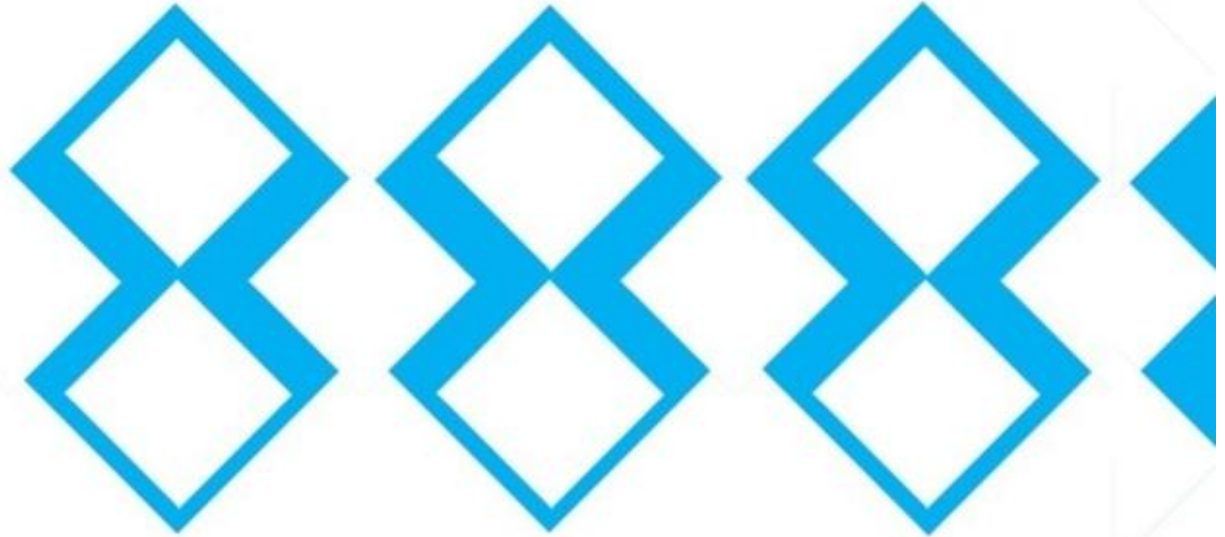
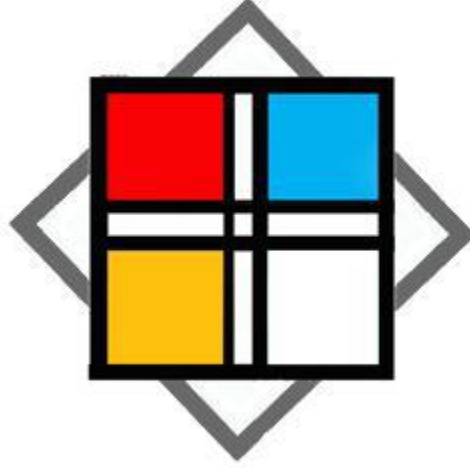


ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ
Journal of Mother Tongue Education

ISSN:2147-6020



Ocak 2017 Cilt: 5 Sayı: 1 January 2017 Volume: 5 Issue: 1



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

2017 Kış, Cilt: 5 Sayı: 1
2017 Winter, Volume: 5 Issue: 1

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

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

English Language Editor
Yrd. Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL

Yayın Yönetmeni Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Osman TURHAN



Dergimiz TÜBİTAK ULAKBİM, ASOS, TEI, IC ve DOAJ tarafından dizinlenmektedir.

Yayın Danışma Kurulu / Advisory Board

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

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

2017 Kış, Cilt: 5 Sayı:1 / 2017 Winter, Volume: 5 Issue: 1

Bu Sayının Hakemleri

Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Celal DEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Adem İŞCAN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU	Ordu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Abant İzzet Baysal Üniversitesi

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

- İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Ders Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluk Düzeyi** 1-13
Suitability of 3rd Grade Primary School Turkish Textbooks and Teacher's Book to the Constructivist Learning Approach
Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN, Adem İŞCAN
- Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabındaki Etkinliklerin Ses Bilgisi Farkındalığı Açısından İncelenmesi** 14-30
Analysis of the Activities in the Activity Book Preschool Education Program in Terms of Phonetic Awareness
Hülya KARTAL, Fatih GÜNER
- Kazakistan Cumhuriyetinde Eğitim Sisteminin Tarihî Seyri ve Günümüzdeki Yapısı** 31-47
Historical Course of the Education System in Kazakhstan Republic and Its Structure Today
İbrahim KAPLANKIRAN
- Türkçe Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı** 48-64
Activity Approach in Turkish Teaching
Firdevs GÜNEŞ
- Elazığ Harput Türküleri Üzerine Bir İnceleme** 65-86
A Study on the Elazığ Harput Folk Songs
Fethiye SERT



İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Ders Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluk Düzeyi*

*Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN***
*Adem İŞCAN****

Öz

Ders kitaplarının önemi, gelişen ve değişen teknolojik imkânlarla orantılı olarak artmaktadır. Bilimsellik ve benimsemiş olduğu temel yaklaşımı yansıtması açısından ders kitaplarının incelenmesi bir zorunluluk teşkil etmektedir. Benimsemiş olduğu yaklaşımı yansıtmayan ders kitaplarının yaklaşımın yanlış aktarılmasında etkisi olabilir. Bu çalışmada da ilköğretim düzeyindeki okullarda okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluk düzeyi incelenmeye çalışılmıştır. Üçlü setler halinde dağıtılan Türkçe ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı araştırma evreninde yer alan yayınevleri arasından random bir şekilde belirlenerek, geliştirilen ölçütler doğrultusunda tarama modeli yoluyla incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre set halinde incelenen ders kitaplarında birtakım eksikliklerin olduğu ve yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak yansıtmadığı, buna göre Türkçe ders kitabının metin görsel uyumu açısından yetersiz olduğu, tema içeriklerinin farklı boyutları içermediği, öğrenci çalışma kitaplarında görsel okuma ve görsel sunu alanında yetersiz etkinliklerin olduğu ve farklı etkinliklere yer verilmediği görülmüştür. Öğretmen kılavuz kitaplarının ise araştırmaya sevk edici nitelikte olmadığı, ölçme değerlendirme yeterli olmadığı, yönergeler sunmada başarısız olduğu ve yöntem teknikler konusunda hatalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulardan yola çıkılarak; ders kitabı inceleme kriterleri arasında “yapılandırmacı yaklaşıma uygunluk düzeyi” biçiminde madde eklenmesinin ilgili birimlerce dikkate alınması şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı öğrenme anlayışı, ilköğretim, ders kitabı

Suitability of 3rd Grade Primary School Turkish Textbooks and Teacher's Book to the Constructivist Learning Approach

Abstract

The importance of course books has been increasing in proportion to developing and improving technological capabilities. In order to assess the scientificity and the main approach that course books have adopted, it is necessary to analyze them. Course books which do not reflect the approach they have adopted may have an influence on the misinterpretation of that approach. In this study, the congruence level of primary school Turkish course books with the constructivist learning approach is examined. In this study, Turkish course books printed by publishing companies and distributed in sets of three as course book, workbook, and teacher's book were randomly chosen from among those that were available and were examined using the criteria developed through the survey method. Based on the analysis, it was found that in the examined sets of course books, there were some deficiencies and the books did not accurately reflect the constructivist

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Amasya Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ABD Doktora Öğrencisi-mensurealkis@hotmail.com

*** Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD-adem.iscan@gop.edu.tr

approach, that the course books were inadequate in terms of visual support, theme contents in them did not reflect different dimensions, and that workbooks consisted of activities inadequate in terms of visual reading and visual presentation and did not include different activities. As for teacher's books, it was concluded that the books did not encourage research, were inadequate in terms of assessment and evaluation, were unsuccessful at giving instructions and consisted of mistakes in terms of methods and techniques. In the light of these findings, suggestions were made including the adding of an item like "congruence with the constructivist learning approach" among the criteria used in course books analysis.

Key Words: The Constructivist learning approach, primary education, course book

Giriş

Ülkeler benimsemiş oldukları eğitim politikalarını, yetiştirecekleri nesillere kitaplar aracılığıyla aktarabilir. Aktarılmak istenen bu eğitim politikaları ise elbette sadece kitaplar yoluyla gerçekleştirilemez ancak kitapların bu konudaki yardımcı işlevlerinin büyüklüğü de yadsınamaz. Eğitim programlarının yansması konumundaki ders kitapları kimi zaman öğretim programlarının bir aynası ve görünen yüzü olarak tarif edilirken (Arslan ve Özpınar, 2009: 27), kimi zaman eğitim öğretimin gizli kahramanı olarak (Yapıcı,2004:122) kimi zaman da program ile öğrenci arasında köprü kuran temel materyal olarak görülmüştür (Küçükahmet, 2004: 13-14, Akt. Coşkun, 2008). Dolayısıyla ders kitaplarının hem içerik açısından hem de benimsemiş oldukları felsefe açısından birtakım sorumlulukları üstlendiğini söylemek mümkündür. Bununla beraber "ana dili eğitiminde ders kitaplarının oldukça önemli bir yeri vardır. Türkçenin eğitim ve öğretiminde programlarla birlikte ders kitaplarında kullanılan metinlerin dili, metinlerde yer alan kültürel öğeler oldukça önemlidir" (Ekmekçi ve Karadüz, 2015: 365). Bu nedenle yapı ve içerik açısından incelenen bir ders kitabının sorumlu olduğu felsefe, dil ve kültürel yapılarına da dikkat edilmelidir. Çünkü kitaplar, okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemekte, çocukların dil gelişimlerini de etkilemektedir (Işıtan, 2016).

Hızla değişen teknoloji, bilimdeki yenilikler ve bu yeniliklerin eğitim üzerindeki yansmaları; yenileşmenin kendisini, reform denecek türden atılımlar yapmaya itmiştir. Ülkemiz de bu değişim ve yenilikleri takip ederek başta gelişmiş ülkeler olmak üzere dünyada kırktan fazla ülkenin eğitim sisteminde uygulanan yapılandırıcı yaklaşımı benimsemiştir (Güneş, 2009). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2003 ve 2004 yıllarında ilköğretim ders programları yapılandırmacı eğitim anlayışına göre geliştirilmiş ve 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Güven, 2010). 2015 yılında değiştirilen programla beraber, değişimlerin 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak değişeceği bildirilmiştir (URL-1). Yeni programla beraber ilköğretim Türkçe ders programında da birtakım değişiklikler olmuştur. Buna göre yeni Türkçe programında dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerinden başka görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına yer verilmiştir. Öğrencilere kazandırılması istenen beceriler kazanımlar hâlinde sarmal bir yapıda, etkinliklere ağırlık verilerek ve süreç temelli ölçme değerlendirme anlayışıyla hazırlanmıştır (Epcacan ve Okçu, 2010).

İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Ders Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluk Düzeyi

Değişen programla beraber kitaplar üçlü setler hâlinde dağıtılmaya başlanmıştır. Bunlar:

a) Ders Kitabı, b) Öğrenci Çalışma Kitabı, c) Öğretmen Kılavuz Kitabı biçiminde olmuştur. Türkçe ders programına bakıldığında içeriklerine göre; ders kitaplarında sadece metinler ve metinleri destekleyen görsel unsurlara yer verilmiş olup bu metinler öğrencilerin hayal gücünü geliştirmesi ve evrensel değerleri aşılması bakımından önemli görülmüştür. Öğrenci çalışma kitaplarında bu metinleri destekleyen etkinlikler ve alıştırmalara; öğretmen kılavuz kitabında ise yönlendirmeler, formlar, ek etkinlik ve sorulara yer verilmiştir. Verilen bu yönlendirmeler planlama kısmında öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Durukan, 2008; Kırıcı, 2011). Ancak Epçaçan ve Okçu (2010)'nun öğretmen görüşlerine göre Türkçe ders kitaplarını incelemiş olduğu çalışma sonucuna göre öğretmenler ders kitaplarının yetersiz olduğunu düşünmektedir. Akkocaoğlu (2009) ise 5.sınıf Türkçe ders kitaplarını yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre incelemiş ve incelenen kitapların üst düzey düşünme becerileri yönünden eksik, aynı zamanda süreç temelli ve temel yaşam becerilerine dönük değerlendirme sürecine yönelik etkinliklerin kısır olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkçe kitaplarını öğretmen görüşlerine göre inceleyen Şahin (2010) ise çalışma kitaplarında harita, kroki, plan, fotoğraf, resim vb. materyal ve kaynaklara yeteri kadar yer verilmediğine değinmiştir. Ayrıca tema sonlarında yer alan değerlendirme etkinliklerinin genellikle klasik yöntemlere uygun olduğu, yapılandırmacı anlayışı çok fazla yansıtmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sert (2012)'in yapmış olduğu çalışma sonucunda da öğrenci çalışma kitaplarının farklı bakış açısı geliştirme bakımından yetersiz olduğu görülmüştür.

Kuramsal Çerçeve

Şimşek (2004: 133) "...İngilizce constructivism sözcüğünün Türkçe literatüründe yapıcılık, yapılandırmacılık, oluşturmaçılık, gelişimcilik, yapısalcılık, çatkıcılık, bütünleştiricilik..." gibi farklı karşılıklara gelebileceğini açıklamıştır. Aslan (2007: 46) yapılandırmacılık kavramını "öğrenme kuramı bakımından insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı, felsefi bakımdan ise bilgi bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavram" şeklinde hem kuram boyutuyla hem de felsefi açıdan açıklamıştır. Yaşar ise (1998) yapılandırmacılığın bir öğrenme öğretme stratejisi olmadığını, öğretme değil öğrenme üzerine odaklı olduğunu, bireyin daha önceden de bazı bilgilerle donanımlı olduğunu ifade etmiştir. Yaklaşımında tüm öğrenenler için tek bir hedef yazmak yerine, bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda üst düzey becerilerini geliştirecek hedefler yazılır. Bunun için bireye anlamlı özgün görevler verilir, bilişsel çelişkiler sunulur. Bunlar yapılmadığında sürekli basit problemlerle uğraşan birey yaşamında karşılaşıcağı problemlere çözüm üretemeyebilir (Yurdakul, 2008). Bunun yanında yapılandırmacılık; gözlem ve deney yoluyla elde edilecek pozitivist bilgi kazanımını da reddeder. Çünkü yapılandırmacılığın öncüsü kabul edilen Von Glasersfeld'e göre bilgi duyular veya iletişim aracılığıyla yani nesnel bir gerçeği keşifle değil ancak öznel deneyimlerle elde edilir (Yurdakul, 2004). Yapılandırmacılık bireye daha fazla sorumluluk yüklemekle beraber bilginin hem bireysel hem de sosyal ortamlarda kazanılacağını belirtmektedir. Buna göre yapılandırmacı bir öğrenme anlayışının

yerleşebilmesi için öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi gereklidir. Çünkü bu yaklaşıma göre kesin bilgi olamayacağı gibi, bilgi de deneyimler yoluyla kazanılır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007). Yaklaşımla beraber okutulan ders kitaplarında da hem biçim ve içerik açısından hem de kuramsal açıdan değişikliklere gidilmiştir. Bu değişim yapılandırmacı yaklaşımın kendini göstermesiyle gerçekleşmiştir. Amankwa, Hammond ve Kofigah (2011)'e göre ders kitapları, toplumda var olan baskın değerlerin, inançların ve birtakım ideolojik mesajların öğrencilere aktarılması bakımından önemlidir. Ayrıca "nitelikli bir metin öncelikle bağdaşıklık ve tutarlılık açılarından iyi kurgulanmış olmalı" (Gündoğdu,2011:1226), bunun yanında yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan ders kitapları; öğrenenlerin belleğinde ortak bir alt yapı oluşturacak temel bilgilere yer vermeli, bu bilgileri ne kadar öğrendiklerini ölçme amacıyla yapılacak değerlendirmelerde açık uçlu ve düşünmeye sevk eden soruları kapsamalı, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi sağlayacak alt kategorilere yer vermelidir (Özatalay, 2007). Ders kitapları öğretmene öğretim konusunda yardımcı olduğu gibi öğrencilere de öğretmenlerin anlattıklarını istedikleri zaman ve tempoda tekrar etme olanağı verir (Küçükahmet, 2011).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.12.2009 tarih ve 303 sayılı yazısı ile basılmış bulunan İlköğretim 3. Sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğunu inceleyip değerlendirmektir. Elde edilen bilgilere dayanılarak yeni hazırlanacak kitapların hazırlanmasına yönelik öneriler sunmak ve Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına yönelik katkı sağlamaktır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim 3.Sınıf Türkçe ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi nedir?
2. İlköğretim 3.Sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi nedir?
3. İlköğretim 3.Sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi nedir?

