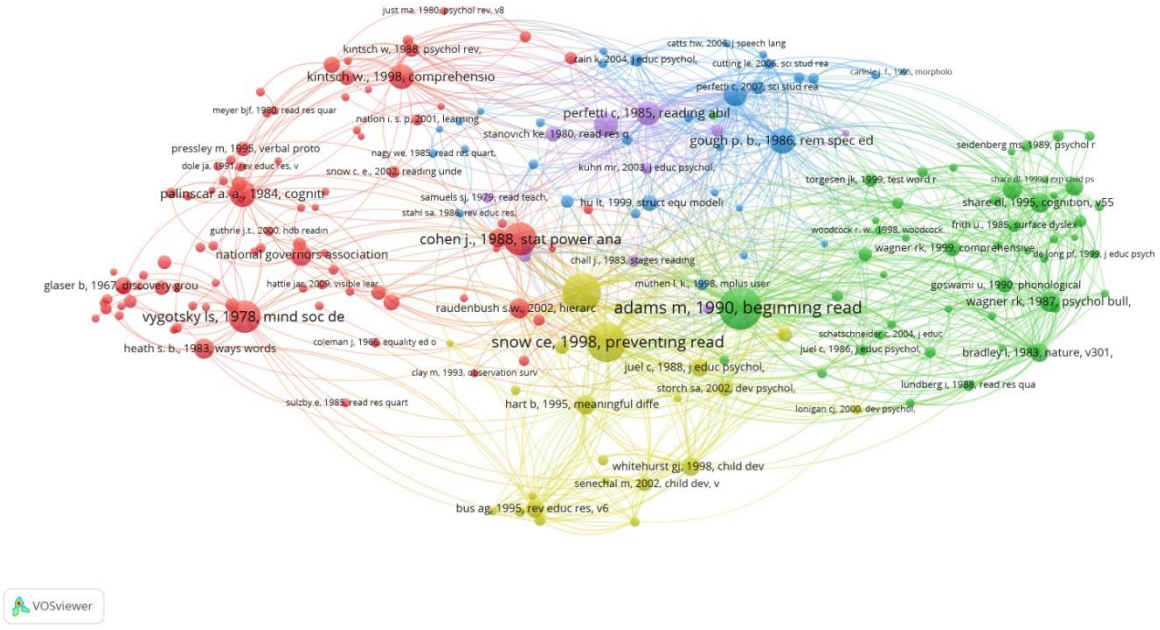
Şekil 3. *En üretken kurumlara ait ağ haritası*

Okuma alanına en çok katkı yapan kurumlar yukarıdaki şekilde sunulmuştur. Buna göre okuma alanında ABD adresli üniversitelerin daha görünür olduğu söylenebilir. Okuma alanında yayın sayısı açısından Florida Devlet Üniversitesinin 366 makale ile ilk sırada olduğu anlaşılmaktadır. Ancak yayınların aldığı atıf sayılarına göre Michigan Üniversitesinin (makale sayısı=131; toplam atıf sayısı=5.227) diğer kurumlara göre daha etkili ve görünür olduğu söylenebilir. Türkiye adresli kurumlar bağlamında okuma alanına en çok katkı sağlayan kurum ise Gazi Üniversitesidir (n=32). Gazi Üniversitesi kaynaklı makalelere toplam 28 atıf yapılmıştır. Bu kurumda üretilen çalışmaların Florida Devlet Üniversitesi ile aynı ağ kümesinde yer aldığı dikkat çekmektedir. Bilimsel üretimleri ile okuma alanına katkı sağlayan Türkiye adresli diğer kurumlar ise Hacettepe Üniversitesi (n=22), Ankara Üniversitesi (n=15) ve Boğaziçi Üniversitesidir (n=10).

Atıf Analizi

Makalelerde En Çok Birlikte Atıf Yapılan Kaynaklar

Şekil 4'te okuma alanıyla ilgili incelenen makalelerin kaynakçalarında en çok kullanılan kaynaklar görselleştirilmiştir. Bu veriler, alana yön veren temel kaynakları sunması açısından önemlidir.

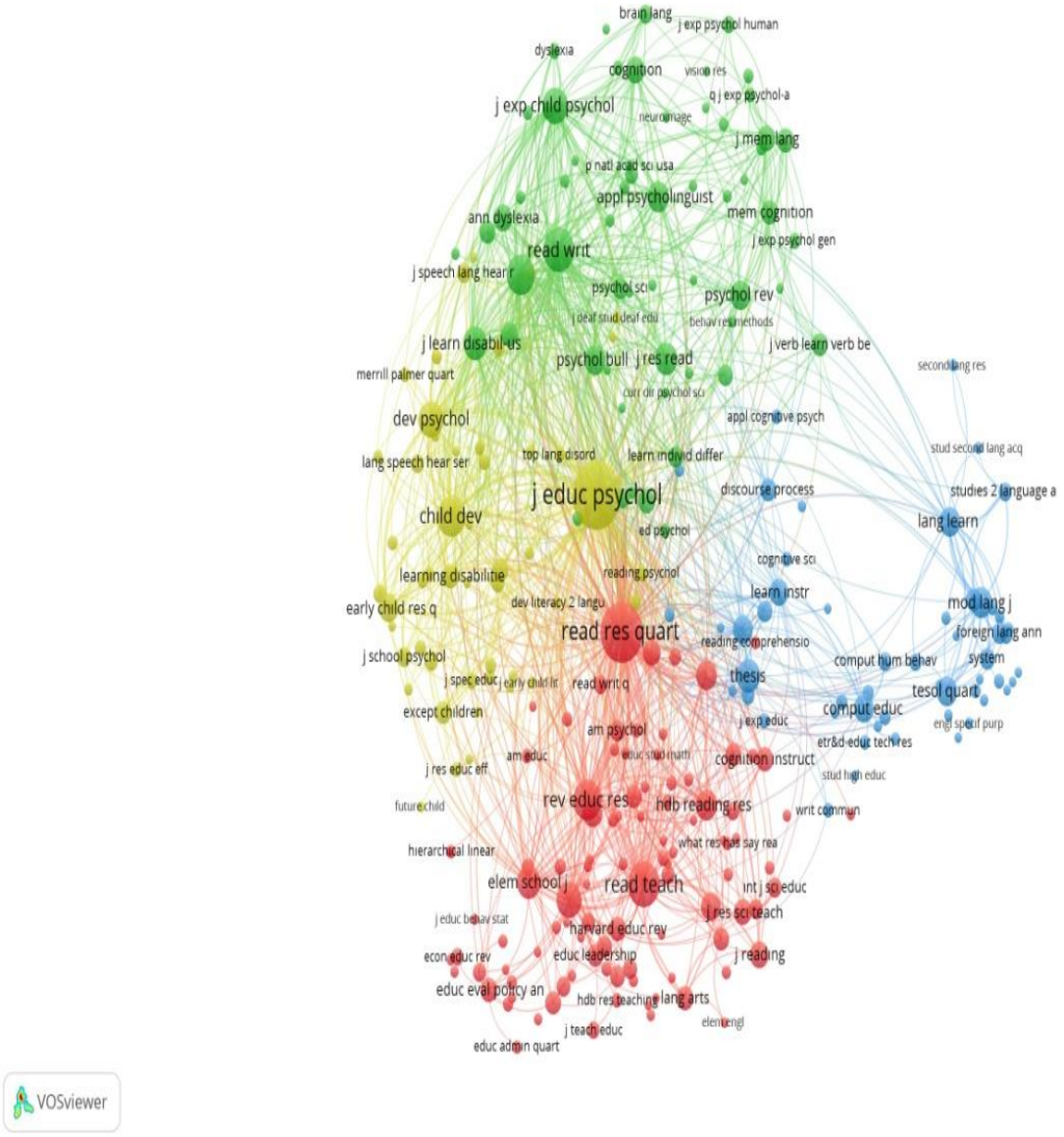


Şekil 4. *Makalelerde en çok birlikte atıf yapılan kaynak ağ haritası*

Şekil 4'e göre okuma alanındaki çalışmalarda en çok Marilyn Jager Adams'ın "Beginning to Read: Thinking and Learning About Print" adlı eserine atıf yapıldığı görülmektedir. Bu eseri "Preventing Reading Difficulties in Young Children" ve "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of İndividual Differences in The Acquisition of Literacy" adlı çalışmalar izlemektedir. Bu verilerden hareketle kanon olarak ele alınabilecek bu çalışmaların okuma alanına yön veren eserler oldukları, alanda yapılacak çalışmalarda da öncelikle bu kaynaklara başvurulması gerektiği belirtilebilir. Aynı zamanda halka büyüklüğü geniş olduğu için alanda kullanılan kaynaklar arasındaki ilişkiyi sağladıklarını ifade etmek mümkündür. Ayrıca kaynakların 5 kümede toplandığı, bu durumun okuma alanının alt araştırma alanları hakkında ipuçları verdiği söylenebilir.

Makalelerde En Çok Birlikte Atıf Yapılan Dergiler

Makalelerde en çok birlikte atıf yapılan dergilerin ağ haritası Şekil 5'te gösterilmektedir.