Yöntem

Bu araştırma ilköğretim 3. Sınıf Türkçe dersi ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; "bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara" denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2011: 231). Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varma amacı güdüldüğünden ve evrenden seçilen bir

İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Ders Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluk Düzeyi

örneklem üzerinde tarama yapıldığından genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada hangi sınıfın inceleme alanı içinde tutulacağı kolay örneklem tekniği kullanılarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 3. sınıflarda okutulması için Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı ile öğretmen kılavuz kitapları oluşturmaktadır. Örneklemine ise; 2012-2013 eğitim öğretim yılında ilköğretim 3. sınıflarda okutulan, yayınevleri içerisinde random yoluyla belirlenen Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı ile öğretmen kılavuz kitabı oluşturmaktadır.

Veri Analizi

Araştırmada; verilerin toplanması aşamasında doküman incelemesi ve literatür taraması yapılmıştır. Öncelikle dokümanlar incelenmiş, belgelerin analizi yapılmış, yapılandırmacılık ve ders kitabı inceleme alanlarında literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen veriler fişleme tekniğiyle kaydedilmiştir. Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının incelenmesine yönelik olarak kriterler belirlenmiştir. Bu kriterleri belirleyebilmek için; “İlköğretim Programları ve Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi Sonuçlarının Ortaöğretim ile Paylaşılması Çalıştayı Çalışma Raporları”, “Türkiye ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu”ndan çıkan veriler, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzları, “MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge” ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 14/03/2013 tarihli ders kitapları incelemesinde, değerlendirmeye esas alınacak kriterler incelenmiştir. Gerekli veriler toplandıktan sonra yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı değerlendirme kriterleri geliştirilmiştir. Geliştirilen kriter maddeleri, uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son şekline ulaşmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek ve uzman görüşleri alınarak her kitap için ayrı ayrı ölçütler takımı oluşturulmuştur. Türkçe Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı belirlenen kriterlere göre incelenirken yeterli ise “Uygun”, var ama yeterli değil ise “Eksik”, yetersiz ise “Uygun Değil” kısmında işaretleme yapılmıştır. Bunun sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesi suretiyle sonuca ulaşılmış ve çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Bulgular

Yapılandırmacı Anlayışa Göre Hazırlanan Ölçütlerin Türkçe Ders Kitabı’nda Bulunması ile İlgili Bulgular

Serbest okuma metinlerinden biri olan “Gece” metninde şu ifadeler yer almaktadır:

“...Ben karanlıktan korkarım, dönelim.

-Korkma, ben önden gideyim. Sen beni izlersin.

Behram’ın içine kurt düştü:

“Yani sen korkmuyor musun karanlıktan?”

-Kesinlikle korkmam.

-Geceleri dam nasıldır?

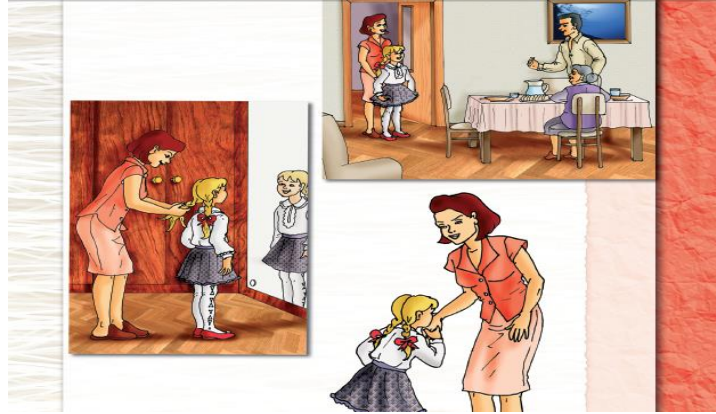
-Çıkarsan kendin görürsün.” (Alacalı ve Anaç,2012: 93). Metnin geçmiş olduğu bu sayfada

yapılan resimlemede korkan, tereddüt eden bir çocuk resmi beklenirken, merdivene bir an önce çıkmaya hevesli bir çocuk izleniminin verildiği görülmektedir. Aynı metnin devamında ise “Hacıyolu” denen bir yıldız kümesinden bahsedilmekte ancak sayfada yer alan resimde uydu görseli yer almaktadır.



Resim 1.Yıldız Kümesinden Bahsedilen Resimleme

Resim 1’de verilen uydu görselinin sayfadaki metinle hiçbir ilgisi bulunmamaktadır. Ancak bir sonraki sayfada uydulardan bahsedilirken, metni açıklayıcı bir görsele yer verilmemiştir. Buna rağmen bu yaş döneminin hareketli olma özelliği göz önünde bulundurularak resim hareketliliğinin ihmal edilmediği de söylenebilir. Neredeyse tüm resimlerde bu hareketlilik söz konusudur.



Resim 2.Resimlerdeki Hareketlilik

İncelenen ders kitabında yer alan metin ve şiirlerin belirlenen ölçütler doğrultusunda incelendiğinde dil becerileri açısından rahatsız edici bir durum olmadığı ve çocukları sosyal, zihinsel ve psikolojik yönden olumsuz etkileyecek herhangi bir ögeye rastlanmadığı söylenilebilir. Ancak “Atatürk” temasında sürekli aynı boyutların işlendiği, Atatürk’ün sanatçı kişiliğine, spora ve bilim insanlarına

İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Ders Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluk Düzeyi

verdiği değere, müziğe, barışa ve eğitime olan ilgisine, çocuk sevgisine, kitap veya hayvan sevgisine vb. yer verilmediği saptanmıştır.

Yapılandırmacı Anlayışa Göre Hazırlanan Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda Bulunması İle İlgili Bulgular

Öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklere bakıldığında; zihin ve kavram haritalarından, hikâye haritası ve balık kılıçına kadar pek çok yöntem ve tekniğin kullanıldığı ayrıca tahmine yönelik soruların, neden-sonuç ilişkisini sorgulayan, çıkarımlarda bulunulması beklenen, benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu sorgulayan, empati kurduran ve özgün eserler çıkarılmasını isteyen sorulara da yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin temel becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme) geliştirmeye yönelik hazırlanmasının yapılandırmacı anlayışa uygun olduğu söylenebilir. Bununla birlikte incelenen çalışma kitabında görsel okuma ve görsel sunu alanında dengesiz bir dağılımın olduğu da görülmüştür. Görsel okuma alanında; verilen resmi yorumlama, resim ve metin ilişkisi kurma, metinle ilgili resim yapma ve resimlerle ilgili metin yazma üzerinde odaklanılmış olup görsel okuma bir bakıma resim ve fotoğraf okumaya dönüştürülmüştür. Ayrıca beden dilini yorumlama, renkleri tanıma, tablo ve grafik oluşturma ile sunularında bilişim teknolojilerinden yararlanma etkinlikleri birer etkinlikle geçiştirilirken; harita ve kroki okuma, reklamlarda verilen mesajı anlayıp yorumlama, bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanma etkinliklerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu nedenle incelenen çalışma kitabının bu ölçütü karşılamadığı görülmüştür.

Tema sonlarındaki değerlendirme çalışmalarının tamamı incelendiğinde, bir iki tema sonu değerlendirme çalışması dışında yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre hazırlanmış çalışmalara daha az rastlanmıştır. Sadece bir tane 5N 1K etkinliği ve bir tane tablo ve grafik okuma yer alırken; balık kılıçığı, harita ve kroki okuma, karikatürde verilen mesajı okuma, günlük, anı yazma, duyuru, afiş hazırlama, kısa oyunlar yazma gibi çalışmalara yer verilmemiştir. Buna rağmen hikâye haritası, neden-sonuç ilişkisi, verilen metnin ana fikri ve şiirin ana duygusu ve konusu istenmektedir. İncelenen çalışma kitabının daha çok klasik yöntemlere göre hazırlandığı, yapılandırmacı anlayışın gerekli kıldığı değerlendirme çalışmalarının ise serpiştirildiği görülmüştür.

Öğrenci çalışma kitabında ayrıca zekâ türlerine uygun etkinliklere yer verildiği ancak müziksel-ritmik zekâya yönelik tek bir etkinliğin bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışma kitapları bu ölçüte göre uygun ancak eksiktir. Ayrıca hiçbir etkinlikte altı şapkalı düşünme tekniğine, münazaraya, gerçek ve hayali çatışmalar çözmeye, düşün-tartış-yaz-paylaş çalışmalarına, eşli öğrenmeye, işbirliğine dayalı öğrenmeye yer verilmemiştir.

Yapılandırmacı Anlayışa Göre Hazırlanan Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda Bulunması İle İlgili Bulgular

İncelenen öğretmen kılavuz kitabında (ÖKK) örnek bir problem durumunun sunulması, problemin çözümü, gerekli yerlerde hatırlatmaların yapılması, uyarma ve değerlendirme gibi basamaklara yer verilmediği görülmüştür. Verilen problem durumları yüzeysel olarak işlenmiş, çözümleri için öneriler sunulmamış, bununla beraber örnek problem durumu ve öneriler de gösterilmemiştir. Problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik ancak bir iki ifade tespit edilmiştir. Bu ifadeler;

“Öğretmenlerinize mahalle ya da sokaklarda yaşanan çevre sorunlarını belirleyerek (örneğin; çöplerin zamanında toplanıp toplanmaması, sokakların temizliği, yeşil alanların olup olmadığını vb.) çözüm önerileriyle birlikte anlatmalarını söyleyiniz.” (Öğretmen Kılavuz Kitabı:308), “Öğrencilerinize, ‘Bir çocuk doktoru olduğunuzu düşünün. Çocuk dergilerinden birine, yemek seçen çocukları dengeli beslenmeye ikna edici ve bilgilendirici bir yazı yazmanız istendi. Neler yazardınız?’ sorusunu sorarak düşüncelerini sağlayınız” (Öğretmen Kılavuz Kitabı: 296) şeklindedir.

İncelenen ÖKK’da Bloom Taksonomisi’nin tüm basamaklarına göre soruların dağılım gösterdiği görülebilir. Ayrıca ÖKK’da en çok kullanılan yöntemler; tartışma, rol oynama, anlatım, özetleme, oyun oynama ve gösteridir. Ancak bu yöntemlerin dışında yapılandırmacı yaklaşımın benimsemiş olduğu gözlem-inceleme ve problem çözmeye ilişkin hiçbir yönergeye rastlanmamıştır.

İncelenen ÖKK’da en çok kullanılan teknikler ise; beyin fırtınası, soru cevap, zihin haritası ve dramadır. Beyin fırtınası, drama ve soru cevap tekniklerinin oldukça güzel, yerinde ve tekniğe uygun kullanıldığı söylenebilir. Ancak kılavuz kitapta bu tekniklerin kullanım özelliklerine dair bilgilendirici not bulunmamaktadır. Bununla beraber zihin haritası zihinsel bir yapılandırmanın ötesinde sadece kelime çağrışımı için kullanılmıştır. Örneğin; “Atatürk’ün Yaşamı” metniyle bağlantılı olarak sadece Atatürk kelimesinin ne çağrıştırdığını yazmaları istenmiştir. Kelime çağrışımı yerine daha karmaşık ama anlaşılır, sembollerin ve farklı görsellerin kullanıldığı bir zihin haritası oluşturma yoluna gidilmemiş, kimi zaman zihin haritası ve kavram haritası birbirine karıştırılmıştır.



Resim 3. Zihin Haritası Kullanımı

İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Ders Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluk Düzeyi

Resim 3'te öğrenenlerden ön bilgilerine dayanılarak bir zihin haritası oluşturmaları isteniyor. Ancak devamında ve kılavuz kitaptaki yönergede “Dinlediğiniz hikâyeye göre kavram haritasına başka ne eklemek istersiniz?” denilmektedir. Bunun dışında balık kılıcı tekniğine ait sadece bir yönerge tespit edilebilmiştir. Ayrıca ülkenin her bölgesinde aynı yöntem ve tekniğin yeterli olamayacağı göz önünde bulundurularak alternatif yöntem ve teknikler de sunulmamıştır.

Elde edilen bulgulara dayanarak genel olarak tüm öğrenme alanlarına eşit dağılım gösteren bir ölçme değerlendirme çalışmasının yapıldığı söylenebilir. Ancak “Öğrenci İzleme Form”larında görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları verilmemiş, ölçme ve değerlendirme formlarının yönergelerde kullanılması gerektiği söylenmiş ve birtakım temalarda bu formlara yer verilmemiş, kavram haritası ile ilgili çelişkiler saptanmış olduğundan belirlenen ölçüte göre ÖKK'nın eksik olduğu görülmektedir. ÖKK'da yer alan ifadeler incelendiğinde sözlük, kılavuz vb. kullanmaya, bilişim teknolojilerini kullanmaya, gözlem ve görüşme yapmaya, gazete, kitap, ansiklopedi vb. yazılı kaynaklardan araştırma yapmaya yönelten ifadeler oldukça çok rastlanırken; harita okumaya yönelten sadece bir ifadeye rastlanmıştır. Bununla beraber anket kullanmaya, soru formları hazırlamaya, grafik veya kroki okumaya yönelten ifadeler de rastlanmamıştır. Üstelik Türkçe dersi kazanımları arasında “Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar, harita ve kroki okur” ifadeleri bulunmakta, ancak bu kazanımları gerçekleştirmeye yönelik ifadeler rastlanmamaktadır. Ayrıca incelenen ÖKK'da bilgi teknolojilerinin kullanımına yönelik yönergelerin bulunduğu ancak ÖKK'nın birincil kaynakları kullanmaya yönelten çalışmalarda yeteri kadar başarılı olamadığı, bu nedenle de ÖKK'nın belirlenen ölçüte göre eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İncelenen Türkçe ders kitabında yer alan şiir ve metinlerin öğrenenlerin farklı ilgi alanlarına sahip olduğu düşünülerek hazırlandığı ancak görsel öğelerde yetersizlikler ya da görselle metin arasında ilişki kurulamayan parçaların olduğu, metinlerin öğrenenlerin bilgilerini günlük hayata transferlerini kolaylaştırıcı nitelikte ve dil becerilerini geliştirme açısından uygun olduğu ancak aynı metinlerin yine görsel uyumu sağlayamama ve hayal dünyalarına hitap etme açısından eksik olduğu söylenebilir. Ayrıca metinlerin öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yapılandırmaya katkı sağlayabileceği ve sosyal, zihinsel ve psikolojik gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceği belirtilebilir. Gündoğdu (2011)'e göre; nitelikli bir metinde öncelikle bağdaşıklık ve tutarlılığın olması gerektir. Çünkü metinde verilmek istenen mesajın kolay algılanması ancak bağdaşıklık ve tutarlılık ile sağlanabilir. İncelenen Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin öğrenenlere temel becerileri kazandırmaya yönelik olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılabılır. Yine etkinliklerin metinden yararlı bilgileri bulma, seçme, keşfetme, araştırma, metni genel olarak anlama, yorumlama, geliştirme ve düşünce oluşturma, metinde iç ve dış bağlantılar oluşturma, çıkarımlar yapma, sorgulama, sıralama, sınıflama, metinleri

günlük yaşama aktarma gibi bilgilere yer verdiği, yazma ve dil bilgisi etkinliklerinin metnin konusuyla ilişkili, yazım kuralları ve noktalama işaretleriyle bağlantılı olarak yapılandırmacı anlayışa uygun olduğu sonucunun; dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin kazanımlarla uyuşması bakımından Durukan (2008)'in araştırmasıyla örtüştüğü söylenebilir. Etkinliklerin görsel okuma ve görsel sunuyu destekleyen öğelere yer vermesi konusunda sıkıntı olduğu ve yapılandırmacı anlayışa uygun olmadığı söylenebilir.

İncelenen ÖKK'da yer alan yönergelerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini öğrenenlere kazandırması bakımından yeterli olduğu ancak problem çözme becerisini kazandırmada uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Metin inceleme sorularının metni anlama, yapılandırma ve çözümlenmeye, yer alan yöntem ve tekniklerin metnin türüne ve özelliğine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu yöntem ve tekniklerin kullanımında hatalar yapılmış ve teknikler birbirinin yerine kullanılmıştır. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılırken "Öğrenci İzleme Formları"nda görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına yer verilmemiş ve bulgular kısmında belirtilen çelişkilere rastlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen ÖKK'nın yöntem ve teknikler konusunda yetersiz ve ölçme değerlendirme çalışmaları açısından kısmen yeterli olması Erdoğan (2007)'in çalışmasıyla örtüşmektedir. Ayrıca ÖKK'nın, temel becerilerin (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme) kazandırılması açısından yetersiz ve kullanılan ölçme değerlendirme teknikleri bakımından kısır oluşu Akkocaoğlu (2009)'nun çalışmasıyla da örtüşmektedir. İşeri (2007)'ye göre yetersiz özelliklere sahip ders kitapları öğrenme ortamında kaynak veya kılavuz olma gibi özellikler yönünden işlevlerini yerine getiremezler. Genel anlamda çalışmadan elde edilen sonuçların literatürle (Erdoğan, 2007; Güven, 2010; Kılıç, 2008; Şahin, 2008) uyumlu olduğu görülmüştür.

Araştırma bulguları ve sonuçlarından hareket edilerek şu öneriler ileri sürülebilir:

- ✓ Türkçe Ders Kitaplarına konulacak metinlerin kendi içinde tutarlılık ve bütünlük sağlayıp sağlamadığına bakılarak metin görsel ilişkisi sorgulanabilir.
- ✓ Ders kitaplarına konulacak görsellerde resim ve fotoğraf dışında harita, kroki, levha vb. görsel içeriği fazla olan ayrıca sanat değeri taşıyan ve öğrenenlere sanatsal estetik becerisini kazandıracak öğelere yer verilmesi esası aranabilir.
- ✓ Özellikle "Atatürk" temasındaki metinler tekrar gözden geçirilerek Atatürk-çocuk, Atatürk-sanat, Atatürk-doğa vb. ilişkilerinin vurgulandığı metin seçimi yoluna gidilebilir.
- ✓ Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda özellikle problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve yönergelere yer verilebilir.
- ✓ Öğretmene rehber olması açısından Öğretmen Kılavuz Kitaplarında yöntem ve teknikler tanıtılabilir ve örnekler sunulabilir.
- ✓ Öğrenci Çalışma Kitaplarında daha çok karikatüre, diyagrama, tabloya, çizelgeye, şablona, levha ve plana yer verilebilir.

İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Ders Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluk Düzeyi

✓ Öğrenci Çalışma Kitaplarında etkinlik olarak anket doldurma, gezi gözlem yapma, görüşme formu doldurma ve soru formu hazırlama vb. kaynağın kendisine bizzat ulaşmayı sağlayan çalışmalara yer verilebilir.

✓ Öğrenci Çalışma Kitaplarında öğrenenleri grup olarak iş birliğine teşvik eden etkinliklerin olmaması, sosyal yapılandırmacı anlayışın göz ardı edildiğini düşündürülebilir. Bu nedenle grup çalışmasını teşvik edecek (beraber şiir yazıp besteleme gibi) çalışmalara yer verilebilir.

✓ MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca belirlenen ve okutulacak ders kitaplarının incelenme ve değerlendirilmesinde esas olacak kriterlere “yapılandırmacı yaklaşıma uygunluk” şeklinde ek bir kriter konulabilir.

Kaynaklar

Akkocaoğlu, N. (2009). *MEB ilköğretim 5.sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğunun incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Alacalı, O. ve Anaç, G. (2012). *İlköğretim Türkçe 3.sınıf ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı*. İstanbul: Dörtel Yayıncılık.

Amankwa, K.O, Hammand, A.B. ve Kofigah, F.E. (2011). What is in a textbook? Investigating the language and literacy learning principles of the “gateway to english” textbook series, *pedagogy. Culture and Society*, 19(2), 291-310.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2009). Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36),26-38.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.B., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, B. (2008). *İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Durukan, E. (2008). *Türkçe dersi öğretim programının (6-8.sınıflar) hedef ve kazanımları doğrultusunda 7.sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Ekmekçi, V. ve Karadüz, A. (2015). Yurt dışında yaşayan iki dilli çocuklar için hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü ders kitabına eleştirel bir bakış. *Turkish Studies*, 10(15), 361-378

Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 187, 39-51.

- Erdoğan, T. (2007). İlköğretim 3.sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 163-172.
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Gündoğdu, A.E. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf dinleme metinlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1217-1227.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11),1-21.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-95.
- Işıtan, S. (2016). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları. *Turkish Studies*, 11(4), 471-492.
- İşeri, K. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 136, 58-74.
- Kılıç, H.C. (2008). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin matematik ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma göre niteliğine ve saptanan sorunlara yönelik görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kırcı, I. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının çoklu zekâ kuramına uygunluk durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Küçükahmet, L. (2011). *Eğitim programlarında ders kitabının yeri*, Küçükahmet, L.(Ed.). Konu alanı ders kitabı inceleme içinde (ss.2-16) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim 1.kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sert, F. (2012). *İlköğretim 7.sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-146.
- Şahin, A. (2010). İlköğretim ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 48-65.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3, (5), 115-139.
- URL-1. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi (1.2.3.4.5.6.7.8.sınıflar) Taslak Öğretim Programı http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_06/12035807_1kretimtrkedersitaslakretimprogram-120615.pdf.(Erişim Tarihi:15.05.2016)

İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Ders Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluk Düzeyi

- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim I.Kademe ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygunluğu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 121-131.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yurdakul, B. (2004). Eğitimde davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçiş için bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının yeniden anlamlandırılması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 109-120.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39-67.



Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabındaki Etkinliklerin Ses Bilgisi Farkındalığı Açısından İncelenmesi

*Hülya KARTAL**
*Fatih GÜNER***

Öz

Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'ndaki etkinliklerin ses bilgisi farkındalığı açısından incelenmesinin amaçlandığı araştırmada, veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Okul Öncesi Eğitim Programı'nın dil gelişimi alanındaki "Sesbilgisi farkındalığı gösterir." kazanımının yer aldığı etkinlik örneklerinin tespitine yönelik incelemelerin yapıldığı araştırmada, Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabındaki etkinlik örneklerinde, "Ses bilgisi farkındalığı gösterir." kazanımının bulunduğu bir etkinlik olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'ndaki 40 etkinlikten "Ses bilgisi farkındalığı gösterir." kazanımını ve bu kazanımın göstergelerini destekleyebilecek 7 etkinliğin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sesbilgisel farkındalık gelişimlerinin desteklenebilmesi için Okul Öncesi Eğitim Programındaki etkinliklerin bu açıdan geliştirilmesine gereksinim duyulduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim programı, etkinlik, dil gelişimi, sesbilgisi farkındalığı.

Analysis of the Activities in the Activity Book Preschool Education Program in Terms of Phonetic Awareness

Abstract

In this study, which aims to examine the activities in the activity book of the Preschool Education Program in terms of phonetics awareness, the data were collected using the document analysis method. The study attempted to determine the examples of activities prepared to achieve the outcome "The student shows awareness for phonetics" in the area of language development of the Preschool Education Program and it was concluded that there was no activity that could lead to the outcome "The student shows awareness for phonetics" among the activities in the Preschool Education Program activity book. Furthermore, the study concluded that there were 7 activities that had the potential to support the outcome "The student shows awareness for phonetics" from among a total of 40 activities in the activity book of the Preschool Education Program. These results show that it is necessary to improve the activities in the Preschool Education Program in order to develop the phonetic awareness of the children who attend preschool institutions.

Key Words: Preschool education program, activity, language development, phonetic awareness.

* Doç. Dr. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bursa. e-posta:hkartal@uludag.edu.tr

** Öğretmen, T.C. Lyon Eğitim Ataşeliği, Rodez/ Fransa. e-posta:fatih_guner17@hotmail.com

Giriş

İlk çocukluk yılları, başarının anahtarı ve en kritik dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuğa verilen destek, bireyin yaşamının tamamına etki edecek derecede önem taşımaktadır. Bu destek içerisindeki alanlardan biri de kurumsal erken çocukluk eğitimidir (Ekici, 2014; Kılıç, 2008; Pehlivan, 2006; Uyanık ve Kandır, 2010). Günümüzde okul öncesi eğitimin önemine yönelik bilincin yükselmesi, aile yapılarının geniş aile yapısından çekirdek aile yapısına dönüşmesi, çalışan anne ve çocuk merkezli yaşayan aile sayısının artması gibi nedenlerle okul öncesi eğitim kurumlarına olan gereksinimin arttığı bilinmektedir (Ekici, 2014).

2013- 2014 eğitim- öğretim yılı başında güncellenen *Okul Öncesi Eğitim Programı*, Türkiye'deki tüm okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmaktadır (MEB, 2013a). *Okul Öncesi Eğitim Programı* (MEB, 2013a) ilerlemecilik felsefesinin benimsendiği, farklı eğitim yaklaşımlarını yansıtan ve High Scope, Montessori, Regio Emilia gibi farklı eğitim modellerinin sentezlendiği eklektik, sarmal bir programdır (Gürkan ve Koran, 2014). Programda, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümeleri, bütün gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmaları, öz bakım becerilerini kazanmaları ve temel eğitime hazırlanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2013a, 10).

Okulöncesi eğitimde tek başına okuma becerilerine ilişkin temellerin oluşturulmasında belirleyici olan (Stanovich, 1986) ve okuma güçlüklerinin önlenmesini sağlayan sesbilgisi farkındalığı becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir (Cramer, 2006, 91; Acarlar, Ege ve Turan, 2002; Aktan ve Oktay, 1997; Erduran, 1999; Kerem, 2001; Sayar ve Turan, 2012; Turan ve Akoğlu, 2011; Turan ve Gül, 2008). Sesbilgisi farkındalığı, konuşma sırasında sözcüklerde yer alan sesleri fark edebilme anlamına gelmektedir (Phelps, 2003; Akt. Turan ve Gül, 2008). Sesbilgisi farkındalığı aynı zamanda çocuğun uyak ve sesleri yinelemesi, sözcükteki heceleri ve sesleri ayırması, sözcükteki hece ve sesleri birleştirmesi, konuşma dilinin farklı yollarla daha küçük bileşenlere bölünmüş olabileceğini sezmesi ve sesleri manipüle edebilmesidir (Chard & Dickson, 1999). Çocukların okulöncesi dönemde, sözcüklerin sesbilgisel yapılarına duyarlılık gösterdikleri bilinmektedir (Roskos, Christie & Richgelds, 2003). Sesbilgisi farkındalığı gelişiminin düşük düzeyde olmasının, okuma becerisinde karşılaşılan sorunların nedenleri arasında ilk sıralarda yer aldığı (Lane, Pullen, Eisele & Jordan, 2002) ve sesbilgisi farkındalığının okuma çalışmaları içerisindeki önemi yapılan çalışmalarda açıkça ifade edilmektedir (Akoğlu ve Turan, 2012; Anthony & Francis, 2005, Bayraktar, 2013; Erdoğan, 2011; Erdoğan, 2012; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Karakelle, 2004; Kerem, 2001; Kesikçi ve Amado, 2005; Mc Gee & Ukrainetz, 2009; Özcan ve Özcan, 2014; Sarı, 2012; Süel, 2011; Yücel, 2009).

Harf ve harfin işleyişi arasındaki ilişkiyi anlamak için ön koşul niteliğinde olan sesbilgisi farkındalığı becerisi (Erdoğan, 2009), sözcüklerin anlamlarından çok onların yapısı ile de ilgilidir (Hempenstall, 2003). Okul öncesi dönemde çocukların sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, ilk ses/son

ses farkındalığı ve fonem farkındalığı basamaklarından geçmeleri ve bu basamaklarda, fark etme- bölme- harmanlama- ekleme- çıkarma- kullanma gibi görevleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu basamaklardan geçerek gerçekleştirilmesi beklenen görevleri yerine getirmiş, sesbilgisi farkındalığı gelişmiş bir çocuğun okuma becerisini kazanmaya hazır olduğu düşünülmektedir (Chard ve Dickson, 1999; Karakelle, 1998).

Türkiye'deki *Okul Öncesi Eğitim Programı*'nın (MEB, 2013a, 26), dil gelişim alanındaki on iki kazanımdan bir tanesi (Kazanım 9), sesbilgisi farkındalığı ile ilgilidir. Bu kazanım programda "Sesbilgisi farkındalığı gösterir." şeklinde ifade edilmektedir. Kazanıma ait "Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir. Aynı sesle biten sözcükler üretir. Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler. Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcükler söyler." şeklinde ifade edilen 6 gösterge bulunmaktadır. *Okul Öncesi Eğitim Programı* ile birlikte öğretmenin hazırlayacağı etkinlik havuzuna örnek olması amacıyla farklı yaş gruplarındaki çocuklar için "Etkinlik Örnekleri" hazırlandığı belirtilmektedir (MEB, 2013a, 14). Öğretmenlere örnek olması amacıyla hazırlanan *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı*'nın (MEB, 2013b) öğretmenler tarafından geliştirilmesi istenmektedir (MEB, 2013b). Bu açıklamalar, programdaki kazanım ve göstergelerin uygulamaya geçirilmesinde hem öğretmene doğrudan sorumluluk verildiğini hem de etkinliklerin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesinde öğretmenlerin yaratıcılıklarına gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Fakat yapılan araştırmalar (Bay, 2008; Ergül ve ark., 2014; Karaman ve Üstün, 2011), okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisi farkındalığına yeterince önem ver(e)mediklerini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı*'ndaki etkinliklerin (MEB, 2013b) sesbilgisi farkındalığı açısından incelenmesiyle elde edilecek sonuçların ve sunulacak önerilerin, öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sesbilgisi farkındalığı becerilerine katkı sunmalarında yol gösterici olabileceği, alanyazında bu konuda bir çalışma olmadığı gerçeği göz önüne alınarak söylenebilir. Araştırmada öncelikle, *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı*'nda (MEB, 2013b) yer alan etkinliklerin "Ses bilgisi farkındalığı gösterir." kazanımı tarafından doğrudan desteklenen etkinlikler olup olmadığına yönelik tespitler yapılacaktır. Bu tespitten ardından mevcut etkinlikler arasından "Ses bilgisi farkındalığı gösterir." kazanımını destekleyebileceği düşünülen etkinlikler belirlenerek bu etkinliklerde "Ses bilgisi farkındalığı gösterir." kazanımının hangi göstergelerle gerçekleştirilebileceğine ilişkin çözümlenmeler yapılacaktır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki iki soruya cevap aranmaktadır.

1- *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı*'nda (MEB, 2013b) "Ses bilgisi farkındalığı gösterir." kazanımının doğrudan desteklendiği etkinlik örnekleri bulunmakta mıdır?

2- *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı*'nda (MEB, 2013b) farklı kazanımları desteklemeye yönelik hazırlanan etkinlikler arasında "Ses bilgisi farkındalığı gösterir." kazanımının desteklenebileceği etkinlik örnekleri bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırılması hedeflenen konu ile ilgili yazılı materyallerin incelendiği bu çalışma, nitel yönetime göre desenlenmiştir. Nitel araştırma, "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).