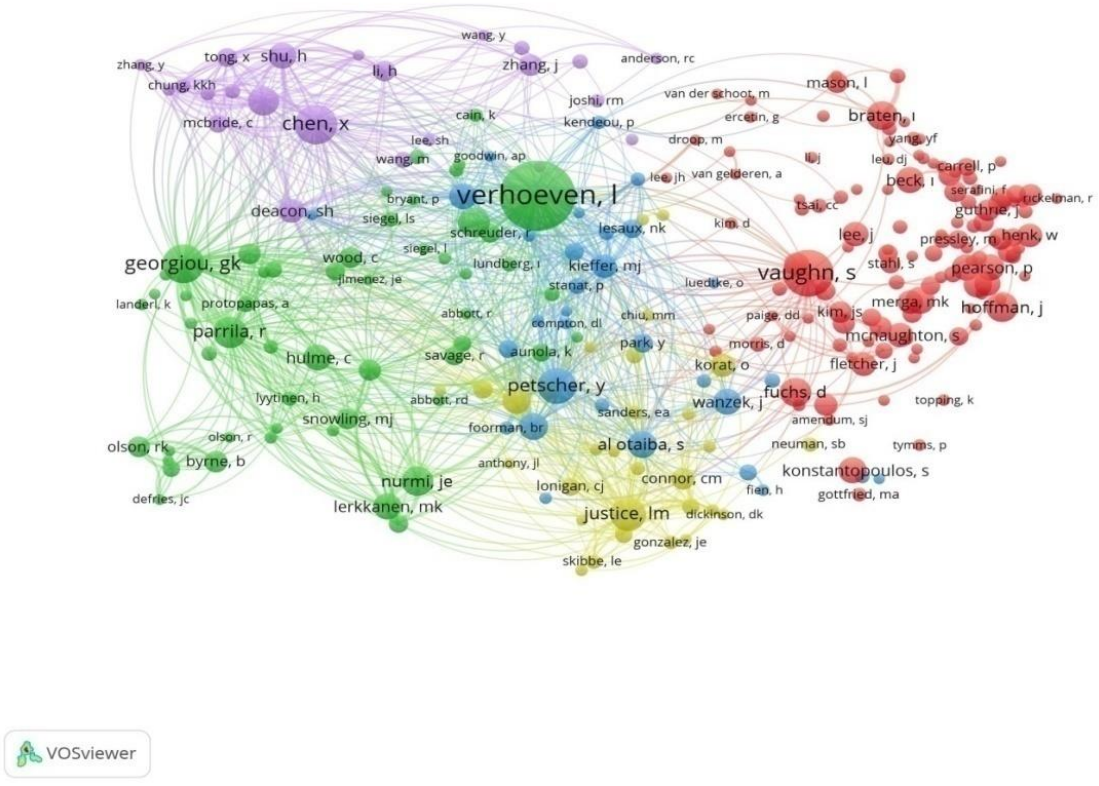
Şekil 5. *Makalelerde en çok birlikte atıf yapılan dergi ağ haritası*

Şekil 5'te okuma alanında üretilen makalelerde atıf yapılan bilimsel dergilerin ağ analizi sunulmaktadır. En çok birlikte atıf yapılan dergilerin toplamda 4 küme oluşturduğu görülmektedir. Bunlar sarı, kırmızı, yeşil ve mavi kümelerdir. Buna göre makalelerde en çok atıf yapılan kaynak sarı kümede temsil edilen ABD adresli *Journal of Educational Psychology* adlı dergidir. Bu dergiye 14.525 atıf yapıldığı görülmektedir. Anılan dergiyi kırmızı kümede temsil edilen 10.746 atıfla ABD adresli *Reading Research Quarterly* ile yeşil kümede temsil edilen 5.185 atıfla Hollanda adresli *Reading and Writing* adlı dergiler izlemektedir. Mavi kümede temsil edilen *Modern Language Journal* adlı dergi ön

plana çıkmaktadır. “Bilimsel araştırma sonuçlarını belli bir düzen ve belli aralıklarla akademik dünyaya duyuran bu yayınlar (dergi) kısa sürede bilimsel iletişimin önemli bir unsuru hâline gelmiştir” (Uçak, 2009: 3). Dolayısıyla okuma alanının entelektüel arka planının şekillenmesinde adı geçen dergilerin etkin bir rolü olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Dergilerin genel olarak doğrudan okuma alanı özelinde yayın hayatlarını sürdürüyor olmaları düşünüldüğünde literatürün bilimsel gelişim ve ilerlemesini sağlayabilecek yeterlikte olduğu belirtilebilir.

Makalelerde En Çok Birlikte Atıf Yapılan Yazarlar

Şekil 6’da okuma alanında sıklıkla atıf yapılan yazarların ağ analizi yer almaktadır. Bu analiz türüyle okuma alanına yön veren araştırmacıların kimler olduğu, diğer bir ifadeyle alandaki çalışmalarda en çok hangi araştırmacıya atıf yapıldığı ortaya konulmaktadır.



Şekil 6. *Makalelerde en çok birlikte atıf yapılan yazar ağ haritası*

Şekil 6, küme oluşturma bağlamında değerlendirildiğinde 5 küme dikkat çekmektedir. Bunlar yeşil, mavi, sarı, kırmızı ve mor renkle belirtilmektedir. Kümelerin bağlantı elemanının yeşil kümede temsil edilen Verhoeven olduğu görülmektedir. Daha açık bir söyleyişle okuma ile ilgili hemen hemen her çalışmada bu araştırmacının çalışmalarına atıf yapıldığını söylemek mümkündür.

Şekil 6’ya göre düğüm yoğunluğu en yüksek yazar Ludo Verhoeven’dır. Verhoeven, Hollanda Radboud Üniversitesinde temelde dil öğretimi, özelde ise öğrenme güçlüğü çeken çocukların konuşma ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimi üzerine çalışmalar yürütmektedir. Aynı zamanda

etkileşimli dil öğretimi konusu üzerinde yoğun bir bilimsel üretime sahiptir. Verhoeven'dan sonra kırmızı renkle belirtilen kümedeki Sharon Vaughn, okuma alanında sıkça atıf alan bir diğer yazardır. Vaughn, Teksas'taki Okuma ve Dil Sanatları Merkezi ve Okuma Enstitüsünün müdürlüğünü yapmaktadır. Vaughn; okuma anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin dil gelişimleri, iş birlikli okuma, söz varlığını geliştirme gibi alanlarda çalışmalar ortaya koymuştur. Özetle Vaughn'un akademik çalışmaları ağırlıklı olarak okuma üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okuma alanında sıklıkla atıf yapılan diğer araştırmacılar ise yine yeşil kümede temsil edilen Kanada Alberta Üniversitesi Okuma Araştırmaları Laboratuarının müdürü George K. Georgiou, mavi renkle belirtilen kümede yer alan Florida Devlet Üniversitesi Okuma Araştırmaları Merkezi müdürü Yaacov Petscher ve okuma zorlukları üzerine çalışmaları ile tanınan Rauno K. Parrila'dır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma dünyadaki okuma literatürünün genel durumuna ilişkin bütüncül bir değerlendirme sunmaktadır. Literatürde okuma alanındaki araştırmalar ve tezler üzerine bazı çalışmalar yapılmış olmasına karşın, bugüne kadar etkili dergileri ve ülkeleri, etkin kurum ve kaynakları; alanın dinamik bir tasvirini analitik araçlar yardımıyla irdelemeyi amaçlayan kapsamlı bir analiz çalışması yapılmamıştır. Bu çalışma, alandaki araştırmaların uluslararası atıf dizinlerindeki durumuna ilişkin eğilimleri yansıtmaktadır. Aynı zamanda alandaki etkili çalışmalar ve araştırmacılar arasındaki ilişkileri görselleştirerek literatürdeki iş birliklerine yönelik veriler sunmaktadır.

Analitik araçlar kullanılarak gerçekleştirilen bibliyometrik çalışmalar, konu alanlarına ilişkin "büyük resmi" elde edebilmek için son derece önemlidir. Bu yanıyla alan araştırmacılarının farkında oldukları; ancak somut olarak kanıtlayamadıkları olguları bilimsel açıdan keşfetmeyi sağlamaktadır. Etkin araştırma kurumları ve araştırmacıların tespitini mümkün kılarak alandaki diğer araştırmacılara yol göstermektedir. Ağ kümeleri içindeki araştırmacıların araştırma içeriklerini ve yönelimlerini ortaya koyarak bilim iletişim sürecine katkı sağlamaktadır. Böylece alandaki mevcut durumu değerlendiren araştırmacılar, yeni ve özgün araştırma alanlarına yönelebilirler.

Okuma ile ilgili literatürde en çok tercih edilen akademik yayın türü makaledir. Makale, akademik üretim açısından oldukça önemlidir. Çünkü bu yayın türü, bilim insanlarının akademik etkinliğini ve bilimsel üretkenliğini belirlemede nesnel göstergeler sunmaktadır. Bu açıdan literatürde belge türü olarak makalenin tercih edilmesi beklenen bir sonuçtur. Alanyazında da benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Chao, Yang ve Jen, 2007; Glänzel ve Moed, 2002; Karagöz ve Koç Ardıç, 2019; Chiu ve Ho, 2007; Hsieh, Chiu, Lee ve Ho, 2004; Tsay ve Yang, 2005; Lv ve diğerleri, 2011).

Okuma literatürü ile ilgili makalelerin yayın diline bakıldığında, İngilizce olarak yayımlanan akademik yayınların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Dünyada akademik çevrelerde bilimsel iletişim dili olarak İngilizce ön plana çıkmaktadır. Bilimsel iletişim süreçlerinde İngilizce, uluslararası görünürlüğü ve etki düzeyi yüksek dillerden biridir. Dolayısıyla İngilizcenin başat akademik dil kabul edilmesi ve WoS (SCI, SSCI, A&HCI ve ESCI) atıf dizinindeki dergilerin birincil yayın dilinin İngilizce olması bu sonuç üzerinde etkilidir. Daha önceki çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir (Macías-Chapula ve Mijangos-Nolasco, 2002; Bordons ve Barrigón, 1992; Tsay, 2008; Liu, Zhang ve Hong, 2011).

Okuma literatürü ile makaleler etki faktörü düşük dergilerde yayımlanmaktadır. Bununla birlikte dergilerin ortalama etki faktörü, Sosyal ve İnsani Bilimler alanı olan eğitim ve eğitimsel araştırmalar için oldukça üst düzeydedir.

Çalışmada alana yön veren makaleler tespit edilmiştir. Bu yayınlar alanın referans metinlerini oluşturmaktadır. Referans metinler, bilimsel topluluğu etkileşim hâlinde tutan temel ögelerden biridir. Bu yönüyle akademik yazım süreci ve bilimsel gelişime katkıda bulunur. Dolayısıyla referans metinleri literatürün biçimlenmesini sağlayan temel kaynaklar olarak değerlendirmek mümkündür. Aynı zamanda bilimsel çalışma öncesi, alan araştırmacıları için başvuru kitaplığı özelliği taşımaktadır. Bu bakımdan ülkemizde özellikle bundan sonra yapılacak olan okuma araştırmalarında en sık atıf yapılan makalelerin göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Okuma alanında en büyük düğüm yoğunluğuna sahip anahtar kelimeler, alanın ana konusu olan “okuma” ve “okuma anlama”dır. Makalelerin yayıncılarının ülkelerine bakıldığında ABD, Hollanda ve İngiltere alana en yoğun katkıda bulunan ülkelerdir. Alana yön veren kurumlar ise Florida Devlet Üniversitesi ile Michigan Üniversitesidir. Bu kurumlardan üretilen bilimsel bilginin izlenmesi bilgi üretimi açısından önem arz etmektedir. Buna göre ülkemizde okuma ile ilgili çalışma gerçekleştirecek olan araştırmacıların söz konusu kurumlardaki akademisyenleri ve bilimsel çıktıları takip etmeleri, üretilen akademik yayınların nitelik kazanmasını sağlayabilir.

Literatürde en çok birlikte atıf yapılan kaynakların kuramsal boyutlu eserler olduğu dikkat çekmektedir. Okuma araştırmalarının entelektüel zeminini yapılandırma sürecinde bu kitapların etkili olduğu gözlenmektedir. Ülper (2017) okuma alanyazınındaki bilimsel çalışmaların kuramsal boşluk taşıdığını belirtmektedir. Bu açıdan literatürün gelişimine katkıda bulunan kaynakların Türkçeye kazandırılması alandaki boşluğun giderilmesine olanak sağlayabilir. Türkiye adresli çalışmalarda anılan eserlerin göz önünde bulundurulması ileride yapılacak çalışmaların evrensel bilgi birikimiyle etkileşimini artırabilir. Bu yönüyle literatüre yön veren ilgili kaynaklar, bilimsel köprü işlevi görmektedir. Benzer bir tespiti en çok atıf yapılan dergiler için de yapmak mümkündür.

Literatürde atıf yapma eğilimi açısından okuma ile ilgili araştırmaların kaynakçalarında en sık yer verilen yazarlar Verhoeven, Vaughn, Georgiou, Petscher ve Parrila'dır. Bu yönüyle anılan yazarların okuma literatürüne yön verdikleri belirtilebilir. Yazar, bilimsel iletişim dizgesindeki temel değişkenlerden biridir. Akademik çalışmaları ile alanın bilimsel açıdan şekillenmesine ve ilerlemesine katkıda bulunur. Bu yanıyla alanda etki ve görünürlüğü yüksek yazarların tespit edilmesi ilerideki çalışmaların bilimsel geleneğe bağlanmasına olanak tanır. Böylece Türkiye'de üretilen bilimsel çalışmaların kaynakça kısımları yalnızca yerel literatürden değil, uluslararası akademik ağda kabul gören çalışmalardan da beslenebilir.

Araştırmada kullanılan veriler, WoS atıf veri tabanı üzerinden derlenerek elde edilmiştir. WoS verileri dışında kalan araştırmaların araştırma kapsamında yer almaması, çalışmanın temel sınırlılığıdır.

Kaynaklar

Akaydın, Ş. ve Çeçen, A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim, 40* (178), 183-198.

Akyol, H. (2011). Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-77.

Bordons, M., ve Barrigón, S. (1992). Bibliometric analysis of publications of Spanish pharmacologists in the SCI (1984–89). Part II. *Scientometrics, 25*(3), 425-446.

Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. ve Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. Review *of educational research, 65*(1), 1-21.

Büyüköztürk, Ç., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ç. ve Demirel, E. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Chao, C. C., Yang, J. M., ve Jen, W. Y. (2007). Determining technology trends and forecasts of RFID by a historical review and bibliometric analysis from 1991 to 2005. *Technovation, 27*(5), 268-279.

Chiu, W. T., ve Ho, Y. S. (2007). Bibliometric analysis of tsunami research. *Scientometrics, 73*(1), 3-17.

Demirel, Ö. (1990). Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler. Ankara: Usem Yayınları.

Elbir, B., ve Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 229-247.

Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies, 13*(19), 615-630.

Glänzel, W., ve Moed, H. (2002). Journal impact measures in bibliometric research. *Scientometrics, 53*(2), 171-193.

Hoover, W. A., ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing, 2*(2), 127-160.

Hsieh, W. H., Chiu, W. T., Lee, Y. S., ve Ho, Y. S. (2004). Bibliometric analysis of patent ductus arteriosus treatments. *Scientometrics, 60*(2), 205-215.

Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örneklemi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(1), 1-17.

Karagöz, B. (2018). Bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçiş sürecinde sınıf öğretmenlerinin dik temel yazı öğretimine ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi,* 22, 73, 395-414.

Karagöz, B. ve Koç Ardıç, İ. (2019). Ana Dili Eğitimi Dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(2), 419-435.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(19), 58-80.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (2005). Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için. Ankara: Engin Yayınevi.

Li, K., Rollins, J. ve Yan, E. (2018) Web of science use in published research and review papers 1997–2017: A selective, dynamic, cross-domain, content-based analysis. *Scientometrics*, 115, 1–20.

Liu, X., Zhang, L., ve Hong, S. (2011). Global biodiversity research during 1900–2009: a bibliometric analysis. *Biodiversity and Conservation, 20*(4), 807-826.

Lv, P. H., Wang, G. F., Wan, Y., Liu, J., Liu, Q., ve Ma, F. C. (2011). Bibliometric trend analysis on global graphene research. *Scientometrics, 88*(2), 399-419.

Macías-Chapula, C., ve Mijangos-Nolasco, A. (2002). Bibliometric analysis of AIDS literature in Central Africa. *Scientometrics, 54*(2), 309-317.

Onan, B. (2017). Ana dili öğretiminde yapılandırmacı hedefler üzerine bir tasnif çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 5(4), 806-822.

Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(4), 1161-1178.

Pinto, M., Fernández-Pascual, R., Caballero-Mariscal, D., Sales, D., Guerrero, D., ve Uribe, A. (2019). Scientific production on mobile information literacy in higher education: a bibliometric analysis (2006–2017). *Scientometrics, 120*(1), 57-85.

Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics?. *Journal of Documentation*, 24, 348-349.

Tang, M., Liao, H., ve Su, S. F. (2018). A bibliometric overview and visualization of the International Journal of Fuzzy Systems between 2007 and 2017. *International Journal of Fuzzy Systems, 20*(5), 1403-1422.

Tonta Y. (2017). TÜBİTAK Türkiye Adresli Uluslararası Bilimsel Yayınları Teşvik (UBYT) programının değerlendirilmesi. Ankara: TÜBİTAK ULAKBİM.

Tsay, M. Y. (2008). A bibliometric analysis of hydrogen energy literature, 1965–2005. *Scientometrics, 75*(3), 421-438.

Tsay, M. Y., ve Yang, Y. H. (2005). Bibliometric analysis of the literature of randomized controlled trials. *Journal of the Medical Library Association, 93*(4), 450-458.

Uçak, N. Ö. (2009). Bilimsel iletişim ve üniversite kütüphaneleri. İ, Keskin, M. H. Kutluoğlu ve S. S. Kurbanoğlu (Yay. Haz.). *Hidayet Nuhoğu'na Armağan içinde* (291-298), İstanbul, Pamuk Yayıncılık.

Uçan, H. (2016). *Dilbilim, Göstergebilim ve Edebiyat Eğitimi*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Ülper, H. (2017). *Okumaya genel bir bakış kuram ve modellere giriş*. Ankara: PEGEMAKADEMİ.

Van Eck, N. J. ve Waltman, L. (2010). Software survey: Vosviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84, 523–538.

Yaşar, Ş. ve Guvey-Aktay, E. (2011). Türkiye'de okuma alanına ilişkin yapılan tezlerin incelenmesi. X. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Yazıcı, N. (1 Mart 2013), "Edebiyat Eğitimde Ne İşe Yarar?", 7. Eğitimde Edebiyat Semineri Günışığı Kitaplığı, Özel Şişli Terakki Ortaokulu, İstanbul, (Keçi İnadına Edebiyat Dergisi, S.1, s.4-6).

Extended Abstract

Introduction

Language skills consist of two sub-skills which are comprehending and explaining (Karagöz, 2018). Reading is very important among comprehension skills. Reading is an activity in which regular information is used, based on effective communication between the author and the reader, in accordance with an appropriate method and purpose, in a regular environment; a process in which preliminary information and information in the text are integrated and re-interpreted (Akyol, 2011:1); cognitive activity in which words are defined (Perfetti, 2007). In this respect, reading is "the activity of making meaning from written symbols through the joint work of behaviours and psychomotor skills" (Demirel, 1990: 119). Therefore, "reading is a mental act" (Uçan, 2016: 74).

Method

This research is a qualitative study designed on descriptive research model. Bibliometric data were obtained from the WoS database produced by Clarivate Analytics. WoS is the world's leading Scientific citation search and analytical information platform. It provides both a research tool that supports a wide range of Scientific functions in various fields of knowledge and a dataset for large-scale data intensive studies (Li, Rollins and Yan, 2018). Therefore, the database specified for the study was preferred.

An online search was conducted on the WoS database on 11.12.2018 in order to reach academic publications in the field of reading. In the literature related to reading the WoS core collection, it was determined that the total sample size obtained by type of material was 210.021 publications. It was observed that the publications related to reading in the database dated back to 1974. As a result of the survey, 19.882 publications were found in the Education and Educational Research category in WoS. The type of document is limited to article considering the size of the number of publications accessed. Accordingly, the study was conducted over 13.756 publications (articles).

In the research, bibliometry was used as data analysis method. Bibliometry is a numerical analysis method that provides the application of mathematical and Statistical methods to books and other communication tools (Pritchard, 1969).

Result and Discussion

This study provides a holistic assessment of a general situation of reading literature in the world. Although some studies have been conducted in the field of reading in the literature, a comprehensive bibliometric analysis has not been conducted to analyse a dynamic description of the field with the help of analytical tools. This study provides a perspective on the global status of research in the field of reading in citation indexes. It also contributes to the identification of trends in the literature by visualizing the relationships between researchers and influential studies in the field.