Örnekleme

Çalışmanın örneklemini, sesbilgisi farkındalığı ile ilgili kazanım, gösterge, açıklamalar ve öğrenme süreçleri doğrultusunda incelenecek olan *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı*'ndaki (MEB, 2013b) etkinlik örnekleri oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, nitel araştırmalarda veri toplama yöntemi olarak kullanılan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada izlenen adımlar şunlardır: a) *Okul Öncesi Eğitim Programı*'ndaki (MEB, 2013a) sesbilgisel farkındalık kazanımının ve bu kazanımla ilgili gösterge ve açıklamaların belirlenmesi; b) *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı*'ndaki (MEB, 2013b) sesbilgisi farkındalığı kazanımının ve bu kazanımla ilgili gösterge ve açıklamaların yer aldığı etkinlik örneklerinin belirlenmesi; c) *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı*'ndaki (MEB, 2013b) farklı kazanımları desteklemeye yönelik hazırlanan etkinlikler arasında "Ses bilgisi farkındalığı gösterir." kazanımının desteklenebileceği etkinlik örneklerinin belirlenmesi; d) Elde edilen verilerin güvenilirliğinin artırılması amacıyla verilerin bir başka alan uzmanı tarafından analiz edilmesi.

Verilerin Analizi

Çalışmada, verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenen başlıklar altında özetlenebilmektedir. Yapılan betimlemelerden yola çıkarak, daha sonra araştırmacının kendi yorumlarını yapması ve bazı çıkarımlarda bulunması mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 225). Bu çalışmada veriler, araştırma sorularının doğrultusunda önceden belirlenen iki başlık altında sunulmakta ve yorumlanmaktadır.

Verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Veri analizinin ilk aşamasında, *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı*'nda (MEB, 2013b) yer alan etkinlik örneklerinin "Kazanımlar ve Göstergeleri" şeklinde ifade edilen bölümlerine yönelik analizler yapılmıştır. Yapılan bu analizlerde, "Ses bilgisi farkındalığı gösterir." kazanımına ve bu kazanıma ait "Sözcüklerin başlangıç seslerini

söyler.”, “Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler.”, “Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.”, “Aynı sesle biten sözcükler üretir.”, “Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler.”, “Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler.” şeklinde ifade edilen göstergelere yer verilmesi kriter olarak belirlenmiştir. Veri analizinin ikinci aşamasında, *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı*’nda (MEB, 2013b) yer alan etkinlik örneklerinin “Öğrenme Süreci” şeklinde ifade edilen bölümlerine yönelik analizler yapılmıştır. Bu aşamada, farklı kazanımları desteklemeye yönelik hazırlanmış etkinlik örneklerinin öğrenme süreçlerinde “Ses bilgisi farkındalığı gösterir.” kazanımını destekleyebilecek ifadelerin olup olmadığına ilişkin analizler yapılmıştır.

Bulgular

Ses Bilgisi Farkındalığı Kazanımının Doğrudan Desteklendiği Etkinliklerin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öncelikle, *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı*’nda (MEB, 2013b) yer alan “*Kar Yağıyor, Anlat- Dinle, Balonların İçinde Ne var?, Eşli Yürüme, İz Bırakan Gemiler, Kokla Bul, Günaydın, Suya Sabuna Dokunalım, Ağır Mı Hafif Mi?, Olumlu- Olumsuz, Bahçemizi Düzenliyoruz, Bil Bakalım Hangi Top?, Bizim Çizgilerimiz, Fotoğraflarla Atatürk, Gölge Uzunluğu, Haydi Sınıfta Herşeyi Ölçüyoruz, Noktalama İşaretlerim, Kroki Çiziyoruz, Kurdelelerle Dans, Müze Bizi Bekler, Örüntü Oluşturuyoruz, Renk Grafiği Yapıyoruz, Taş Almaca, Bu Gölge Kimin?, Bu Ses Ne Sesi?, Buz Üzerinde, Çamurdan Çıkan Öyküler, Deneyelim, Bulalım, Kapakları Takalım, Geri Dönüşüm, Kartopu Oynuyoruz, Toprağın İçinde Neler Varmış?, Kelebekleri Kim Çizmiş?, Kitabın Kayıp Sayfaları, Kurbağa Kum Kum, Kutup Ayısı, Süt Şişesinin Yolculuğu, Say Balonları Say, Çiftlikte, İplerle Çalışma, Terzi Olsam*” isimli etkinlikler arasında “Ses bilgisi farkındalığı gösterir.” kazanımının doğrudan desteklendiği herhangi bir etkinlik olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sesbilgisi farkındalığı gelişimini destekleyecek etkinliklere yer verememelerine dolayısıyla da öğrencilerin ses bilgisi farkındalığı gelişimlerinin desteklenememesine neden olabilir.

Ses Bilgisi Farkındalığı Kazanımını Destekleyebileceği Düşünülen Etkinliklere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı*’ndaki (MEB, 2013b) farklı kazanımları desteklemeye yönelik hazırlanmış etkinliklerden “Ses bilgisi farkındalığı gösterir.” kazanımını destekleyebilecek etkinlik örneklerinin olup olmadığına yönelik analizler yapılmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı’ndaki (MEB, 2013b) 40 etkinlikten dil gelişim alanının “Ses bilgisi farkındalığı gösterir.” kazanımını ve bu kazanıma ait göstergeleri (Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir. Aynı sesle biten sözcükler üretir. Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler. Söylenen sözcükle

uyaklı başka sözcük söyler.) destekleyebileceği düşünülen 7 etkinliğe ait bulgular etkinlik numaraları göz önüne alınarak sırası ile aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 1. “Günaydın” isimli Etkinliğe İlişkin Bulgular

Öğrenme süreci	Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.		Aynı sesle biten sözcükler üretir.		Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler.	
	Yönergede geçen	Çocuğun söyleyebileceği	Yönergede geçen	Çocuğun söyleyebileceği	Yönergede geçen	Çocuğun söyleyebileceği
Toprak evde kimler varmış. Buradan bir solucan çıkmış. Buradan da bir tırtıl. İşte ben de geldim demiş karınca. Hepsi birden gerinmiş. Birbirlerine günaydın demiş. Geç uyanan köstebek ben de varım ben de varım demiş... (MEB, 2013b, 24).	Toprak Evde kimler varmış-buradan solucan çıkmış işte gelmiş demiş karınca hepsi gerinmiş uyanan	Tepsi etek kirpi vermiş bilmece salyangoz çokmuş ikiz gitmiş dondurma kadar hediye güzelmiş unutmak	toprak evde kimler varmış buradan tırtıl geldim karınca hepsi geç	kumbara eğer renkler şapka nasıl lastik mum atla ikinci çabuk	varmış çıkmış demiş gerinmiş	sarmış sıkmış yemiş derinmiş

Etkinlik çeşidi olarak Türkçe ve Oyun (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği) grubunda yer alan “Günaydın” isimli etkinlik 36- 48 ay grubuna yöneliktir. Etkinlikle “Nesne/durum/olaya dikkatini verir (bilişsel gelişim). Sesini uygun kullanır (dil gelişimi). Yer değiştirme hareketleri yapar (motor gelişim). Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar (motor gelişim), kazanımlarının gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2013b, 24). Bu kazanımların yanı sıra etkinlikte, çocukların “aynı sesle başlayan sözcükler üretmeleri, aynı sesle biten sözcükler üretmeleri ve söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söylemeleri” sağlanabilir. Ayrıca sözcüklerin başlangıç seslerinin “t,e,k,v,b,s,ç,i,g,d,k,h”, söylenmesi, sözcük sonlarında yer alan seslerin “k,e,r,ş,n,a,l,m,i,v,b.” söylenmesi ve uyakların “mı, miş” söylenmesi sağlanarak okul öncesi dönemdeki çocukların ses bilgisi farkındalığı gelişimleri desteklenebilir.

Tablo 2. “Olumlu Olumsuz” İsimli Etkinliğe İlişkin Bulgular

Öğrenme süreci	Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.		Aynı sesle biten sözcükler üretir.		Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler.	
	Yönergede geçen	Çocuğun söyleyebileceği	Yönergede geçen	Çocuğun söyleyebileceği	Yönergede geçen	Çocuğun söyleyebileceği
Bir dairenin içine “ayna”, “ağaç”, “at”, “ayakkabı”, “ayı”, “arı”, diğer dairenin içine ise “elma”, “etek”, “el”, “eldiven”, “ev”, “elbise” fotoğrafları konur. Her fotoğraf gösterilerek resimdeki görselin adı söylenir... (MEB, 2013b, 30).	ayna ağaç at ayakkabı ayı arı elma etek el eldiven	arka askı al açık, akşam, az erik eşek eş eski	ayna ağaç at ayakkabı ayı arı elma etek el eldiven	adım çilek top ılık ıslık ıslak ayran kedi lamba nar	ayna ağaç at ayakkabı elma etek el ev elbise	oyna topaç kat sarı asma yelek sel merdiven ov gelirse

Etkinlik çeşidi olarak Türkçe (Büyük- Küçük Grup Etkinliği) grubunda yer alan “Olumlu Olumsuz” isimli etkinlik, 48- 72 ay grubuna yöneliktir. Etkinlikle dil gelişimi alanında “Sesleri ayırt eder.”, “Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.” ve “Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır.” kazanımları ve motor gelişim alanında ise “Yer değiştirme hareketleri yapar.” kazanımlarının gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2013b, 30). Ayrıca bu etkinlikte yer verilen görsel unsurların sözcük olarak karşılıklarının söylenmesiyle çocukların “aynı sesle başlayan sözcükler üretmeleri, aynı sesle biten sözcükler üretmeleri ve söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söylemeleri” sağlanabileceği gibi bu sözcüklerin başlangıç seslerinin “a, e” söylenmesi ve sözcüklerin sonunda yer alan seslerin “a, ç, t, l, k, l, n, v, e” söylenmesi sağlanarak okul öncesi dönemdeki çocukların ses bilgisi farkındalığı gelişimleri bu göstergeler açısından desteklenebilir.

Tablo 3. “Bahçemizi Düzenliyoruz” İsimli Etkinliğe İlişkin Bulgular

Öğrenme süreci	Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.		Aynı sesle biten sözcükler üretir.		Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler.	
	Şiirde geçen	Çocuğun söyleyebileceği	Şiirde geçen	Çocuğun söyleyebileceği	Şiirde geçen	Çocuğun söyleyebileceği
Nasıl Bir Bahçem Olsa	yemyeşil	yaş	yemyeşil	lale	olsa	dolsa
Yemyeşil ağaçlar olsa ,	ağaçlar	amca	ağaçlar	rende	uçsa	kaçsa
Kuşlar kelebekler uçsa ,	olsa	ot	olsa	asker	konsa	koşsa
Gelip omzuma konsa ,	kuşlar	kuzu	gelip	pasta	oynasalar	hoplasalar
Böyle de bir bahçem olsa ,	uçsa	uçurtma	böyle	evcil	çocuklar	kuşlar
Masmavi bir havuz olsa ,	gelip	gitti	bahçem	masa	kayarlar	sayarlar
Renk renk balıklarla dolsa ,	böyle	burun	masmavi	iki	oynuyorlar	soyuyorlar
Hep beraber oynasalar,	masmavi	mutlu	havuz	zarf		
Böyle de bir bahçem olsa .	havuz	havuç	renk	kalp		
Salıncakta çocuklar,	renk	reçel	kaydırdaktan	neden		
Kaydırdaktan kayarlar,	dolsa	dolma				
Kumlarla oynuyorlar,	hep	herkes				
Böyle de bir bahçem olsa ... (MEB, 2013b, 32).	salıncakta	saklambaç				

Etkinlik çeşidi olarak Sanat ve Müzik (Bütünleştirilmiş Büyük-Küçük Grup Etkinliği) grubunda yer alan “Bahçemizi Düzenliyoruz” isimli etkinlik, 60- 72 ay grubuna yöneliktir. Etkinlikle üç gelişim alanında dört kazanımın gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bunlar dil gelişimi alanında “Dinlediklerini/ izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.”, “Görsel materyalleri okur.”, motor gelişim alanında “Müzik ve ritim ve eşliğinde hareket eder.” ve sosyal- duygusal gelişim alanında ise “Estetik değerleri korur.” kazanımlarıdır (MEB, 2013b, 32).

Etkinlikte yer alan “Nasıl Bir Bahçem Olsa” isimli şiirle çocukların “aynı sesle başlayan sözcükler üretmeleri, aynı sesle biten sözcükler üretmeleri ve söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söylemeleri” sağlanabileceği gibi etkinlikteki şiirde bulunan sözcüklerin başlangıç seslerinin “y,a,o,k,u,g,o,b,m,h,r,d,s,ç”, söylenmesi, sözcüklerin sonunda yer alan seslerin “l,r,a,p,e,m,i,z,k,n” söylenmesi ve şiirdeki uyakların “sa, lar” söylenmesi sağlanarak okul öncesi dönemdeki çocukların ses bilgisi farkındalığının tüm göstergeleri açısından gelişimleri desteklenebilir.

Tablo 4. "Müze Bizi Bekler" İsimli Etkinliğe İlişkin Bulgular

Öğrenme süreci	Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.		Aynı sesle biten sözcükler üretir.		Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler.	
	Şiirde geçen	Çocuğun söyleyebileceği	Şiirde geçen	Çocuğun söyleyebileceği	Şiirde geçen	Çocuğun söyleyebileceği
Müze Müzeler bizim için, haydi gidip gezelim, Eskiden kalmış eserleri tek tek görelim, Hepsini de çok önemli, kıymetini bilelim, Müzelerle gidelim, ilginç şeyler görelim. (MEB, 2013b, 50).	müzeler bizim için haydi gidip eskiden kalmış eserleri tek çok önemli şeyler	mandalina büyük içecek havuç gelip ekşi kar eldiven top çanta ördek şarkı	müzeler bizim için haydi gidip gezelim eskiden kalmış tek müzelere ilginç	robot musluk nar inek pırasa mantar neden şekil kelebek etek çünkü	için gezelim eserleri görelim önemli bilelim gidelim görelim	çeyin çizelim yerleri gidelim bahçeli görelim gelelim gezelim

Etkinlik çeşidi olarak Türkçe ve Alan Gezisi (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği) grubunda yer alan "Müze Bizi Bekler" isimli etkinlik, 60- 72 ay grubuna yöneliktir. Etkinlikle dil gelişimi alanında "Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar." ve "Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır."; sosyal-duygusal gelişim alanında ise "Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.", "Değişik ortamlardaki kurallara uyar." ve "Sanat eserlerinin değerini fark eder." kazanımlarının gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2013b, 50).

Etkinlikteki "Müze" isimli şiirin sözleri aracılığıyla çocukların "aynı sesle başlayan sözcükler üretmeleri, aynı sesle biten sözcükler üretmeleri ve söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söylemeleri" sağlanabileceği gibi etkinlikteki şiirde bulunan sözcüklerin başlangıç seslerinin "m,b,i,h,g,e,k,t,ç,ö,k,i,ş", söylenmesi sözcüklerin sonunda yer alan seslerin "r,m,n,i,p,m,ş,k,e,ç" söylenmesi ve şiirdeki uyağın "lim" söylenmesi sağlanarak okul öncesi dönemdeki çocukların ses bilgisi farkındalığının tüm göstergeleri açısından gelişimleri desteklenebilir.

Tablo 5. "Deneyelim, Bulalım, Kapakları Takalım" İsimli Etkinliğe İlişkin Bulgular

Öğrenme süreci	Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.		Aynı sesle biten sözcükler üretir.		Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler.	
	Şiirde geçen	Çocuğun söyleyebileceği	Şiirde geçen	Çocuğun söyleyebileceği	Şiirde geçen	Çocuğun söyleyebileceği
Çevir Çevir Öyle Tak Kapakları alalım kavanoza takalım, Eğer ona uymazsa şişelere bakalım. Dene dene bul işte,	kapakları alalım kavanoza takalım eğer	kalem ayva kartal toka esinti	kapakları alalım kavanoza eğer şişelere	ızgara mandal arı raket enginar	alalım bakalım işte nereye tak	yapalım çakalım enişte dereye çak

Hangi kapak nereye, Çevir çevir öyle tak, Bulamazsan yine bak. (MEB, 2013b, 66).	ona uymazsa şişelere bakalım dene işte hangi nereye çevir öyle yine	onun unutma şirin bul dergi ise harika nasıl çam önde yaprak	bul hangi kapak bulamazsan	lira icat kartal nerede	bak	tak
---	---	--	-------------------------------------	----------------------------------	-----	-----

Etkinlik çeşidi olarak Matematik (Büyük Grup Etkinliği) grubunda yer alan “Deneyelim Bulalım, Kapakları Takalım” isimli etkinlik, 48- 72 ay grubuna yöneliktir. Etkinlikle bilişsel gelişiminin yanı sıra motor gelişim alanında bir kazanımın gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bunlar bilişsel gelişim alanında “Nesne ya da varlıkları gözlemler.”, “Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.”, “Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.” ve “Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar.”; motor gelişim alanında ise “Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.” kazanımlarıdır (MEB, 2013b, 66).

Etkinlikteki “Çevir Çevir Öyle Tak” isimli şiirin sözleri aracılığıyla çocukların “aynı sesle başlayan sözcükler üretmeleri, aynı sesle biten sözcükler üretmeleri ve söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söylemeleri” sağlanabileceği gibi etkinlikteki şiirde bulunan sözcüklerin başlangıç seslerinin “k,a,t,e,o,u,ş,b,d,i,k,n,ç,ö,y”, söylenmesi, sözcüklerin sonunda yer alan seslerin “l,m,a,r,e,l,i,k,n” söylenmesi ve şiirdeki uyakların “lim, ak” söylemesi sağlanarak okul öncesi dönemdeki çocukların ses bilgisi farkındalığının tüm göstergeleri açısından gelişimleri desteklenebilir.

Tablo 6. “Kurbağa Kumkum” İsimli Etkinliğe İlişin Bulgular

Öğrenme süreci	Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.		Aynı sesle biten sözcükler üretir.		Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler.	
	Öyküde geçen	Çocuğun söyleyebileceği	Öyküde geçen	Çocuğun söyleyebileceği	Öyküde geçen	Çocuğun söyleyebileceği
Kurbağa Kumkum Bir zamanlar birçok hayvanın bir arada yaşadığı bir orman varmış... Her gün akşama kadar birlikte türlü türlü oyunlar oynarlarmış. Bazen aralarında tatsızlıklar da çıkarmış tabii... Günlerden bir gün, ormanda bütün yavru hayvanlar yine birlikte oynuyorlarmış...Ama Kurbağa Kumkum istememiş,zıplama yarışının sanki nesi varmış...	bir- zamanlar hayvanın arada yaşadığı orman varmış tüm çok istediği günlerden kurbağa çünkü etmişler	baş zor hava arasında yaşlı oda vermiş tamam çekirdek izlemek gemi kaplumba ğa çatı	bir birçok hayvanın arada varmış bu kumkum yine çünkü benzesey di hep etrafını fil	kir kuru nar arkada şaşkın uçak makine eksik ütü inmek posta ırmak leylek findık	varmış oynarlarmış edermiş Kumkum Zumzum Tomtom sıkılmış kenarına benzeseydi istiyormuş düşünmüş	çıkarmış arkadaşlarmış istermiş Zumzum Fumfum Şamşam kalmamış yarışına- isteselerdi koşuyormuş üşümüştü

Diğer yavrular tavşan ile birlikte başlayınca koşu yarışına, bizimki söylene söylene yerleşmiş bir dere kenarına... Birazdan bir kalabalık sarmış etrafını. Ama o da ne?..." (MEB, 2013b, 78).	ziplama	eşmek	öf	hortum
	önermiş	zor	oh	
	sanki	ötmek		
	nesi	senin		
	diğer	nehir		
	uyan	diş		
	fil	uyku		
	öf	fare		
	şempanze	önde		
	meğer	şiir		

Etkinlik çeşidi olarak Türkçe (Büyük Grup Etkinliği) grubunda yer alan “Kurbağa Kumkum” isimli etkinlik, 36- 72 ay grubuna yöneliktir. Etkinlikle dil gelişimi alanında “Dili iletişim amacıyla kullanır.”; sosyal-duygusal gelişim alanında ise “Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.” ve “Farklılıklara saygı gösterir.” kazanımlarının gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2013b, 78).

“Kurbağa Kumkum” isimli etkinlik aracılığıyla çocukların “aynı sesle başlayan sözcükler üretmeleri, aynı sesle biten sözcükler üretmeleri ve söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söylemeleri” sağlanabileceği gibi etkinlikte bulunan sözcüklerin başlangıç seslerinin “b,z,h,a,y,o,v,t,ç,i,g,k,ç,e,z,ö,s,n,d,u,f,ö,ş,m,v”, söylenmesi sözcüklerin sonunda yer alan seslerin “r,k,n,a,ş,u,m,e,ü,i,p,i,l,f,h” söylenmesi ve uyakların “mış,miş,na,di,m” söylenmesi sağlanarak okul öncesi dönemdeki çocukların ses bilgisi farkındalığının göstergeleri açısından gelişimleri desteklenebilir.

Tablo 7. “Kutup Ayısı” İsimli Etkinliğe İlişkin Bulgular

Öğrenme süreci	Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.		Aynı sesle biten sözcükler üretir.		Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler.	
	Öyküde geçen	Çocuğun söyleyebileceği	Öyküde geçen	Çocuğun söyleyebileceği	Öyküde geçen	Çocuğun söyleyebileceği
Öğretmen... öyküyü başlatır: “Kutuplarda hava ısınmış, ısınmış, ısınmış... Kutup ayılarının evi olan kocaman buz dağları erimiş erimiş erimiş ve buz dağları küçük tabakalara bölünmüş, bölünmüş, bölünmüş... Kutup ayısının üzerinde olduğu küçük buz tabakası da başlamış yüzmeye.....” (MEB, 2013b, 80).	kutuplarda hava ısınmış ayılarının evi olan buz dağları ve üzerinde yüzmeye	kutu havlu ıslak nereden elbise okul balık dereleri vida tuz üşümek yağmur	kutuplarda ısınmış kutup ayılarının evi buz dağları üzerinde küçük olduğu	alt şahin parlak nesne iz zil ılık ebe kalın uzun	ısınmış erimiş bölünmüş	yıkanmış tükenmiş süzülmüş

Etkinlik çeşidi olarak Türkçe ve Sanat (Bütünleştirilmiş Büyük- Küçük Grup Etkinliği) grubunda yer alan “Kutup Ayısı” isimli etkinlik, 48- 72 ay grubuna yöneliktir. Etkinlikle üç gelişim alanında beş kazanımın gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bunlar bilişsel gelişim alanında “Nesne/durum/olaya

dikkatini verir.”, “Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.”, “Neden- sonuç ilişkisi kurar.”; dil gelişimi alanında “Dili iletişim amacıyla kullanır.” ve motor gelişim alanında ise “Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.” kazanımlarıdır (MEB, 2013b, 80).

Etkinlikteki öykünün sözleri aracılığıyla aynı zamanda çocukların “aynı sesle başlayan sözcükler üretmeleri, aynı sesle biten sözcükler üretmeleri ve söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söylemeleri” sağlanabileceği gibi etkinlikteki öyküde bulunan sözcüklerin başlangıç seslerinin “k,h,l,a,e,o,b,d,v,t,ü,y”, söylenmesi sözcüklerin sonunda yer alan seslerin “a,ş,p,n,i,z,l,e,k,u” söylenmesi ve öyküdeki uyakların “mış,mış,müş” söylenmesi sağlanarak okul öncesi dönemdeki çocukların ses bilgisi farkındalığının tüm göstergeleri açısından gelişimleri desteklenebilir.

Tartışma

Araştırma sonucunda özetle, *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı*’nda (MEB, 2013b), “Ses bilgisi farkındalığı gösterir.” kazanımını doğrudan destekleyen herhangi bir etkinliğin olmadığı fakat farklı kazanımları desteklemek amacıyla hazırlanmış etkinlikler arasında “Ses bilgisi farkındalığı gösterir.” kazanımını destekleyebilecek etkinlik örneklerinin bulunduğu belirlenmiştir. Nitekim Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan (2013) da yaptıkları çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığının (2006) *Okul Öncesi Eğitim Programı*’nda, kelimelerin başlangıç ve bitiş seslerini fark etme, kafiyeli kelimeler türetme gibi sesbilgisel farkındalığa yönelik kazanımlara yer verilmesine rağmen okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir bölümünün bu kazanımlarla ilgili etkinliklere yer vermedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ergül ve ark. (2014) ise yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık etkinliklerine ve özellikle de sesbilgisel farkındalığın geliştirilmesine yönelik etkinliklere sınırlı düzeyde yer verdiklerini ortaya koymuştur. Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan (2008) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin okuma- yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuklarla sözlü olarak yapılan ses çalışmalarına yeterince yer vermediklerini tespit etmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, programda sesbilgisel farkındalığın gelişimine yönelik kazanım olmasına rağmen örnek etkinlik sunulmadığı için okul öncesi eğitimi alan çocukların sesbilgisel farkındalığı açısından desteklenemedikleri söylenebilir.

Programda ilkokula hazırlıkta temel olan becerilerin gelişimini desteklemeye yönelik örnekler arasında görsel algı çalışmalarından (el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler, hız) sonra ikinci sırada işitsel algı çalışmaları (fonolojik duyarlılık/ farkındalık, dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme) yer almaktadır. Programdaki bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda “Ses bilgisi farkındalığı gösterir.” kazanımını desteklediği düşünülen yedi etkinlikle dize veya öykü cümlelerinin sonlarında yer alan sözcüklerle çocukların dikkatlerinin ortak olan/ tekrarlanan son sese yoğunlaşmaları, sesleri hissetmeleri sağlanabileceği gibi “aynı sesle biten kelimelerin bulunması” istenerek çocukların bu sesleri diğer seslerden ayırt etmeleri de sağlanabilir. Ayrıca, “Olumlu Olumsuz” isimli etkinlikte “bir

dairenin içine ‘ayna’, ‘ağaç’, ‘at’, ‘ayakkabı’, ‘ayı’, ‘arı’, diğer dairenin içine ise ‘elma’, ‘etek’, ‘el’, ‘eldiven’, ‘ev’, ‘elbise’ fotoğrafları koyulur.” yönergesiyle birlikte verilen sözcüklerden “ağaç, ayakkabı, ayı, arı, etek” sözcükleri “a” ve “e” harflerinin sözcüğün başında ve tek başına hece olarak yer aldıkları örnekler olduğu için ön plana alınabilir. Böylece çocukların hem bu iki ünlü harfin sesini hissetmeleri hem de ayırt etmeleri kolaylaştırılmış olurken “Ses bilgisi farkındalığı gösterir.” kazanımının açıklamalarındaki “Bu etkinliklerde sesli harflerle çalışmak öncelikli olmalıdır.” (MEB, 2013b, 26), açıklaması dikkate alınmış olacaktır. “Müze Bizi Bekler” isimli etkinlikte de tüm dizelerin son sözcüğü “m” harfiyle bittiği için, çocukların bu harfin sesiyle başlayan sözcükler oluşturmaları, bu sesi hissetmeleri ve hissettikleri sesi diğer seslerden ayırt etmeleri yönünde yapılacak işitsel algı çalışmalarlarıyla çocukların fonolojik duyarlılık/ farkındalıkları desteklenebilecektir. Ayrıca bu durumun (dize sonlarında hep aynı ünsüzün yer alması), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*’ndaki (MEB, 2009, 243) sesi hissetme ve tanıma aşamasında işe koşulan “Sessiz harflerin sırasıyla kelimenin sonunda, ortasında ve başında tanıtılması” konusuna hazırlık niteliğinde olacağı düşünülebilir.

Mevcut araştırma sonuçları doğrultusunda, *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı*’nın ses bilgisi farkındalığı gelişimi açısından zenginleştirilmesi adına şunlar önerilebilir:

Etkinliklerde belirtilen düzenlemelerin yanı sıra öğretmenlere etkinlik kitabı sonunda liste halinde sesbilgisel farkındalığın gelişimini destekleyecek çocuk kitaplarının isimleri sunulabilir. Örneğin, Gökkuşluğu Şarkıları (Guarnier ve Arciprete, 2007) adlı eserde “Bu sabah güneş sarı, ve sarı mısır unu lapası, Benim topum da sarı, Yine sarı, defterin sayfası.”; Uykum Gelmedi! Ali (Kozikoğlu, 2013) adlı eserde “Oysa bilse ki herkes uyur geceleri. Anneler, babalar, kuşlar, tırtıllar... Çiçekler, böcekler, saatler ve bulutlar... Herkes gözlerini kapar ve rüyaya dalar.”; Kırmızı Kurbağa ve Yeşil Filamingo (Junakovic, 2005) adlı eserde “Rengi benzer yeşil yaprağa, ‘Virak virak!’ der, dalar suya. Onun adı... kurbağa.” Üç Kedi Bir Dilek (Şahinkanat, 2014) adlı eserde “Neyse ki son anda kurtarıyorlar onu. Ah, ah, nereye varacak bu Piticiğin sonu?”; Çocukça (Berfe, 2006) adlı eserde “Saklambacı bulutlar oynuyor, koşmacayı yapraklar. Elim sendeyi arkadaşım oynuyor, uzun eşeği dağlar.”; Maymun Kral (Şahinkanat, 2009) adlı eserde “Karar verdi biraz gölde yüzmeye. Azıcık ferahlayıp serinlemeye. Bu da yetmedi. Belki ilginç bir şey bulurum diye. Başladı ormanda gezinmeye. O da ne?”; Rüzgarın Üzerindeki Şehir (Ak, 2016) adlı eserde “Bir zamanlar ülkelerin birinde, minik bir kasabada, çalışkan ve mutlu insanlar yaşarmış. Günlerden bir gün, kasabalılar işlerinden dönerlerken, nereden geldiği belli olmayan bir rüzgar esmeye başlamış.”; Bizim Tombiş Taştan Hiç Anlamıyor (Ak, 2013) adlı eserde “Birden gözüne bir şey takıldı. Bu, sahilde kendi başına duran küçük bir çakıl taşıydı.” şeklindeki öykü ve dörtlüklerle öğretmenler çocukların ses bilgisi farkındalığı gelişimlerini desteklemiş olabileceklerdir.

Okulöncesi eğitimin ardından çocuklar, ilkokul 1. sınıfa başladıklarında sese dayalı bir yöntemle okuma-yazmayı öğrenmektedir. Bu nedenle ses bilgisi farkındalığının geliştirilmesine yönelik okul öncesi dönemde yapılacak etkinliklerin okumayı öğrenme sürecine de katkı getirecektir. Okuma-yazma öğretiminde harfler, alfabedeki sıralamadan farklı bir sıra ile öğretilmektedir. Bu sıralamada harfler altı grupta ele alınmaktadır. İlk grupta “e,l,a,n” harfleri yer almaktadır. İlk grupta yer alan harflerde sesin hissettirilmesi aşamasında kullanılacak aşağıdaki öykü ve dörtlük örneklerine benzer örneklerden yararlanılabilir:

EBELEMECE

Elini koydu duvara,
Ebe başladı saymaya,
Emel koştı saklanmaya,
Ebemiz gitti bulmaya.

TRAFİK KURALLARI

Kaldırımda yürüyor yayalar,
Yollarda çeşit çeşit arabalar,
Levhalar ışıklar var yollarda,
Dikkat et trafik kurallarına.

GRUP ŞURUP

A vitaminin onlarda, C vitamini onlarda,
Domates, lahana.
B vitamini onlarda, E vitamini onlarda,
Fındık, fıstık, nohutta.

HASAN İLE ALİ

Yağmur şıp şıp damlıyor buluttan. İnsanlar kaçıyor bir yandan. Oysa çok mutluydu Ali ile Hasan. Yağmuru hissettikleri an. Derken bir kedi gördüler mırıldayan. Mır mır diyerek onlara bakan. Karnını doyurdular bu yavru kedinin. Sonra da evlerine gitti Ali ile Hasan.