Bibliometric studies using analytical tools are extremely important in order to obtain the "big picture of the subject areas. In this respect, field researchers are aware that; however, it provides a scientific exploration of facts which they cannot substantiate. It enables the identification of effective research institutions and researchers, and guides other researchers in the field. It contributes to the scientific cooperation and communication process by revealing the research topics of the researchers in the network clusters. Thus, researchers who discover the current situation in the field can turn to new and original research areas.

The most preferred type of academic publication in the literature on reading is the article. The article is very important for academic production. Because, this type of publication provides objective indicators in determining the academic effectiveness and scientific productivity of scientists. In this respect, it is a natural result that the article is preferred in the field. There are similar studies in the literature (Chao, Yang and Jen, 2007; Glänzel and Moed, 2002; Karagöz and Koç Ardıç, 2019; Chiu and Ho, 2007; Hsieh, Chiu, Lee and Ho, 2004; Tsay and Yang, 2005; Lv et al., 2011).

When the language of the articles related to reading literature is analysed, it is seen that the academic publications published in English are the majority. English is the language of scientific communication in academic societies around the world. English is one of the languages with high international recognition and influence in scientific communication processes. Therefore, the primary academic language of the journals in the WoS (SCI, SSCI, A&HCI and ESCI) citation index is English. Similar findings have been obtained in previous studies (Macías-Chapula and Mijangos-Nolasco, 2002; Bordons and Barrigón, 1992; Tsay, 2008; Liu, Zhang and Hong, 2011).

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 02.07.2019 Kabul/Accepted:24.07.2019
Derleme / Review

Beş Hececiler'den Enis Behiç Koryürek ve Makedonya

Zeki GÜREL[*]

Öz

"Beş Hececiler"den Enis Behiç Koryürek, Makedonya başta olmak üzere Balkanların en sıkıntılı olduğu zamanda çocukluğunu ve ilk gençlik yıllarını Üsküp'te Türk-İslâm kültürü içinde geçirmiştir. Enis Behiç, 12 Mart 1892 tarihinde İstanbul'da doğdu. Babasının asker oluşundan ötürü Enis Behiç'in çocukluğu Makedonya'da geçmiş, ilk tahsilini hususî olarak evde yapmış ve bizzat babası tarafından okutulmuştur. Bir ara özel öğretmenlerden de dersler almışsa da İdadi tahsilinin büyük kısmını Selanik ve Üsküp İdadi mekteplerinde gördükten sonra 1909'da İstanbul'a gelerek son sınıfı İstanbul Lisesinde tamamlamış ve 1910 yılında da mezuniyet diplomasını almıştır. Şair, öğretmen, diplomat, bürokrat ve mutasavvıf kimliğiyle dikkatleri çeken Enis Behiç Koryürek 18 Ekim 1949'da Ankara'da vefat etmiştir. Türk-Macar dostluğunun gelişmesinde, Macaristan'daki Gül Baba Türbesi'nin restore edilerek yeniden ziyarete açılmasında büyük hizmetleri olmuştur. 1909–1910 yıllarında Üsküp'te yayımlanan "Yıldız" dergisinde Enis Behiç Koryürek'in şiiri ve ona ithaf edilmiş şiirler de bulunmaktadır. Biz bu bildirimizde, Çocukluğunun ilk gençlik dönemine kadar olan kısmını Balkanlarda, özellikle de Üsküp'te geçirmiş olan "Beş Hececiler"den Enis Behiç Koryürek adlı şairimizin hayat hikâyesini ve eserlerini uzun uzadıya anlatacak değiliz. Meraklıları edebiyat tarihlerinden ve Enis Behiç için yazılan kitaplardan, bizzat Enis Behiç'in kendi eserlerinden istifade ederek bu meraklarını giderebilirler. Biz onun Makedonya günleri üzerinde özellikle yoğunlaştık.

Anahtar Kelimeler: Enis Behiç Koryürek, Beş Hececiler, Makedonya, Üsküp

Enis Behiç Koryürek of Five Syllabists and Macedonia

Abstract

Enis Behiç Koryürek, one of the poets of Five Syllabists, was born in March 12, 1892 in Istanbul, and spent his childhood and early youth with Turkish-Islamic culture, in Skopje, during the tough times of Balkans. Due to his father's assignment in military, he spent his childhood in Macedonia and was primarily home-educated, by his father. However, he took some courses from private teachers, his high school education was mostly in high schools of Thessaloniki and Skopje. After that he came to Istanbul in 1909. He completed his high school degree in İstanbul and got his graduation diploma in 1910. He came forward with his various identities; such as poet, teacher, diplomat, bureaucrat, and sufic and died in October 18, 1949 in Ankara. Enis Behiç Koryürek played a great role in development of Turkish-Hungarian friendship and restoration of the tomb of Gül Baba. There are number of poems in Skopje centred journal Yıldız, which are either written by him or dedicated to him in between 1909 and 1910. This work particularly focused on Enis Behiç Koryürek's days in Macedonia and the role of those days on his works.

Keywords: Enis Behiç Koryürek, Five Syllabists, Macedonia, Skopje

[*] Dr. Ögr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Ankara, zekigurel@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-5129-7033

Giriş

Yedi yıllık bir ayrılıktan sonra gurbetten vatana dönüşünde "Ey Türkeli!.." başlıklı şiirinde:

Ey Türkeli, ben uzaktan gelen yorgunum.

Dinle beni, ben de senin bir öz oğlunum

Geceleyin çölde yalnız kalan yolcu bir

Solgun ışık fark edince nasıl sevinir,

Nasıl ümidini bağlarsa ona,

Ben de öyle yadelinden baktım vatana.

Sen uzaktın benden, fakat kalbim senindi,

Ey Türkeli, hasretin tâ ruhuma sindi. diyerek; "hubbil vatan min el iman" (vatan sevgisi imandandır) hükm-i katisini bize hatırlatan Enis Behiç Koryürek, babasının görevi sebebiyle çocukluğunu ilk gençlik yıllarına kadar Makedonya'da yaşamış bir şair ve devlet adamıdır. Enis Behiç, 12 Mart 1892 tarihinde İstanbul'da anne dedesi Albay Said Bey'in Aksaray'daki evinde doğdu. Babası askerî Doktor İsmail Behiç Bey, annesi aslen Trabzonlu Fâika hanımdır.

Babasının asker oluşundan ötürü Enis Behiç'in çocukluğu Makedonya'da geçmiş, ilk tahsilini hususî olarak evde yapmış ve bizzat babası tarafından okutulmuştur. Bir ara özel öğretmenlerden de dersler almışsa da İdadi tahsilinin büyük kısmını Selanik ve Üsküp İdadi mekteplerinde gördükten sonra 1909'da İstanbul'a gelerek son sınıfı İstanbul Lisesinde tamamlamış ve 1910 yılında da mezuniyet diplomasını almıştır.

Onun şiire başlaması Üsküp İdadisinde talebe iken olmuştur diyebiliriz. Bizim tespit edebildiğimiz yayımlanan ilk şiiri 1909–1910 yıllarında Üsküp'te çıkan "Yıldız" dergisinin 8. sayısında yer almıştır. "Telhî-yi Hayât" başlıklı bu şiirini Üsküp İdadi Mektebinden arkadaşı Saffet Örfi'ye ithaf etmiştir:

Telhî-yi Hayât

-kardeşim Saffet Örfi'ye-

O gün, evet büyük annem hayatı terk ederek

Bıraktı bizleri mahzûn u dâğdâr-ı elem

Sönük nazarları gûyâ ifâde eyleyerek

Fânî âlemi, efzûn olurdu âh… giryem

Kemâl-i hüzn ile tâbût-ı giryedârını biz

Mezarlığa götürüp, âh… namazını kıldık.

Türâb-ı kabrini tartîb ederdi gözlerimiz

Onun firâkı ile hep yanardık, ağlardık

O yevm-i pür-kederin yâd-ı mâtem-engîzi

Olur, elem-res-i kalbim vakit vakit şimdi

Gözüm önünde onun vech-i şefkat-âmizi…

Nedir hayat ki bütün halk ona perestiş eder

Bugün değilse yarın biz de terk-i cân ederiz

O şu'le-i nazar-efrûz ecel gelince söner (Koryürek, 1910: 13).

"Yıldız" dergisinin koleksiyonunu karıştırınca görüyoruz ki, Enis Behiç bu şiirini derginin 6. sayısında Üsküp İdadi'den arkadaşı Saffet Örfî'nin kendine ithafen yazdığı "Mez'ar-ı Mâderde Bir Nevâ-yı Garîbâne" başlıklı şiirine cevap olsun diye yazmıştır:

MEZÂR-I MÂDERDE

BİR NEVÂ-YI GARÎBÂNE

-Kardeşim Enis Behiç'e-

Vâlidem! Sen ne haldesin şimdi

Hâke oldun mu münkalib şimdi

Kim bana şevkat eylesin şimdi?

Şimdi sensiz şu âlem-i fânî

Ser-te-ser âdetâ olur zindan!

Bence mevt ü hayattır sübhan

Öyle bî-vâye kalmadan her an!

Nerdesin? Gel, mihr-ibânım gel!..

Âh! O mâtem günü ne muzlim idi:

Gâib etmiş idim seni annem!

Tâ ki arşa çıkardı efgânı,

Ağlıyordu dil-i hazînim o dem

Nerdesin? Gel, mihr-ibânım gel!..

Vah, gaybûbetin zamanında

Sûz-ı firkatle bî-mecâlim ben

Derd-i hasretle pür-melâlim ben

Hayf, bî-kes beni bıraktın sen

Tâ ebed firkatin zamanında..

Seni andıkça eşk-i rîzânım

Ye’s ile her zaman da giryânım

Hüzn ile dâima perişânım

Nerdesin? Gel, mihr-ibânım gel!..

Vâlidem, vâlidem! Bıraktın âh,

Kimsesiz, lânesiz beni, ey vâh!

Ben kime şimdi, yalvarıp durayım?

Hâlimi hangi ademe sorayım?

Böyle mi kısmet eylemiş Allah?

Nerdesin? Gel, mihr-ibânım gel!..

Kim bilir hangi bâğ-ı cennette

Hangi kâşâne-i sa’âdette

Hangi gülşende, gülistanda bu dem

Kâm-rânsın, ferahlasın annem!