Kaynaklar

- Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk Çocuklarında Üst Dil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma ile İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 63- 73.
- Ak, B. (2013). *Bizim Tombiş Taştan Hiç Anlamıyor*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Ak, B. (2016). *Rüzgarın Üzerindeki Şehir*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Akoğlu, G. ve Turan, F. (2012). Eğitsel Müdahale Yaklaşımı Olarak Sesbilgisel Farkındalık: Zihinsel Engelli Çocuklarda Okuma Becerilerine Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 11- 22.

Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabındaki Etkinliklerin Ses Bilgisi Farkındalığı Açısından İncelenmesi

- Aktan, E. ve Oktay, A. (1997). Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın (Sesbilgisel Duyarlılığın) Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 1- 28.
- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development Of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255- 259.
- Bay, N. D. (2008). *Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma- Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerine ve İlkokul Birinci Sınıftaki Ses Farkındalığı ve Okuma- Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Berfe, S. (2006). *Çocukça*. Ankara: Tudem Yayınları.
- Chard, D. J. & Dickson S. V. (1999). Phonological Awareness: Instructional and Assesment Guideliness. *Intervention in School and Clinic*, 34 (5), 261- 270.
- Cramer, D. E. (2006). In The Beginning: Phonological Awareness. In J.Shay Schumm (Ed.), *Reading Assessment and Instruction For All Learners* (pp. 89- 117). New York, NY: Guilford Press.
- Ekici, S. (2014). *Ankara'daki Anaokullarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Erduran, E. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Okuma- Yazmaya Hazırlık Programları ve Bilişsel Yetenek Özelliklerinin Okuma Sürecine Etkileri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk Okuma-Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 161- 180.
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri İle Okuma Becerileri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 41- 51.
- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma- Yazmaya Hazırlığa Yönelik Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 12 (4), 1188- 1199, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol12say4/v12s4m20.pdf> adresinden 10 Ağustos 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., Kudret, Z. B. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin 'Erken Okuryazarlık' Kavramına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Sınıf Uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13 (4), 1449- 1472, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol13say4/v13s4m19.pdf> adresinden 10 Ağustos 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Guarnier, R. ve Arciprete, C. (2007). *Gökkuşluğu Şarkıları*. (Çev: Kübra Bahar) İstanbul: Boyut Yayın Grubu.

- Güldenoğlu, B., Kargin, T., ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 15 (1), 251- 272.
- Gürkan, T. ve Koran, N. (2014). 36- 72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Çocuğun Katılım Hakkına Yer Verme Durumu Açısından İncelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3 (2), 203- 226.
- Hempenstall, K. (2003). Phonemic Awareness: What Does It Mean? [Online]: <http://www.ednews.org/articles/523/1/Phonemic-awareness-What-doesitmean/Page1.html> adresinden 11 Ağustos 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Junakovic, S. (2005). *Kırmızı Kurbağa ve Yeşil Filamingo*. İstanbul: Tudem Yayınları.
- Karakelle, S. (1998). *İlkokuma Becerisinin Kazanılmasını Etkileyen Bilişsel Faktörler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik Farkındalık ve Harf Bilgisinin İlkokuma Becerisi Üzerindeki Etkisi, *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 45- 56.
- Karaman, G. ve Üstün, E. (2011). Anasınıfına Devam Eden Çocukların Fonolojik Duyarlılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 267- 278.
- Kerem, E. A. (2001). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kesikçi, H. ve Amado, S. (2005). Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Fonolojik Bellek, Kısa Süreli Bellek Ve WISC-R Testi Puanlarına Ait Bir İnceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (55), 99- 110.
- Kılıç, Z. (2008). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin Gelişim Becerilerinin Karşılaştırılması*. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kozikoğlu, T. (2013). *Hiç Uykum Gelmedi! Ali*. İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R., & Jordan, L. (2002). Preventing Reading Failure: Phonological Awareness Assessment and Instruction. *Preventing School Failure*, 46, 101-110.
- Mc Gee, L. & Ukrainetz, T. (2009). Using Scaffolding to Teach Phonemic Awareness In Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher*, 62, 599- 603.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1.-5. Sınıflar*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2013a). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. [Online]: http://www.onceokuloncesi.com/okuloncesi_egitimprogrami.pdf adresinden 28 Ağustos 2015 tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (2013b). *Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı*. [Online]: http://anaokulu.cu.edu.tr/_file/OOEP_2013_Etkinlik_Kitabi.pdf adresinden 25 Ağustos 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Özcan, A. O. ve Özcan, A. F. (2014). Türk Çocuklarının Ses Gelişim Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğrenme. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 67- 86.

Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabındaki Etkinliklerin Ses Bilgisi Farkındalığı Açısından İncelenmesi

- Pehlivan, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin İlk Okuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Roskos, K. A., Christie J. F. ve Richgelds, D. J. (2003). The Essentials Of Early Literacy Instruction, [Online]: <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200303/Essentials.pdf> adresinden 11 Ağustos 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Sarı, B. (2012). *Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sayar, F. ve Turan, F. (2012). Okuma Gelişiminde Üst Dil Farkındalığı, Sesbilgisel Süreçler ve Bellek Süreçlerinin Etkisi: Kısa Süreli Bellek ve Çalışma Belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13 (2), 49- 64.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects In Reading: Some Consequences of Individual Differences In The Acquisition Of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 22, 360- 407.
- Süel, E. E. (2011). *İlköğretim 1. Sınıf Üstün ve Normal Zeka Düzeyindeki Öğrencilerin Fonolojik Farkındalık Düzeylerinin Okuma Başarıları Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şahinkanat, S. (2009). *Maymun Kral*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şahinkanat, S. (2014). *Üç Kedi Bir Dilek* (6. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S. Kaya H. İ ve Gençdoğan, B. (2008). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma- Yazma Etkinliklerini Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72- 81.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul Öncesi Dönemde Sesbilgisel Farkındalık Eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 64- 75.
- Turan, F. ve Gül, G. (2008). Okumanın Erken Dönemindeki Habercisi: Sesbilgisel Farkındalık Becerisinin Kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (1), 265- 284.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 118- 134.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel Farkındalık (Fonolojik Farkındalık) Eğitiminin Okuma Sorunu Olan Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Not: "Ebelemece" başlıklı dördüğü yazar sınıf öğretmeni adayı Nursel ŞAHİN ve "Hasan ile Ali" isimli öyküyü yazar sınıf öğretmeni adayı Özlem DEMİREL'e katkıları için teşekkür ediyoruz.



Kazakistan Cumhuriyetinde Eğitim Sisteminin Tarihî Seyri ve Günümüzdeki Yapısı

*İbrahim KAPLANKIRAN**

Öz

Bu çalışma, Kazakistan Cumhuriyetindeki eğitim sisteminin başlangıçtan günümüze kadarki tarihî seyrinin incelenmesi için hazırlanmıştır. Kazakistan, uzun yıllar Rus hâkimiyeti altında yaşamış - Çarlık Rusya ve Sovyet Rusya- ve Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra 16 Aralık 1991 yılında bağımsızlığını ilan etmiş bir ülkedir. Yaşanan Rus hâkimiyetleri neticesinde de doğrudan veya dolaylı olarak pek çok yönde değişimlere, baskılara ve asimilasyonlara maruz kalmıştır. Özellikle Sovyet Rusya döneminde daha sistemli bir şekilde yürütülmeye başlayan bu politikalar çeşitli yöntem ve stratejilerle Kazak eğitim sisteminde de görülmüş ve tüm halk Sovyetleştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada Batı Türklüğü ile dil-kültür ilişkisi bakımından köklü bir geçmişe sahip olan Kazakistan Cumhuriyetindeki eğitim sisteminin temelleri, tarihî gelişimi ve günümüzdeki yapısı ele alınmıştır. Bu incelemenin alanla ilgili yapılacak daha kapsamlı ve farklı araştırmalara katkı sağlayacağı ve Türk Dünyası arasındaki eğitim çalışmalarını daha da ileri götüreceği kanaatindeyiz.

Anahtar Kelimeler: Kazakistan Cumhuriyeti, Kazaklar, Kazak Türkçesi, Eğitim Sistemi, Pedagoji Tarihi

Historical Course of the Education System in Kazakhstan Republic and Its Structure Today

Abstract

This study was conducted in order to examine the historical course of the education system in the Kazakhstan Republic from its beginning till today. Kazakhstan, having lived under Russian domination for many years - Tsarist Russia and the Soviet Union - is a country that declared its independence on December 16th, 1991 after the disintegration of the Soviet Union. As a result of the Russian dominance, the country was subject to numerous direct or indirect changes, oppression, and assimilation. Those policies which started to be applied more systematically during the Soviet Russia period were witnessed in the Kazakh education system through various methods and strategies and the entire nation was attempted to be Sovietized. In this paper, the basics of the education system in the Kazakhstan Republic, which has a long-established history in terms of language-culture relation with Western Turkishness and its historical course along with its present structure, were examined. We believe that this search will contribute to more detailed and different future studies in the field and will further the educational studies in the Turkish World.

Key Words: The Kazakhstan Republic, Kazakhs, Kazakh Turkish, Education System, History of Pedagogy

* Okutman, Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Hazırlık Fakültesi, Türk Dili Bölümü, Türkistan/KAZAKİSTAN, kaplankiran86@hotmail.com

Giriş

“Eğitim, bireyleri sahip oldukları potansiyelleri ölçüsünde farklı boyutlarıyla geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir” (Demir, Doğan, Pınar, 2013: 1082). Toplumların ve ülkelerin yetiştirmek istediği insan profilini belirlemede önemli bir araç olan eğitim bu yönüyle de diğer tüm mekanizmaların ana unsurunu teşkil etmektedir. “Eğitim, çocuğun ailesi ile başlamakta, sosyal çevresi ile sürdürülmekte, okul dönemini içermekte ve çalışma hayatına başlamasıyla mesleğini de kapsayarak bir yaşam boyu devam etmekte olan bir süreçtir” (Shuinshina, 2006: 1). İnsan hayatıyla ilgili doğrudan veya dolaylı olan her şey, eğitimin konusu içerisine girmekte ve insanların, toplumların, milletlerin ve ülkelerin başarılarına etki etmektedir.

“İnsanın eğitime muhtaç ve eğitilebilir bir canlı olmasından dolayı, eğitim insanlık tarihi kadar eski bir faaliyet alanıdır. İnsan türünün yaşayabilmesi eğitime bağlıdır” (Ergün, 2008: 1). Eğitim, toplumların maddî ve manevî tüm unsurlarını geleceğe sağlıklı bir şekilde taşıyabilecek en önemli etken olup aynı zamanda ülkelerin çıkarları doğrultusunda bekasını da garanti altına alan işlevsel bir yapıdır. Bütün bu unsurları sağlıklı bir şekilde hayata geçirmek ve istenilen başarıyı sağlayabilmek için de tüm eğitim faaliyetlerinin bir sistem, düzen, metot ve plan dâhilinde ele alınması ve her alanda uygulanması gerekmektedir.

Bu nedenle gerek yurt içinde gerekse yurt dışında eğitim çalışmalarının araştırılması ve incelenmesi; insanların, toplumların, milletlerin ve ülkelerin başarılarını arttıracak ve ideal bir eğitim sistemin ortaya konulabilmesine katkı sağlayacaktır. Bütün bu hassasiyetlerin bilindiği ülkelerde bu konu, sistemli ve düzenli bir şekilde yapılmakta ve yeni arayışlara ortam hazırlanılmaktadır.

Kazakistan'ın uzunca bir süre Rus hâkimiyetinde yaşaması Kazakların millî eğitim sistemlerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemiş ve bu durum, ortak kültüre sahip olduğu diğer Türk Cumhuriyetleriyle dil ve kültür birliği bağının zayıflamasına neden olmuştur. Yaşanılan tüm bu olumsuzluklara rağmen Kazak eğitim sistemi içerisinde önemli bilim adamları, edebiyatçılar ve araştırmacılar da yetişmiş ve çalışmalarıyla Kazak eğitiminde önemli çalışmalar yapmışlardır.

Dil ve kültür ilişkisi bakımından aynı ortak değerlere sahip olan Kazakistan ve Türkiye tüm alanlarda işbirliği yapmayı, yakınlaşmayı ve bu çalışmaları sürdürmeyi geçmişten günümüze her zaman bir devlet politikası olarak benimsemiştir. “1990'lı yılların başından itibaren, Türkiye ve Kazakistan Cumhuriyetleri arasında siyasal, sosyal, kültürel, iktisadî ve ticarî alanlarda da işbirliği çalışmaları başlatılmıştır. 01.05.1992 tarihinde, Almatı şehrinde iki ülke arasında eğitim alanında da ilişkilerinin geliştirilmesi ve işbirliğini öngören anlaşmalar yapılmıştır” (Shuinshina, 2006: 8).

Bu noktalardan hareketle Kazakistan Cumhuriyetindeki eğitim sistemini geçmişten günümüze araştırmak ve incelemek her iki ülkenin birbirleriyle yaptığı/yapacağı ortak çalışmaları daha da ileriye götürerek güçlendirecektir.

Ülkede Eğitimin Dayandığı Temeller ve Eğitim Sisteminin Günümüze Kadarki Tarihî Seyri

Kazakistan'da eğitim sisteminin temellerinin atılması ve gelişmesi farklı dönemlere ve çalışmalara bakılarak tasnif edilmektedir. Araştırmacılar tarafından çeşitli kriterlerin dikkate alınmasıyla yapılan tasnifler, genelde aynı sınırlar içerisinde yer almaktadır. Ülkedeki eğitim sisteminin tarihi, üç temel döneme dayandırılarak sınıflandırılmaktadır:

1. Dönem: VI-XV Asırlar Arasındaki Temel Dönem;
2. Dönem: XV. Asrın İlk Yarısından XX. Asrın Başına Kadarki Dönem;
3. Dönem: XX. Asrın Başlarından Günümüze Kadar Olan Dönem.

Yapılan bu tasnifi daha da ayrıntılandırarak olursak 1. dönemde Orhun Yenisey Yazıtlarını görmekteyiz. Bilge Kağan için dikilen yazıtlarda; Türk halkının kendi kağanlarından ve öz yurtlarından ayrılmamaları gerektiği yazılmıştır. "Bölüneni kurt kapar, eğer beraber yaşarsanız, birlik içerisinde olursanız, kaygısız mutlu bir ömür sürersiniz" sözüyle pedagojik düşüncenin temellerinin atıldığı açıkça gösterilmiştir (Bayjanova, 2008: 19). Bu dönemde zikredilen diğer isimler; bozkırın ulu düşünürü Kopuzcu Dede Korkut ve psikolojik ve pedagojik fikirleri ve çalışmalarıyla bilinen Ebu Nasır El Farabi'dir.

Kazakistan'da bilimsel çalışmaların başlaması ve gelişmesi çok eski zamanlara dayanmaktadır. Kazakistan'da -özellikle yerleşik bölgelerde- orta çağlardan daha önceki devirlerdeki 7. ve 8. yüzyıllarda pek çok okul, medrese ve dinî bilgiler veren eğitim kurumlarının çalışmalar yaptığı tarihî belgelerden anlaşılmaktadır. Önceden İsfidjab, Taraz, Sayram, Türkistan, Otırar vb. şehirlerde birçok medrese bulunduğu ve bunların genel sayısının 84'e ulaştığı bilinmektedir (Kurmanalina, Mukanova, Galimova ve İlyasova, 2010: 68). Bu yerleşim yerlerindeki okullarda Tatar, Başkurt vb. mollalar öğretmenlik yapmışlardır. Halktan toplanan paralarla sürdürülen eğitimde çocuklar, kış ve sonbahar aylarında 4 yıl süreyle öğrenim görmüşlerdir. Öğrenciler 7 yaşından itibaren okula başlamış ve bu öğrencilere her eğitim-öğretim döneminin sonunda belirli sınavlar yapılmıştır. Ayrıca sınav sonuçlarına göre öğrencilere resmî birer belge de verilmiştir. Medreselerde verilen eğitim sadece Arap ve İslam geleneklerinin etkisinde olmamış, aynı zamanda evrensel düzeyde hizmet de verilmiştir. Bu eğitim sisteminde; hukuk, tarih, mantık, felsefe, matematik, astronomi, tıp vb. dersler okutulmuş olup ayrıca medreselerin yanında oldukça donanımlı kütüphaneler de kurulmuştur (Kurmanalina, Mukanova, Galimova ve İlyasova, 2010: 68).

Pedagojik düşüncelerin gelişmesinin 2. dönemi; XV. asırların birinci yarısındaki Kazak Hanlığının ortaya çıkmasıyla olmuştur. Bu dönemden XX. asrın başlarına kadar devam eden dönemin özelliği; eğitim ve hayat ile ilgili düşünceleri ele alan aydınların, şairlerin, destancıların ve eserlerinin olmasıdır. Akpambet, Şalkiyiz, Süyinbay gibi halk ozanları ve destancıları ile Şokan Valihanov, İbray Altınсарın, Abay Kunanbayev, Şakerim Kudayberdiulı, Jambıl Jabayev gibi önemli isimler, eserlerinde eğitimin bütün hususlarıyla ilgili düşüncelerini bu dönemde dile getirmişlerdir (Bayjanova, 2008: 19).

XV. asrın ilk yarısından XX. asrın başına kadarki bu dönemde Kazaklar, her konuda olduğu gibi eğitimde de pek çok sıkıntılı olayla karşılaşmıştır. “1552 senesinde Kazan’ı istila eden Çarlık Rusyası, bu tarihten hemen sonra Kazak bozkırlarına akın etti ve sömürgecilik faaliyetlerine başladı” (Boranbayeva, 2004: 21). Çarlık Rusya’nın, 1552 yılında Kazan’ı işgal etmesiyle birlikte Kazakistan’da Rus hâkimiyeti resmen başlamış ve bu tarihten itibaren zorlu süreçlerin yaşanacağı bir döneme girilmiştir. Bu süreç, Rus Çarı 1. Nikola’nın 22 Haziran 1854 yılında çıkarmış olduğu bir fermanla yeni ve farklı bir alana taşınmış ve tüm dünyaya resmen ilan edilmiştir. Farklı bir alana taşınan ve tüm dünyaya ilan edilen bu fermanla, Kazak coğrafyasının tamamen Rus hâkimiyeti altına girdiğini ve Kazakların bundan sonra bütünüyle Ruslara tabi olduğunu görüyoruz (Boranbayeva, 2004: 21).

Çarlık Rusya’nın 150 yıla uzanan sömürgeci siyaseti, halkın egemenlik yolundaki mücadelesine büyük zarar vermiş; ama aynı zamanda bu durum, Batı ile Doğunun irtibat kurmasını sağlamıştır. Örneğin, 1761 yılında Çarlık Rusya, Doğu Kazakistan’daki Zmeynogorski’de yer alan kurşun-çinko maden bölgesindeki maden işçilerinin çocuklarına tahsis edilen bir okul açmıştır. 1786 yılında Ombı şehrinde ‘Azıyalıktar Mektebi’nin temelleri atılmış ve daha sonra 1789 yılında Orınbor şehrinde olmak üzere buna benzer okullar ülkenin değişik yerlerinde açılmıştır (Kurmanalina, Mukanova, Galimova ve İlyasova, 2010: 68).

Kazak feodallerinden sultan, bey, hatip, subay vb. çocuklarına, Neplyuev Kadet Binası (1825) ve Ombı Kadet Binası (1848) gibi okullarda önemli ayrıcalıklar tanınarak buralarda eğitim almaları sağlanmıştır. İlk Kazak Okulu 1841 yılında Bökey Han Döneminde açılmış olup daha sonraki okul ise 1850 yılında Orınbor’daki sınır komisyonunun yanında açılarak eğitim-öğretime başlamıştır.

Çarlık Rusya Halk Eğitim Bakanlığı, 1870 yılında kendisine tabi olan halklara eğitim konusunda özel bir kanun çıkarmıştır. Çıkarılan bu kanuna göre yabancı yerlerde ve sınır bölgelerinde yaşayan halka Ruslaştırma politikası misyonunda eğitim verilmiş ve bu eğitim sistemi yaygınlaştırılmıştır.

Moskova’da kurulan bu özel misyonerlik cemiyetinin temel prensiplerinde şu hususlar yer almıştır:

- Müslüman nüfuslu yerleri farklı bölgelere dağıtmak,
- Türk ve Müslümanların aralarını açmak, nifak tohumları ekmek, birbirlerine karşı kışkırtmak,
- Pantürkizm ve Panislamizm’e karşı mücadele etmek,
- Ruslara tabi olan tutsak halkları Ortodoksluk dinine geçirerek Hıristiyanlaştırmak,
- Halkı kendi tarihinden ve millî medeniyetinden uzaklaştırmak,
- Halkları Rus alfabesine geçirmek,
- Müslüman okullarını ve medreselerini kapatmak, bunların yerine Rus veya Rus-Kazak okullarını açmak ve daha sonra bu okulların tamamını saf Rus diline geçirmek,

- Sömürgecilik siyasetine uygun olarak yabancı yerlerdeki ve sınır bölgelerindeki misyoner âlim ve öğretmenlerin sayısını çoğaltmak,
- Bütün toplumları Ruslaştırmaktır (Kurmanalina, Mukanova, Galimova ve İlyasova, 2010: 69).

Kazak toplumunun eğitim çalışmaları, Kazakların ilk öğretmeni olarak kabul ettikleri İbray Altınsarin ismiyle sıkı sıkıya ilişkilidir. İbray Altınsarin'in Kazak bozkırında eğitim çalışmalarındaki katkısı bugünkü eğitim çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Onun eğitim çalışmaları, Kazak halkının yüzyıllarca maddî, manevî ve ruhanî sömürge siyasetine maruz kaldığı, baskı ve eziyetlerin yaşandığı bir zamana tesadüf etmiştir.

İbray Altınsarin (1841-1889): Rus dilinin Kazaklara öğretimi kursunun öncüsü ve bu kursun plan ve programlarının yazarıdır. İbray Altınsarin, Rus dili ile Kazak dilinin farklılıklarını tespit ederek açıklamalar yapmış ve eğitim-öğretim sürecinde görsel eğitim, konuşma, anlatım ve kitapla çalışma yöntemlerini her zaman desteklemiştir. İ. Altınsarin, Rus dilini öğretmek için hazırlık sınıfları açmış, sözlü konuşma yöntemlerini kullanarak öğrencilere Rus edebiyatı ve dil bilgisi eğitimi vermiş ve Kazak dilinde az söylenen kelimelerle ilgili önemli sözlük çalışmaları yapmıştır.

Altınsarin'in 1879 yılında eğitim materyali olarak hazırlamış olduğu "Kırgız Hrestomatiyası" yani Kırgız örnek metinlerinin yer aldığı bir de kitap yazmıştır. Bu kitap, Kazak dilindeki ilk eğitim kurallarının yer aldığı çalışma olup daha sonra sözlü edebiyat eserleri, bitki ve teknik isimler de bu eserin içerisine dâhil edilmiştir (Kurmanalina, Mukanova, Galimova ve İlyasova, 2010: 271-272).

İbray Altınsarin'in katkılarına rağmen Rus etkisi, Kazak eğitim sistemindeki ağırlığını devam ettirmiş ve dönemin Kazak siyaset ve eğitimcilerin yerel ve siyasî güçleri bunu engellemede maalesef yeterince başarılı olamamıştır. Süreç içerisinde Rusya'nın eğitim sistemi içerisindeki misyonerlik faaliyetleri artarak devam etmiş ve bu durum Kazakistan'daki eğitim yasalarına da yansiyarak eğitim-öğretim sisteminin yeni bir boyuta girmesine neden olmuştur.

19. yüzyılın sonlarına gelindiğinde Kazak okullarının nasıl olması gerektiği konusu iki farklı bakış açısı ile tartışılmaya başlamıştır. N. İ. İlminski, Kazak halkının eğitim seviyesinin alt düzeyde kalması gerektiğini ve Kazakların kendi öz benliğinden ve medeniyetinden uzaklaştırılarak Ruslaştırılmasını savunmuştur. Buna karşın İbray Altınsarin, Şokan Valihanov, Abay Kunanbayev gibi Kazak aydın ve eğitimcileri, gelişmiş Rus medeniyeti ve eğitiminin olumlu örneklerinin Kazak halkına uyarlanarak toplumun eğitim seviyesinin yükseltilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Eğitim-öğretimin Cedit hareketi diye adlandırılan akım, Ruslaştırma -sömürgecilik- siyasetine karşı Türkçe konuşan toplumların kendi kendini muhafaza etme yolundaki dayanıklı ve yılmaz mücadelesinden doğmuştur. Sömürgeciler, bu düşünceyi küçümsemiş ve Ceditçileri bilgisiz olarak nitelendirmişlerdir. Çarlık hükümeti, millet mekteplerindeki eski düzen dinî Arapça eğitim ile Arap harfleriyle yapılan yeni eğitim sisteminin mensuplarını birbirine karşı tahrik ederek millî şuurun

Kazakistan Cumhuriyetinde Eğitim Sisteminin Tarihî Seyri ve Günümüzdeki Yapısı

uyanmasını engellemiştir. Bu durum neticesinde eski sistemi savunan Hadim akımının vekilleri, yeni sistemi savunan Cedit akımının vekillerini Allah'a şirk koşma iddiasıyla suçlamış ve bu konuyu onların üzerinden Çarlık hükümetine dilekçe yazılmasına kadar götürmüşlerdir. Cedit akımına karşı olanlardan biri de N. İ. İlminski'dir (Kurmanalina, Mukanova, Galimova ve İlyasova, 2010: 69-70).

Cedit akımı mensuplarının okul ve medreselerle ilgili düşünceleri şu şekilde sıralanabilir:

- Aynı biçim ve içerikte bir eğitim-öğretim müfredatı programı hazırlamak ve böylece Müslüman okullarının hepsini bir düzene koymak,
- Eğitim planına; aritmetik, coğrafya, fen bilimleri, tarih vb. dersleri ilave etmek ve çağdaş sistemin taleplerine uygun olarak öğrencilere eğitim vermek,
- Eğitim için gerekli olan tüm imkânları sağlamak,
- Cahil ve bağınaz mollaları -eğitimcileri- gerekli donanımına sahip olan mollalarla değiştirmek,
- Sesli okuma metoduna geçmek,
- Mektep ve medrese bitirenlere sınav yapmak,
- Öğrencilere gerekli dokümanları temin etmek,
- Askerlik görevini yerine getirmede kolaylıklar sağlamak,
- İslamî eğitim veren okulların gözetimini ve kontrolünü halkın seçtiği seçkin vatandaşlara vermek ve okulları, bölgenin resmî koruyucusu olan halka bağlamak,
- Okulların masraf ve giderlerine yardım etmek,
- Eğitim kurallarını belirlemek ve gerekli tüm imkânları sağlamak,
- Öğretmenlere düzenli olarak maaş ödenmesini sağlamak gibi konular üzerinedir.

Cedit hareketinin en önemli temsilcisi, tanınmış Türkolog Ahmet Baytursunov'dur. Ceditçiler, ilkokul yani temel eğitim konusuna ayrıca önem vermiş ve bununla ilgili birkaç eğitim kuralı da saptamışlardır. Cedit hareketi, ilkokul mezunlarının medreselerde ya da yüksek eğitim yerlerinde bilgilerini daha ileriye taşıma ve onların kendi istekleriyle uzmanlık alanı seçebilme imkânlarını da sağlamıştır. Bu durum, halkın bu okullara olan güvenini ve hevesini arttırmıştır (Kurmanalina, Mukanova, Galimova ve İlyasova, 2010: 70).

Kazak pedagojisinin geliştiği dönem 3. dönemdir. Bu dönem Sovyet Rusya'nın kurulduğu 1917 yılından başlayıp Kazakistan'ın bağımsızlığını aldığı ve günümüze kadar uzandığı dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde Rusya, kendisine tabi olan halkları elinde tutmanın yolunu eğitim-öğretim sahasında gerçekleştireceği politikalarda görmüş ve bu konu üzerine farklı yöntemler kullanarak amacına ulaşmaya çalışmıştır. Kazakları ve tüm Türk Dünyasını geçmişlerinden ve kültürlerinden uzaklaştırmak için farklı stratejiler izleyen Çarlık Rusya/Sovyet Rusya, bu amacına ulaşmak için de her yöntemi denemiştir.

Yapılan tüm stratejilere rağmen bu dönemde Kazak halk pedagojisinde özel ve önemli değişiklikler de fark edilmiştir. Bu dönem içerisinde Ahmet Baytursunov, Magjan Jumabayev, Jüsipbek Aymavitov gibi daha pek çok önemli ismi görmek, çalışmalarından bahsetmek ve Kazak millî eğitim sisteminin temellerini attıklarını söylemek mümkündür. Daha sonra Kazak millî pedagojisini geliştirmeye K. Jarıkbayev, T. Tajibayev, K. Birjanov vb. pek çok pedagoğ ve bilim adamının katkıları sağladıklarını görmekteyiz (Bayjanova, 2008: 20).

1917 Ekim devriminden sonra halkı bitkin düşüren seyahatler, iç savaşın kanlı durumu, zorluk ve felaketlerin etkisine rağmen ülkedeki okul sayısı bu dönemde bir hayli çoğalmıştır. O zamanlardaki eğitim siyasetindeki başlıca konularından biri de yeniden açılmakta olan köy okullarının öğretmen ihtiyacını karşılama ve gerekli imkânları sağlama durumu olmuştur. Bu yükümlülük üç şekilde yerine getirilmiştir.

Birinci yol; önceki dönem Çarlık Rusya'sının öğretmenlerini okullara çekmek; ikinci yol; eğitime hevesli ve bilgili gençleri kısa süreli kurslardan geçirmek; üçüncü yol ise; eğitim-öğretim yerlerini çoğaltarak öğretmen yetiştirmektir.

1920 yılında Kazak Eğitim Halk Komiserliği kurulmuştur. Onun Başkanlığına Ahmet Baytursunov getirilmiş ve 18 Şubat 1920 yılında Kazakistan'daki bütün konfederasyonlar bu halk komiserliğinin yapacağı organizasyona davet edilmiştir. Yapılan bu organizasyonda; öğrencileri koruyup gözetmek, eğitim sistemini bir düzen dâhilinde kurmak, meslekî ve teknik eğitim vermek, siyasî eğitim çalışmaları vb. gibi eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili konular ele alınmıştır.

1922-1923 eğitim yıllarında "Akademik Merkez Millet Okulları" kişiye ait ders kitapları ile gerekli imkânları sağlama konularında işe yaramış ve Kazak dilinde 14 ders kitabı çıkarılmıştır. Bu kitapların içinde fizik, gramer, cebir, akıl sağlığı vb. alanlara ait kitaplar da bulunmaktadır. Bu ders kitaplarının yazımında Kazak aydınlarının önde gelen temsilcilerinden A. Baytursunov, M. Jumabayev, J. Aymavitov, M. Avezov, S. Asfendiyarov, T. Jomartbayev, K. Satbayev, A. Ermekov, T. Joldıbayev gibi önemli isimler görev almışlardır. Ülkede yüksek eğitim-öğretim mezunu personel hazırlamada ilk olarak Almatı şehrinde açılan Abay Kazak Pedagoji Enstitüsü büyük bir rol oynamıştır (Kurmanalina, Mukanova, Galimova ve İlyasova, 2010: 71).

Ahmet Baytursunov (1873-1937): Kazak dili eğitim metodlarının temellerini atan önemli bir kişidir. "Oquw Ana Tilinde Jürgizilsin" adıyla kaleme almış olduğu çalışmasıyla eğitimin ana dilde yürütülmesini hedefleyen ve bu konuda ilk adımı atmış olan bir girişimcidir (Kurmanalina, Mukanova, Galimova ve İlyasova, 2010: 272).