Ben ise kûşe-i sefâlette,

Dûzah-ı âfet ü feklakette

Ağlarım kanlı yaş ile pür-gam!

Nerdesin? Gel, mihr-ibânım gel!..

İşte kabrinde şimdi ağlıyorum,

Kalbimi giryelerle dağlıyorum!

Aç şu âgûş-ı bî-riyânı bana,

Al şu bî-çâre oğlunu oraya!

Hâb ü râhatta dâima kalayım,

Kâmı dünyadan ol zaman alayım

Hâsıl olmaz mı emel acaba:

Celb ile kabre eylemek ihyâ?

Nerdesin? Gel, mihr-ibânım gel!..

Artıyor dikdeki melâl her bâr

Dâimâ başka türlü hüznüm var…

(Üsküp İdâdî talebesi) (Betin,1910:13)

Çocukluğunu geçirdiği Balkanların Enis Behiç'in vatan ve millet algısında farklı bir yerinin olduğunu şiirlerini incelediğimizde görmemiz mümkündür. Onun ilk şiirlerinden birini Balkan Harbinde şehit düşen arkadaşına ithaf etmesi de bu hükmümüzü doğrular niteliktedir. "18 Eylül 1326'da yazılmış 'Barbaros!' adlı şiir de, daha sonra Balkan Harbinde şehit düşen arkadaşı Ziya'ya ithaftır ki üzerinde dikkatle durulmağa değer. Servet-i Fünun ve Fecr-i âti şairlerinin kullandığı aruz vezni kullanılarak, Arap, Acem kelimeleri bol ağdalı bir dille yazılmış bu manzumede, onlarda hiç rastlanılmayan bir mevzu işlenmiştir. Bu manzumede, hem ana hem baba tarafından asker olan bu cismi zaif, ruhu kavi ve yüce, cürmü küçük, yüreği kor şairin millî tarihimizin deniz arslanına, millî övünç kaynaklarımıza daha o çağlarda mevcut bağlılığı görülmektedir." (Tevetoğlu, 1951:XI)

Balkan Harbinin genç şairin ruhunda yarattığı acı ve kopardığı fırtınalar, daha sonra Umumî harp ile devamedegelmiştir. O bu duygularla kaleme aldığı yazı ve şiirlerini "Şehbal" ve "Donanma" mecmualarında yayımlamıştır. Onun bir şair olarak haklı bir şöhret kazanması ve edebiyatımızdaki yerini alması İstanbul Lisesi yıllarına rastlar. İmtihanı kazanarak girdiği Mülkiye Mektebinden mezun olduğu (1913) yıllarda ise artık tanınan bir şairdir.

Yukarıda şiirinden ve elyazısından bir örnek verdiğimiz Enis Behiç Koryürek'le ilgli olarak Türk Edebiyatı Tarihi incelendiğinde görülecektir ki Enis Behiç, Servet-i Fünuncular arasına katılmamış, Fecr-i âticiler arasına da çok sonra katılmış ve çok kısa bir müddet onlarla birlikte hareket etmiştir. Onun adı daha çok "Beş Hececiler"le birlikte anılmıştır. "Beş Hececiler. Hecenin beş şairi diye anılan Orhan Seyfi Orhon (1890–1972), Enis Behiç Koryürek (1891–1949), Halit Fahri Ozansoy (1891–1971), Yusuf Ziya Ortaç (1895–1967), Faruk Nafiz Çamlıbel (1898–1973) beşlisi için kullanılan bir ibare (Gürel,2018:30).

İlk şiirlerini aruzla yazmalarına rağmen, bu beş kişinin 'hececiler' diye bilinmelerinin en büyük sebebi, önemli şiirlerini heceyle yazmaları, hece vezninin ülkemizde itibarda olduğu bir dönemde, aynı zaman diliminde yaşamış olmalarıdır (Karataş, 2007:68)

Enis Behiç Koryürek'le ilgili bugüne kadar en kapsamlı araştırmayı yapıp yayımlayan Dr. Fethi Tevetoğlu bu konuda şu yorumu yapmaktadır: "En mühim nokta bu eserlerinde Enis Behiç'in bugünkü anlayışımızda bir milliyetçi bulunuşudur. Vatanın ve milletin ızdırabı, Namık Kemal'in ruhundaki gibi ulvî, Fuzulî'nin yanık bağrındaki kadar ateşli ve derin olarak Koryürek'ten daha o zaman dökülmüştür. Böylece, aynı edebi sınıftan diye anılan çağdaşları ile, şiirlerinin mevzuları bakımından büyük ve takdire değer bir ayrılık göstermiş, çok zor bir sahada başarı elde etmiştir."(Tevetoğlu, 1951:XVI)

Enis Behiç'in sosyal muhitinde ve edebiyat dünyasında yer alan isimlerden Ziya Gökalp'in onun şiir anlayışında etkisi büyük olmuştur. Bu konuda Enis Behiç'in kendisine bir kulak verelim, bakınız neler söylüyor: "Ben Gökalp ile ilk önce Balkan Savaşından sonra tanıştım. O zaman koca Rumeli'yi elimizden aldırmıştık.; Edirne bile düşmüştü. Türk ordusu hiç eşi görülmemiş bir bozgunla darma dağın olmuştu. Bir genç şair, Mülkiye Mektebinde yetişmekte olan bir genç, yurdunun bu kanlı ve zehirli günlerinde varlığını saran ve sarsan derin acıları, o onulmaz ve unutulmaz yasları Namık Kemal'in ruhuna armağan ettiği bir (ballad) ile ağlamıştı. Bu baladın adı (Vatan Mersiyesi) idi. Üslubu, vezni, ahengi Tevfik Fikret usulünce idi. O vakitler, 'Şehbal' mecmuasında çıkan bu şiirle adını ortaya atan bu genç şair, her yandan birçok alkış toplayıvermişti. Biraz sonra Edirne'nin tekrar Türklerin eline geçmesi, Selimiye Camiinin minareleri arasında yine Al Bayrağımızın dalgalanması için kendini toplayan ordu ileriye atıldı. İşte o vakit, o genç bir de "Ey Meriç!" adında bir şiir yazmıştı. Bu da aruz usulü ile yazılmıştı. Fakat o genç şair bu yazısını herkesin, herkesin okumasını istiyordu. Bu sebeple yazısını bir salon mecmuası olan "Şehbal"e vermeyerek "Halka Doğru" adı ile çıkan bir küçük haftalık risaleye vermek için, o zamanlar Nuruosmaniye'de bir küçük evde bulunan gazete idarehanesine gitti. Alt kattaki küçük odaya girince tıknaz, orta boylu, ağır halli bir adam onu tanıyarak: -Buyurunuz, Enis Behiç Bey! Diye karşıladı ve gülümseyerek yer gösterdi. Ben bu zatı şahsen tanıyordum. Bu Gökalp idi. Kendisine şiirimi verdim. Dikkatle, ağır ağır okudu. Pek güzel, risalemize basalım, dedi. Fakat siz eğer bu lûgatları, bu aruz vezinlerini, bu eski tantanalı sözleri bıraksanız da millî ölçülerimizle, hece vezinleriyle ve sade Türkçe ile, şu tatlı tatlı konuştuğumuz Türkçe sözlerle, yüreğinizden koptuğu gibi sıcak ve cana yakın şiirler yazsanız bundan pek çok fazla muvaffak olur ve edebiyatımızda tam yerinizi alırsınız. Bu üslûp, bu ifade yarının ifadesi değil. Yarın bunlar okunmayacak. Siz yalnız bugünün şairi olup ta yarının şairi olmak istemiyor musunuz?

Ben bu sözler üzerine biraz sıkıldım; sesim hafifçe titredi, çok gençliğin verdiği utanca yine çok gençliğin verdiği atılganlığı da katarak o güne kadar gördüğüm hece vezni ile yazılmış şiirlerin ahenksizliğini ileri sürdüm ve bundan dolayı hece vezninden kaçındığımı söyledim. Gökalp güldü:

—Hece vezni işlenmemiştir. Henüz sizin gibi genç şairlerin eline geçmemiştir. Ondan dolayı bu sazın ahengini siz kuru buluyorsunuz. Hele siz bir deneyiniz; temiz Türkçemizle birkaç parça yazınız; bakın, nasıl muvaffak olacak ve bu yeni çığırı nasıl sevecek, benimseyeceksiniz.

Gökalp öyle inandırıcı ve kuvvet verici bir tarzda, fakat hiç de jest yapmaya lüzum görmeksizin öyle sürükleyici bir ağır eda ile söylemişti ki "Halka Doğru" idarehanesinden biraz sonra çıktığım vakit içimden: Niçin olmasın, bir kere denemeliyim! Diyen sesi artık düşüne düşüne dinliyor ve bu sese uymak istiyordum. Birkaç gün geçince "Hodbin" adını taşıyan ilk hece vezinli şiirimi yazdım. Bu yazım çok muvaffakiyet kazandı, çok beğenildi. Bunun üzerde, hep temiz konuşma Türkçesi ile şiirlerim birbirinin ardınca doğdu. Ve böylece işte bu güne değin, yirmi iki yıldır hep o yolda, Gökalp'in bana gösterdiği yolda yürüyerek, eyi- kötü, azçok bugünkü gençlerin hep bildikleri yazılarımı yazdım. Demek oluyor ki, benim şairliğimde Gökalp'in irşadının büyük tesiri olmuştur.. Bunu şimdi sizlere söylerken, o zamanlar beni durmadan bu yolda çoşturan rahmetli Ömer Seyfeddin'in adını da ayrıca anmalıyım. Bunların yanında Ali Canib ve Mehmed Ali Tevfik adlarını da ozanlığımın kuvvet verici değerli dostları diye teşekkürle anarım Gökalp için O, bir şair değildir diyenlere ben kendimi ve benim gibi, benim kuşağımdan olan öteki şair arkadaşlarımı göstererek derim ki: Gökalp kendisi şair olmasa bile şairler yetiştirmiştir. Türk edebiyatının gidişinde derin tesiri olmuştur. Şiirimizin duru ve parlak seslerini onun alık verdiği millî sazı çalarak duyduk ve duyurduk." (Koryürek, 1934: 172)

Türk Edebiyatı Tarihine "Beş Hececiler"den biri olarak geçen Enis Behiç Koryürek, 26 Ekim 1934'de Ankara Halkevinde Ziya Gökalp'in edebiyat ve şairlik bakımından değerini anlattığı bu konuşmasında daha sonra sözü; Üsküplü şair Yahya Kemal Beyatlı'ya getirerek de şunları söylemiştir:

"Gene o çağlarda Paris'ten yeni dönmüş bir şair vardı ki, bu da bize temiz, işlenmiş billur gibi çınlayan mısralarla Divan edebiyatının Nedim'in Acem halılarından bir koridor döşemeye başlamıştı. Bir gün Gökalp bu Paris'ten gelen şairin tuttuğu yola ilişti; ona:

Harabisin, harabatî değilsin

Gözün mazidedir, âti değilsin

Diyerek onun da millî çığırda ozanlık etmesini istemişti. Buna karşılık o şair:

Ne harabî, ne harabatîyim;

Kökü mazide olan âtiyim

Demişti. Doğrusu bu cevap, nüktece, söynenişce Gökalp'in sözüne karşı koyacak parlaklıktaydı. O zaman çok hoşa gitmişti." (Koryürek, 1934:173)

Enis Behiç Koryürek'in Üsküp'te yayınlanan "Yıldız" dergisinde "Kirli Dudaklar" başlıklı bir de hikâyesi yer almıştır:

“Kirli Dudaklar”

Bir akşamüzeri idi. Güneş cemâl-i âteşîni şuaat-ı zerrîniyle yaldızladığı gârâm-âlûd pembe, turuncî, sünbülî bulutların, ufuklarla lâyetenahî mînâ-fâm tülleriyle örterek son lemaatını son tebessümlerini ibzal ediyor, hücre-i zifafa giden bir nev-arûs-ı işvebaz, bir peri-i hüsnüan gibi gözler beni süzerek hâbgâhına çekiliyor. Köyün şimâl-i şarkîsinde bulunan bir ormandan nebeân ile gah dağların hafâ gah âğûş-ı nazından süzülüp uzak bir bezm-i aşkın tahiyyât-ı neşvedârıyla dem-sâz oluyor mütecessisine bir terâne-i derûnî ile geçen gah şems-i tâbân, o duhter-i cilvekârın nigâh-ı tecessümünden saklanmak isteyerek tabiatın ihmâl-perverâne teşkil ettiği yeşil korucukların arasından feşâfeş hafif dumanını işittirmekten muhteriz bir dinler-i sevdâ-çîn gibi yavaş yavaş kıvranan ince bir ırmak vakt-i gurûbta semavattan inerek rûh-ı arzı titreten elhân-ı manev^yyeye sâmia-nevâz zemzemelerle mukabele ediyor. Sanki biraz sonra tulû eyleyecek olan kamerin hissiyât-ı sevdâ-perestânesini, hevesât-ı gârâm-perverânesini daha ziyade tahrik ederek bir an evvel arz-ı dîdar eylemesi için hazin hazin aşk neşideleri okuyordu…

Sabahtan beri roman okumak, resim yapmakla yorulmuş olan zihin ve fikrimi dinlendirmek ve tarlalardan avdet eden köy halkını seyreylemek üzere ellerimi pantolonumun ceplerine sokarak ve rehavetkârane adımlarla yürüyerek köyün ortasında bulunan meydanlığa kadar geldim Ötede beride küçük küçük tepecikler husule getiren zümrüdîn ot yığınlarından biri üzerine asilane oturdum. Meydanın ortasında püskülsüz fesli, sarı kırmızı, mor mintanlı, yemenili, ayakları çıplak beş on çocuk bağrışarak ufak bir sebepten dolayı yekdiğerlerine küfürler savurarak, birbirlerini hilebazlıkla yalancılıkla itham ederek koşuşuyorlar, oynuyorlardı.

Daha ötede gözlerinde –çiftçilikle geçen- asûde bir hayatın son lemaat-ı mesûdanesi parlayan aksakallı, beli bükülmüş bir pîr-i sâlhude kulübenin kapısı önünde iri bir taş üzerinde oturmuş, bî-renk buruşuk, yanaklarını yekdiğerine temas ettirircesine bir şiddetle –kendisi gibi ihtiyar- boyası dökülmüş ve uzun bir çubukla cığara içiyor. Ara sıra eski şalvarının yan cebinden çıkardığı siyah küçük tahta kutudan bir tutam enfiye alarak burun deliklerine kemâl-i itina ile yerleştiriyor, sonra çocuklara bakarak kendi devre-i sabâvetini der-hâtır eyleyip hafifçe gülümsüyordu. Ben bazen-eyyâm-ı hayatın son demlerine gelmiş olan bu saldîde ihtiyara bazen henüz kanları asabiyet-i tıflâne ile kaynayan, mütemadiyen, bağrışarak sıçrayan koşan, dehân-ı masumanelerini bir çok şüt^m-ı müstehcene ile telvîs eden çocuklara, bu terbiyesiz mahlûklara, gah gurûbun elvân-ı gûn-agûn-ı âteşîniyle kızaran asumana, gah korucukların sâye-i zümrüdü altında kalan ırmağın reng-i hazin-i memakîrânesine bakarak ara sıra gurûb-ı şemsi selamlayan kurbağaların feryadlarına vakf-ı sem ederek tahayyilata dalmıştım ki; yakınımdan gelen ince rûh-nevâz bir kahkaha beni ikaz etti. Başımı çevirdim bu, beş altı yaşında bir çocuktu. Sarı lepiska saçlarının bir kısmı omuzlarına kadar düşerek nazar-firîb lüleler, bir kısmı da çîn-i pâki üzerine dökülerek kaşları üstünde altın halkalar husule getirmişti. İnce samur kaşları

beyaz kalkık bir vaziyette bulunarak latif bir intiha peyda eylemiş ve nısfı saçlarının sâye-i zerrîni altında kalarak saklanmıştı. Gözleri, semanın reng-i kebûdîsini tanzîr eden koyu mavi, tahrirli gözleri sanki birer matla-ı masumiyet idi. Kaşları gibi samur uzun hirpikleri ile müzeyyen olan o güzel gözlerden o iki matla-ı masumiyetten süzülen nazarlar ise kendi kalb-i tıflânesi kadar saf! Bu iki çeşm-i laciverdî arasında ince nazik bir burun! Hele ağzı! Bunu tasvir için yalnız –yeni açılmış bir gonca- demekten başka söz bulamıyorum sonra bütün bu güzellikleri cem eden pembe tombul bir çehre. Diğer köy çocukları gibi kırmızı bir mintan, "nimten" mavi bir donla iksa edilmiş olan bu ferişteh-i cennet, bu timsâl-i zî-rûh-ı masumiyet otlar üzerine bağdaş kurarak oturmuş, sanki tebessüm için yaradılmış olan kiraz dudakları nîm-küşâde bir hâlde arkadaşlarını syrediyor, mini mini gül-renk ve tombul ellerini çırparak gülüyor, bütün sâfiyet-i kalbiyesi ve bütün masumiyet-i vicdâniyesiyle mütamadiyen gülüyor, ince, rûh-nevâz kahkahalar salıveriyordu. Bu levha-i masumiyeti görünce bilâ ihtiyar:

İşte dedim. Bütün bu terbiyesiz çocuklar arasında bir melek!.. Bir müddet bu güzel çocuğa, bu meleğe baktım doya daya baktım. Onun tıflâne handeleri ruhuma küşâyiş veriyordu. Nihayet dayanamadım; yavaşça yaklaşarak bin türlü ihtirazlarla o gül çehreden, o pembe, Nermin yanaklardan bir buse aldım. Birden başını anif ile çevirdi, benim bu nevâzişimden hiddetlenmişti. O la'l-gûn dudaklarını bir tavr-ı küstahâne ile büktü, o semalar kadar saf olan koyu mavi gözlerini tevbîh-âmiz bir surette büzerek küçülttü. O güzel vech-i gülfâmı bir işmi'zâz-ı muhakkirâne ile çirkinleşti. Eyvah… Bir an evvelki levh-i melekâne şimdi zîr ü zeber olmuştu. Bütün bu terbiyesizliklere zamime olmak üzere arsızcasına bağırdı: "Çekil oradan… Pis, mırdar! Ve yalnız tebessüm için yaratıldığını zannettiğim o küçük ağızdan birlaç yaramaz kelimeler fırlattı. O ince dudaklar o yeni açılmış gonca bu mırdar sözlerle kirlendi. Bir manzara-i levs-âlûd peydâ etti. Ben melek zanneylediğim bu küçük mahlûkun birdenbire tebdîlinden kalbim kırılmış adeta teessüfümden ağlamak derecesine gelmiştim. O nevşüküfte bir goncaya benzeyen güzel ağza, o lâl-gûn kiraz dudaklara, kemâl-i me'yûsiyetle baktım: O gonca-i terdeki tevaret sanki ağlıyor, o ince dudaklardaki letafet sanki paralanmış da kanlar akıyordu. Bu mülevves ve hacâlet-âmiz levhaya karşı gayr-ı ihtiyâri olarak ağzımdan şu sözler döküldü:

-Zavallı Kirli Dudaklar!..." (Koryürek, 1910:11-12)

Enis Behiç'in 1910'da Üsküp'te "Yıldız" dergisinde yayımlanan bu hikâyesi Üsküp çıvarındaki insanların hayatından bir kesit sunması ve şairin o zamanki dil ve sanat anlayışını göstermesi bakımından önemlidir diye düşünüyoruz.

"Yıldız" dergisinin geneline baktığımızda Türkçenin sadeleşmesi konusuna önem verdiğine şahit olmaktayız. Hâl böyle olduğu hâlde Enis Behiç'in hikâyesinde olduğu gibi diğer bazı kısa hikâyelerde de dil ve anlatımda Servet-i Fünûn Edebiyatının sanatkârane üslûbuna benzer bir üslûbla

karşılaştığımızı da belirtmeden geçemeyiz. Bu konuda; "Yıldız" dergisiyle ilgili bir çalışma yapıp bunu yayına dönüştüren Dr. Abdülkadir Hayber ve Dr. Recai Özcan'ın yorumları şöyledir:

"Sonraları bir şair olarak ünlenecek olan Enis Behiç'in Kirli Dudaklar adlı hikâyesi de bu özellikleri taşıyan bir metindir. Hikâyenin ilk paragrafında yazar güneşin batma anının kelimelerle resmini çizer. Bu uzun tasvirden sonra kahraman etrafı seyre dalar. Çevresindeki insanları gördüğü gibi anlatmaya çalışır. Arkadaşlarıyla birlikte dışarıda oyunlar oynayan beş altı yaşında bir çocuğa bakar, gerçek ile hayalindeki görüntüyü birleştirmeye çalışır. Yazarın çocuk tasviri de yine bize Servet-i Fünûn yazarlarının saflık ve temizliğin sembolü olarak kullandıkları 'melekâne' bir çocuk resmini hatırlatır: 'Başımı çevirdim bu, beş altı yaşında bir çocuktu. Sarı lepiska saçlarının bir kısmı omuzlarına kadar düşerek nazar-firîb lüleler, bir kısmı da çîn-i pâki üzerine dökülerek kaşları üstünde altın halkalar husule getirmişti. İnce samur kaşları beyaz kalkık bir vaziyette bulunarak latif bir intiha peyda eylemiş ve nısfı saçlarının sâye-i zerrîni altında kalarak saklanmıştı. Gözleri, semanın reng-i kebûdîsini tanzîr eden koyu mavi, tahrirli gözleri sanki birer matla-ı masumiyet idi. Kaşları gibi samur uzun kirpikleri ile müzeyyen olan o güzel gözlerden o iki matla-ı masumiyetten süzülen nazarlar ise kendi kalb-i tıflânesi kadar saf! Bu iki çeşm-i laciverdî arasında ince nazik bir burun! Hele ağzı! Bunu tasvir için yalnız –yeni açılmış bir gonca- demekten başka söz bulamıyorum sonra bütün bu güzellikleri cem eden pembe tombul bir çehre.' Kahramanın tasvir ettiği bu çocuk görünüşü itibariyle bir meleği andırmaktadır, ancak gerçeklik görüntüden ibaret değildir. Güzellik bir bütün olarak algılanmadığı müddetçe görüntü bir yanılsamadan ibaret kalır. Nitekim melek görüntülü bu çocuğun ağzından çıkan kötü bir söz kahramanın 'hayalindeki' güzelliği, gerçekliğin çirkinliğine dönüştürür. Kahraman karşılaştığı 'çirkin' gerçeklik karşısında kalbinin kırılmış olduğunu hisseder. Gerçek ile hayal, tasavvur ile tahayyül dünyasının içinde yaşayan kahramanların gördüğü 'mahzun', 'zavallı', 'sefil' insanların hâlleri kısaca tasvir edilir birçok hikâyede. Bu özellikle de yukarıda belirttiğimiz gibi Servet-i Fünûn üslûbunun yansıması olarak değerlendirilebilir. Bunların yanında, Yıldız sütunlarında, 'halk diline' yakın, sıradan insanın okuduğunda anlayabileceği hikâyeler de vardır. (Hayber-Özcan, 2009:258–259).

Enis Behiç'in "Yıldız" dergisinde çıkan şiir ve hikâyesiyle ilgili olarak yine "Yıldız" dergisinde bir yazı yayımlanır. Mustafa Şekip (Tunç) imzalı bu yazı "Kirli Dudaklar" başlığını taşımaktadır. Yazısında Mustafa Şekip, Enis Behiç'in önce şiirine sonra da hikâyesine değinmektedir. Burada önemli olan bir başka husus da, Mustafa Şekip'in öğrencilerinden birinin yazılarıyla ilgili bir yazı kaleme almış olmasıdır. Eğitimci kimlik açısından oldukça önemli bir davranış olsa gerektir bu tavır. Söz konusu yazıdan bazı bölümler şöyledir:

"Bana mütalâa-ı sabâvetimin en rengîn sahifelerini hazırlayan Sa'dî Efendi'ye karşı beslediğim muhabbet ve ihtiram burada müşerref olduğum zaman tezâyüd etmişti. Yine bir gün odasında yan koltuğuna tefekkürâne oturmuş olduğu hâlde nâgehâni fırlattığı billûri zarafetleri dinleyerek mütelezziz

oluyordum. Birden bire odaya mektep sıralarında tanıdığım zarifü'l endâm çalâk, âteşin bir genç giriyordu. Elindeki zarfı gözlerinde parlayan mânâ-yı iftihârı ketm edememekten mütevellid bir mahviyetle nîm-serbest bir hâlde "Yıldız" muharririne uzattı: Şüphesiz yine bir eser takdim ediyordu.

…

Takriben iki ay mukaddem bu sahifelerde büyük validesi hakkında Safvet Örfi Bey'e hitaben yazdığı-mütebeddilikten başka bir kusuru olmayan –şiir-i nezîhinin sedâ-yı mâtemi el-yevm dimağ ve kalbimde pür-hayât bulunduğu için beyaz zarfın sîne-i harîminde mahfî pür-şebâb yazıları okumak hevesiyle bir sabırsızlık gösteriyor bir taraftan da yazılan şiirin mevzuuna nüfuz etmek endişesiyle genç şairin gözlerini okumak istiyordum. Bu hâlimin farkına varan Sa'dî Efendi, derhâl bu sabırsızlığımı teskin etti. 'Kirli Dudaklar' şiir-i mensûrunu sahâif-i matbuata geçmeden okumak şerefine mazhar oldum Burada o sahife-i müstesnâ-i edebi tenkid edecek değilim. Belki kıraatime 'Zavallı Kirli Dudaklar!' diye hatime verdikten sonraki ihtisasâımı nakşedeceğim. Zira pek derindir.

…

Enis Bey burada küçük iki Nermin dudağın temâs-ı câzibe-dârına kondurulan bir buseden evvela bütün felsefe-i hüsnü hülâsa ediyordu. Her hüsün insanda bir ceriha bırakır, çünkü öptüm, fakat ceriha-dâr oldum diyor.

Evet, bahar da öyle değil mi? Bize az mı hüsünler getiriyor fakat çok geçmiyor dâmen-i simîniyle öyle zehr-nâk hatıralar, ufûl etmiş saadetler, nâtamam muaşakalar, ölümler bırakıyor ki bütün şebâbımızı zehirliyor, gözyaşlarımızı kurutuyor. Merhametsiz seneler geçtikçe sihr-i tesirini, iltifât-ı âşıkânesini azaktıyor. Nihayet bu zavallı mukavemetten âciz vücutları ihtiyarlatarak vefasız kadınlar gibi bir köşe-i nisyâna atıveriyor! İşte hayat netice-i hüsn diyor!..

Enis Bey, pekâlâ bilirsiniz ki yarın yine aynı buse ve fakat başka bir mana ile hâr ü leb-rîz dudaklara konacak, yine cerihadar olacak, ağlayacak, inleyeceksiniz. Bu sefer her busenin arkasında bî-rahm bir kadın tırnağı hissedecek, aldanacak, aldatacak fakat hüsne karşı kalbinizde kaynayan usâre-i aşk yine kurumayacak, o vakit bütün hâtırât-ı mâziye kâh zehr, kâh hayat olacak velhasıl saçlarınız ağardığı zaman bile bugün açılan ceriha kapanmayacak bilakis büyüyecektir.

Şiirinizde en dakîk usâre-i hayâtiye insanların her vakit insan ne melek ve ne de şeytan olduğunu, busenin akıbetinde hasrettiğiniz teessür ve infial ile o kadar güzel gösteriyorsunuz ki bu nokta selâmet-i tefahhus ve müşahedenize delalet ediyor. Bu cihet edebiyât-ı hâzırada pek mühimdir. On dokuzunu asıra gelinceye kadar hemen bütün üdeba insanları ya melek veya şeytan olarak tasvire sihirbaz değneğine benzeyen kalemlerinin bir darbesiyle insanın bütün tabiat-ı maddeye ve maneviyesini tebdîl ederek, istinadgâh-ı yegâneleri olan hayalleriyle etsiz kemiksiz insanlar, acib hayaller doğururlardı. Hâlbuki menşei (Didero) olup Balzak'ın dehâ-yı feyyâz ile Zola'lar (Emile Zola),

Mopasan'lar (Guy de Maupasant), Flober'ler (Gustave Flaubert), Dode'ler (Alphons Daudet), Gonkur'lar (Goncourt Kardeşler) tenemmüv ederek bugün pek müsmir ve sayedâr bir şecere-i azîme teşkil eden (Hakikiyyun) romanlarında, her gün omuz omuza geldiğimiz, kanlı canlı adamları bütün beşeriyetiyle tasvir ettiler. Yaşattılar. Buna da ancak âsâr-ı eslâfı taklid etmeği hatırına bile getirmeyerek kendi müşahede ve tecrübelerinin en büyük bir vâsıta-i tahrîr ve tahlîl olduğunu anladılar ve anlattılar. Sizin de Kirli Dudaklar'da okuduğunuz romanları taklid etmeyerek, müşahede ve tahlîl-i şahsînizi hiçbir şeye feda etmediğinizi gördüğüm için istikbâl-i edebînizden pek ziyade ümitvar ve memnun oluyorum. Onun için hayatın müşahede ve tecrübeden başka salim ve hakîki bir âlet-i tefahhus ve ihâtası olmadığını bu günkü gibi kalemi her elinize aldığınız zaman unutmamanızı rica ederim. Çünkü her şeyin hakikatine ancak bu sayede vasıl oluruz. Bu fen artık bütün bedâhetiyle isbat etti. Fakat belki fikrinize: 'Fende hakikati anlarım lakin edebiyatta…' gibi bir tereddüt arız olur. Hayır, hayır, dünyada her şey fani yalnız hakikat bakidir. Hayal hiçbir vakit hakikatten iyi olamaz. Âsârı hakikât-i meziyetten mahrûm olan üdeba vefatlarında eserlerini de beraber götürürler. Hatta bunlar ekseriya mürde-zâd olurlar. Ne hacet, bu bedâhete târih-i edebiyâtın herhangi sahifesi açılsa bir vâveylâ-yı hakikate şehadet eder. Bunun için Zola: 'yazın hakiki bir sahife ilelebet payidar olsun' diyor. Bu söz, bir muharririn hakikate mukârin olmayarak kütüphaneler dolusu yazdığı âsârın bile hemen kâmilen mevte mahkûm olabileceğini pek beliğ bir beyan ile ifham ediyor. Bakınız ki Dö Maupasant da ne diyor: 'Bir muharririn ehliyeti şahsiyetinden neşet eder ki bu da bir tarz-ı diğerde tefekkür, müşahede ve idrak ve muhakeme etmesidir. Sanatkâr vakayii ve hadisât-ı rûz-merre-i hayâtı tetkik ve tecrübe eder, neticede ya muvaffak olur veya sükût eder.

Evet, ne doğru; çünkü her insan muhiti, terbiyesi mizacı, sıhhati, tarz-ı tefekkürü, ihtisâsât-ı vesâiresi bir olmadığı için bittabi hayatı tarz-ı telâkkileri, vakâyi ve hadisâtı sûret-i müşâhedeleri bir olamaz. Binaenaleyh bir başkası gibi yazmaya savaşmak tabiatın kendisine bühtan etmiş olduğu alk ü zekâ ile, teessür ve tahassüsü istimal etmesin demektedir ki bu yolda yazılan eserler güzel kopyalardır. Eğer bir muharrir hakiki bir sanatkâr olmak isterse kendisini idrak ve müşahededе tasavvur ve tahayyülde zevk ve hisse serbest bırakmalıdır. Üsküp 5 Ağustos Sene 325" (Tunc, 1325/1910:11-12).

Enis Behiç'in de okuduğu Üsküp İdadi Mektebinden bugün geriye sadece giriş kapısının olduğu kısım kalmıştır. Diğer bölümler yıkılmıştır. Meraklılar, Sultan Abdülhamid döneminde 1891'de inşa edilen bu tarihi mirasımızı bugünlerde görmek istiyorlarsa Üsküp Şehir Parkının karşısında Karpoş Belediyesi hizmet binalarının/barakalarının arasına sıkışmış yapıyı ziyaret erebilirler.

Enis Behiç'in Makedonya Türk basınında yayımlanan son eseri ise; Makedonya'da Türkçe yayımlanan ilk çocuk dergisi olan "Pioner"in dördüncü sayısında yer alan "Yeni Yıl" başlıklı şiiridir. Bu şiirin şairin ölümünün birinci yıldönümü olan 1950 tarihine denk gelmiş olması da Üsküp'ün onu unutmadığının bir nişanı olsa gerek diye düşünüyoruz.

Sonuç

Biz bu yazımızda, çocukluğunun ilk gençlik dönemine kadar olan kısmını Balkanlarda, özellikle de Üsküp'te geçirmiş olan Enis Behiç Koryürek adlı şairimizin hayat hikâyesini ve eserlerini uzun uzadıya anlatmadık. Meraklıları edebiyat tarihlerinden ve Enis Behiç için yazılan kitaplardan, bizzat Enis Behiç'in kendi eserlerinden istifade ederek bu meraklarını giderebilirler.

Türk Edebiyatı tarihini yazacaklara; bu yazı vesilesiyle bir hususu özellikle hatırlatmak isteriz: 1884'te Üsküp'te doğan ve 18 yaşında İstanbul'a göç eden, şiirlerinde ve yazılarında hem Türkiye'yi hem de Makedonya'yı yaşatan büyük Türk şairi ve düşünür Yahya Kemal Beyatlı, "Türkçenin çekilmediği yerler vatandır." Demişti. Edebiyat, malzemesi dile dayanan sanatsa eğer, Türk Edebiyatı Tarihi de ses bayrağımız Türkçenin dalgalandığı kültür coğrafyamızda Türkçe yayımlanan her dergiyi, kitabı ve yazıyı görmezlikten gelemez, gelmemelidir. Bu tespitimiz Enis Behiç Koryürek'in edebiyat dünyasını aydınlatırken ne kadar gerekli ise daha pek çok şair ve yazarımızın sanat ve fikir dünyasını aydınlığa kavuşturmak için de geçerli olabilir. Balkanların en sıkıntılı olduğu zamanda Üsküp'te Türk-İslâm kültürü içinde çocukluğunu yaşayan şair Enis Behiç Koryürek'in "Millî Neşide" başlıklı şiirini hep beraber okuyalım istiyorum:

Biz kimleriz?..Biz "Altay"dan gelen erleriz.

"Çamlıbel"de uğuldarız; coşar, gürleriz.

Biz öyle bir milletiz ki ezelden beri

Hak yolunda yalın kılıç, hep seferberiz.

"Zafer" bizim şaha kalkmış küheylânımız;

Atıldı mı durduramaz ne dağ, ne deniz…

Felâketler pençemizde oyuncak olur;

Yangınlarla bütün cihan alsancak olur.

Tanyerinden yıldırımlar saçan sesimiz

Gün batısı üzerinde şöyle duyulur:

Fırtınalar yoldaşıdır nâra salan Türk!

Hey koca Türk, Tanrısından kuvvet alan Türk!

Yürüyoruz, başımızda "Ay-yıldız"ımız

Genç, ihtiyar, kadın, erkek, oğul, kızımız…

Soyumuzda ne kahraman kardeşler vardır,

Türkmen, Oğuz, Başkurt, Tatar ve Kırgızımız…

Demir dağlar delmiş olan "Bozkurt"larız ki

"Orkun"da var "Kül Tiğin"den kalma yazımız…

Hamlemizden yere geçer kanlı saraylar.

Bizce birdir gedalarla baylar, giraylar…

Medeniyet şimşeğinden gelir hızımız;

Sorma: Kimdir kanatlanmış bu genç alaylar?

Bunlar bütün nûra doğru akın eden Türk!

Hey koca Türk, uzakları yakın eden Türk!...

Kaynaklar

Betin, Saffet Örfî (1910). Mezâr-ı Mâderde Bir Nevâ-yı Garîbâne, *Yıldız*, Üsküp: 25 Mart 1325, (6).

Altınış-Gürsoy B. (2006). Koryürek, Enis Behiç. *Türk Dünyası Ortak Edebiyatı Türk Dünyası Edebiyatçılar Ansiklopedisi*, 6, 65-67.

Gürel, Z. ve Altay S. (2018). Yusuf Ziya Ortaç'ın dikkatlerden uzak kalmış bir eseri: Şairin duası. *Çıngı Dergisi*, (51), 4-34.

Hayber, A. ve Özcan, R. (2009). *Üsküp yıldız*. Üsküp: MATÜSİTEB Yayını.

Karataş, T. (2007). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*(3. Baskı). Ankara: Akçağ yayınları.

Koryürek, E. B. (1934). Ziya Gökalp'ın Edebiyat ve Şairlik Bakımından Değeri. Ankara Halkevi'nde 26 Ekim 1934 tarihinde verilmiş olan konferans.

Koryürek, E. B. (1910). Telhî-yi Hayât, *Yıldız*, Üsküp: 5 Nisan 1325, (8).

Koryürek, E. B. (1910). Kirli dudaklar, *Yıldız*, Üsküp: 2 Ağustos 1325, (23).

Koryürek, E. B. (1950). Yeni yıl, *Piyoner Gazetesi*, Üsküp: 30 Aralık, (4).

Tevetoğlu, F. (1951). *Enis Behiç Koryürek'den Miras ve Güneşin Ölümü*, Ankara.

Tunç, M. Ş. (1910). Kirli dudaklar, *Yıldız Dergisi*, (24).

Extended Abstract

Introduction

Enis Behiç Koryürek is one of the poets of Five Syllabists along with Orhan Seyfi Orhon (1890-1972), Halit Fahri Ozansoy (1891-1971), Yusuf Ziya Ortaç (1895-1967) and Faruk Nafiz Çamlıbel (1898-1973).

Enis Behiç Koryürek, who draws attention with his identity as a teacher, statesman and diplomat, is under the influence of Servet-i Fünûn in the first years of his literary life. Later, he took part in the National Literature Movement and used syllable meter which is our national meter.

Enis Behiç Koryürek and Macedonia

Enis Behiç Koryürek lived in Macedonia during his father's military service there. Enis Behiç received his first education from private teachers at home and spent most of his school life in Thessaloniki and Skopje the capital of Macedonia. The fact that childhood and early youth were spent in Skopje affected Enis Behiç's personality and literary life.

The first publication of his poems is in the 8th issue of Yıldız magazine in Skopje. This poem is the answer to the poem titled as Mezar-ı Maderde Nevâ-yı Garibane written and published by Saffet Örfi, one of his friends. The Balkan War also influenced the personality and literary work of Enis Behiç. One of his first poems, Barboros, was dedicated to his friend Ziya, who was martyred in the Balkan War.

Enis Behiç Koryürek, who was under the influence of Servet-i Fünûn in the first years of his literary life but did not join them, remained very short time among the Fecr-i Ati. He achieved his place in the history of literature with his works in the National Literature Movement. In the works of Enis Behiç, the influence of Namık Kemal and especially Ziya Gökalp is very important.

Enis Behiç spent part of his childhood and early youth in Skopje, capital of Macedonia, and published some of his first poems and stories in the magazine Yıldız in Skopje. His story titled Kirli Dudaklar was published in Yıldız magazine and attracted the attention of literary societies. Mustafa Şekip (Tunç) wrote a long article about this story and published it in Yıldız magazine.

Enis Behiç Koryürek's latest work published in Skopje is one year after his death. His poem "New Year" was published in 1950 in the children's magazine Pioner in Skopje. This is an indication that the people of Skopje have not forgotten Enis Behiç.

Result

In this article, Enis Behiç's life story was not mentioned, literary life and works at length. In the life and literary work of Enis Behiç Koryürek, we pointed out the effect of Macedonia and talked about his works published in Macedonia.

Seeing that most of the Turkish writers of the period, including Enis Behiç Koryürek, has published works during the period abroad, we want to emphasize that these works should also be taken into account while doing research on Turkish literature.