Ahmet Baytursunov, Kazak halkını okumaya, bilime, eğitime, sanata, özgürlüğe ve eşitliğe davet etmiş ve bu çalışmaların tamamının ana dilinde yürütülmesinin gerekliliğini ilk olarak dile getirmiştir. Baytursunov, bir bilim adamı olarak dil özelliklerinin araştırılmasına da ayrıca önem vermiş ve konularla ilgili pek çok eser kaleme alarak çalışmalar yapmıştır. Ahmet Baytursunov, 1912 yılında ilk

defa “Älippe” adında bir alfabe kitabı yazmıştır. Bu kitap, Kazak halkına okuma-yazma öğretmenin temel kurallarını içeren bir başucu kitabı olmuştur. Bu eğitim kitabı Kazaklara hem okuma-yazma öğretmiş hem de Kazak halkının millî dünya görüşüne geçme çalışmalarına bir amaç teşkil etmiştir. 1926 yılında “Älippe” (Alfabe) adlı eserin ayrıntılı bir şekilde kalitesi arttırılmış ve yeni bir baskısı yapılmıştır (Bayjanova, 2008: 20).

Önemli bir metod uzmanı olan Ahmet Baytursunov, öğrencilere kural ezberletmenin faydasız olduğunu kanıtlayarak; öğretmenlere eğitim-öğretimde anlatma, yorumlama, analiz etme ve neticelendirme yöntemlerinin kullanılmasını önermiştir. A. Baytursunov, derslerde; duygulanma-hissetme, yorumlama, çözümlenme, şekillendirme ve sonuç çıkarma yöntemlerini kullanmanın ne kadar elzem olduğunu da “Kay Ädis Jakşı” (1928) “Hangi Yöntem İyi” adlı makalesinde açıkça ifade etmiştir.

Eğitim-öğretim çalışmaları için halkın ana dili olan Kazak Türkçesindeki okuma-yazma kurallarının bilinmesi gerekliliğini savunan Ahmet Baytursunov, bu gibi temel meselelere özel bir önem vermiş; millî imlâyî ve dil bilgisini eğitim temelinde yeniden oluşturarak onu gün yüzüne çıkarmada öncü olmuştur. Baytursunov, halkı cahillikten ve karanlıktan kurtarmak için bu eğitimin gerekli olduğunu kanıtlamıştır. A. Baytursunov, 1913 yılında “Kazakça Okuw Jayınan” (Kazakça Eğitim Durumu) adlı bir başka makalesinde de öğretmenlik ilminin önemine dikkat çekerek çocuğa ders verecek ve ona bir şeyler öğretecek olan kişinin, öğrencinin gönül sarayını çok iyi bilmesi gerektiğini de söylemiştir (Kurmanalina, Mukanova, Galimova ve İlyasova, 2010: 272).

Kazakistan eğitim sisteminin gelişmesi ve çağdaş eğitim öğretim yöntemlerinin ihdas edilmesi konusunda çalışmalar yapan diğer eğitimciler şunlardır:

Jüsipbek Aymavitov (1890-1931): “Terbiyege Jetekşi” (Eğitim-Öğretim Klavuzu, 1924) adlı eserinde öğrenciye eğitim-öğretim vermenin kurallarını ve kanunlarını anlatmıştır. Eğitim-öğretimin en doğru sistemi olarak pedagojinin öğretim bilgisi içerisindeki didaktiğin gerekliliğini savunan Jüsipbek Aymavitov, bu konuda Kazak dilinde ilk ilmî çalışmayı ve açıklamayı yapan kişi olmuştur. J. Aymavitov; öğrencilere doğduğu yerin millî kimliği ile örf adetlerini öğretmeyi teklif etmiş ve öğrencilerin kelime hazinesinin zenginleştirilmesine özellikle dikkat çekmiştir (Kurmanalina, Mukanova, Galimova ve İlyasova, 2010: 272-273).

Halkın etnopsikolojik özelliklerini de araştıran Jüsipbek Aymavitov, bu alanla ilgili ilk çalışma olan “Psihologiya” adlı eseri yazmıştır. J. Aymavitov; öğrencinin aklını, duygusunu, iradeli olmasını ve karakterini öğretmenin gerekliliğini yaptığı tüm çalışmalarında açıkça söylemiştir (Bayjanova, 2008: 20).

Magjan Jumabayev (1893-1938): Bu dönemde Kazak dili üzerine çalışmalar yapan bir başka Kazak aydını da Magjan Jumabayev’dir. Magjan Jumabayev’in yazdığı “Pedagogika” adlı kitap; Kazak halkının millî özelliklerine uygun olarak yazılan ilk pedagojik eserdir. Bu çalışmada, pedagoji dersinin anlamı ve eğitimin insan hayatındaki öneminden bahsedilmektedir (Bayjanova, 2008: 20).

Jumabaev; eğitim-öğretimle ilgili öğretmen davranışlarının, materyallerin, etkinliklerin ve araç-gereçlerin temel özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Öğretmenin anlaşılır ve yüksek sesle konuşması,
- Kitapta yer alan resimlerin açıklığı,
- İzlenim ve tesirin güçlülüğü,
- Eşyayı ve varlığı doğrudan gösterme,
- Eşyanın resmini yaptırma/çizdirme,
- Bir nesneyi çamurdan yaptırma,
- Öğrencinin dikkatini dağıtan unsurlara dikkat etmemdir (Kurmanalina, Mukanova, Galimova ve İlyasova, 2010: 272-273).

M. Jumabayev, yukarıdaki hususları dikkate alarak eğitim-öğretimde başarıyı daha da arttırmak için; dersleri çeşitlendirmeyi, intiba ve izlenimi yenilemeyi, okumaya yeni başlayan öğrencileri 5-10 dakika okutmayı, yeni öğrenilen bilgilerle eski bilgileri ilişkilendirmeyi, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene yöntemiyle öğretmeyi teklif etmiştir.

Bu önemli gelişmelere rağmen Kazakistan'ın Sovyet Rusya döneminde maruz kaldığı değişimler, baskılar ve asimilasyonlar devam etmiş, yaşanan tüm bu baskılar ve asimilasyonlar maalesef Kazakların ana dillerinde ve millî eğitim sistemlerinde de etkili olmuştur. Yukarıda söylenen hususları sistemli bir şekilde sürdürmeye devam eden Sovyet Rusya, eğitim temelinde Kazakistan'daki tüm millî unsurları bünyesinde barındıran Kazak Türkçesini de unutturmak istemiş, eğitimde ve hayatın tüm safhalarında Rusçayı ön planda tutmayı bir devlet politikası haline getirmiştir.

Bu dönem içerisinde;

- Bilim dili olarak Rusça kabul edilmiş,
- Kazak dili dâhil yapılan tüm bilimsel çalışmalar Rusça yapılmış/yazılmış,
- Rus dili ve edebiyatı bölümlerindeki kadrolar arttırılmış,
- Rusça öğrenimiyle ilgili kitaplar basılmış,
- Eğitim-öğretimde yeni ders kitapları hazırlanmış,
- Pek çok öğrenci pratik için Rusya'ya gönderilmiş,
- Her alanda Rusça ön plana alınmış, kısacası insanları Sovyetleştirme amaçlanmıştır (Boranbayeva, 2004: 26).

Sovyet Rusya, bir yandan coğrafyadaki Rus varlığını ve Rusçayı etkinleştirirken diğer yandan da Kazakistan'da kullanılan alfabeler üzerinde tam üç kez değişiklik yapmıştır. Kazakistan'da 1929 yılına kadar Arap harfleri kullanılmış olup 1929'dan 1940 yılına kadar Latin harfleri kullanılmış ve 1940'tan itibaren Kiril harfleri kullanılmaktadır (Kınacı, 2010: 1309). Üç kez alfabe değişikliği yapılmasıyla Kazakların eğitim ve medeniyeti büyük bir darbe almıştır. Eğitim-öğretim alanındaki bu gibi büyük

saptırmalar millî kültür ve medeniyetin gelişmesini engellemiş ve bu unsurların geriye doğru gitmesine neden olmuştur. Şüphesiz burada amaçlanan şey Kazakların geçmişleriyle yani benlikleriyle tüm bağlarını koparmaktır.

1940'lı yıllara gelindiğinde bu dönem içerisinde 2. Dünya savaşı yaşanmış ve Alman işgalcilerin hücumuna karşı çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğu Kazak öğretmenler, vatani düşmandan korumak için savaş alanlarına doğru yola çıkmışlardır. Öğrenciler ise tarım ve hayvan çiftliklerine yardım etmek ve savaş alanının ihtiyaçlarını karşılamak gibi görevler üstlenmişlerdir. Savaştan sonra, 1945-60 yıllarında, okullar ile oradaki öğrencilerin sayısı birden bire çoğalmaya başlamıştır. 1950-1960 yıllarında güçlü bir şekilde hayata geçirilen okulların sayısının artmasına rağmen Kazak okulları birer birer kapatılmaya başlamış ve kapatılan bu eğitim kurumları Rus veya Rus-Kazak okullarına dönüştürülmüştür. 1980-90 yıllarında orta öğretimin ülke düzeyinde bütün halkı kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması çalışmaları başlatılmış ve bunun sonucu olarak okula başlama yaşı da altı olarak belirlenmiştir. Eğitim-öğretimde 1991 yılına kadar devam eden bu süreç, ilk başta Çarlık Rusya ve 1917'den sonra da Sovyet etkisinin olduğu dönemleri kapsamıştır.

Kazakistan Cumhuriyeti, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliğinin dağılmasından sonra 1991 yılında bağımsızlığını ilan etmiştir. Kazakistan'da 1991 yılına kadar "Kazak Sovyet Sosyalist Cumhuriyetinin Eğitim Bakanlığı" tarafından hazırlanan eğitim programları kullanılmıştır. Bu eğitim-öğretim programlarının muhtevasını Sovyet Rusya'nın izlemiş olduğu politikalar belirlemiştir (Kaplankıran, 2016: 40). "Eğitim, bağımsızlığın ilk günlerinden itibaren Kazakistan toplumunun gelişiminde, ekonomik büyümesinde ve pazarın verimliliğinde Kazakistan Devlet Başkanı N. Nazarbayev tarafından öncelikli bir faktör olarak belirlenmiştir" (Tülbasıyeva, çev: İsina, 2007: 455). Kazakistan bağımsızlığını aldıktan sonra eğitimin esaslarını demokratik ve entegrasyon (bütünleşme) prensiplerine uygun olarak düzenlenmiş ve her çocuğun başkasından farklı özelliklerinin ve yeteneklerinin dikkate alındığı bir eğitim-öğretimi kurmak istemiştir. Bunun sonucu olarak millet mekteplerinin yeni programlarında önemli değişiklikler yapılmış ve eğitim-öğretim sistemi, özel eğitim alanlarında yeteneği olan çocukları kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Kazakistan Cumhuriyetinin eğitim alanındaki düzenlemeleri, hazırlanan yeni anayasada yerini almış ve yapılan yasal düzenlemeler ile ülkedeki diğer toplumsal değişikliklere paralel bir yapı kazanmıştır (Kurmanalina, Mukanova, Galimova ve İlyasova, 2010: 71-72) .

Uzun yıllar Çarlık Rusya ve Sovyet idaresi altında yaşayan Kazakistan'ın hem millî hem de idarî olarak istikrara kavuşması ve ülke genelinde etkili olması kolay olmamış, her konuda karşılaşılan bu sıkıntılar eğitim-öğretimde daha çok kendisini göstermiştir. "Sovyetler Birliği döneminde çok mükemmel olmasa da ücretsiz olarak halka sunulan sosyal hizmetler geçiş döneminde ciddi anlamda sekteye uğramıştır. Eğitim ve sağlık sektörleri geçiş dönemi sıkıntılarında en çok etkilenilen alanlar olmuştur" (Kuşçu, 2014: 24).

Özellikle “bağımsızlık sonrası ilk yıllarda Sovyet sonrası topluma ve ekonomiye uygun müfredat geliştirmek, ders kitapları ve materyallerinin yenilenmesi gibi bir dizi sorun ortaya çıkmıştır” (Kuşçu, 2014: 26). Bu sorunlar “öğretmenlerin maaşlarının son derece düşük kalması ve öğretmenlerin modern müfredatlara uygun yetiştirilemeyişi de bağımsızlık sonrasında Kazakistan’ın karşı karşıya kaldığı önemli sorunlardır” (Kuşçu, 2014: 26). Bu problemlerin çözülmesi kolay olmamış, hatta uzunca bir süre bu uygulamalar Sovyet Rusya döneminden kalan usullerce devam etmiştir.

Kazakistan’ın yapacağı değişikliklerde dikkat etmesi gereken önemli bir husus da Rus nüfusun ülke genelindeki oranı olmuştur. “1989 nüfus sayımına göre ülkeye adını veren etnik grup Kazakların genel nüfusa oranları ancak %39.7 idi. Ülkede azınlık olarak addedilemeyecek bir nüfus çoğunluğuna sahip Rusların oranı ise %37.4 idi” (Kuşçu, 2014: 25). Bu nedenle yapılacak olan eğitim-öğretim sisteminin Kazakistan’daki tüm etnik unsurlara hitap etmesi ve ülkeyi bütünleştirici bir muhtevada olması en temel görevlerden biri olmuştur.

Tüm bu gelişmelerden sonra Kazakistan Cumhuriyetindeki eğitim-öğretim, Rus okullarında ve Kazak okullarında olmak üzere iki farklı şekilde yapılmaya başlamıştır. Ders kitapları, ders saatleri ve ders konularının tamamen farklılık gösterdiği bu kurumların bağlı oldukları bakanlık Kazakistan Eğitim ve Bilim Bakanlığı olup müfredat programlarını da bu bakanlığın bir alt birimi olan İbray Altınşarin Millî Bilimler Akademisi hazırlamaktadır. Rus okullarında sadece Ruslar eğitim görmeyip diğer milletlerden olan öğrenciler de isteğe bağlı olarak bu okullarda eğitimlerini alabilmektedir.

Kazakistan’da eğitim-öğretim alanındaki düzenlemeleri “Bilim Jäne Gılım Ministrliğı” olarak adlandırılan “Eğitim ve Bilim Bakanlığı” yapmaktadır. “Eğitim alanını düzenleyen yasal düzenlemelerden ilki 1992 yılında kabul edilen Eğitim Kanunudur. Bu kanunun üçüncü maddesine göre eğitimin temel ilkeleri şunlardır: eğitim alma hakkında vatandaşların eşitliği, eğitim ve öğretim şekillerinde eğitim kurumlarının çeşitliliği, eğitimde süreklilik, eğitimin bilimsel ve seküler olması ile eğitim sisteminin idaresinde demokratik anlayış” olarak belirlenmiştir (Kuşçu, 2014: 27).

Kazakistan, bağımsızlıktan sonra eğitim-öğretim bilgisi dâhilindeki araştırma ve çalışmalarını arttırmış ve bu alanda yapılması gereken öncelikli hedefleri belirlemiştir. Bu çalışmalar bahsedilen dönemlerden itibaren Kazakistan Cumhuriyeti tarafından öncelikli yapılması gereken görev, yükümlülük ve hedefler listesinde yer almış ve hayata geçirilmeye başlanmıştır. Bu görev ve yükümlülükler genel hatlarıyla şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1-11’inci sınıflar için tahsis edilen yeni ders kitaplarının yazılma çalışmalarını bitirmek ve bunları okullara göndermek,
- Eğitim seyrini ve sürecini büyütüp geliştirmek,
- Okulları bilgisayarlandırmayı 2002 yılına kadar bitirmek,
- Eğitim-öğretim seyrine yeni teknolojik materyalleri dâhil etmek,

Kazakistan Cumhuriyetinde Eğitim Sisteminin Tarihî Seyri ve Günümüzdeki Yapısı

- Ülke genelinde gerekli olan tüm standartları yerine getirerek tamamlamak ve bunları adım adım okullarda uygulamak,
- Özel yetenekli öğrencileri ve eğitim-öğretim programlarını ilmî düzende belgelemek;
- Eğitim-öğretimi en iyi şekilde uygulamak,
- Eğitimin ilmî metot ve yöntemlerini yapmaktır (Kurmanalina, Mukanova, Galimova ve İlyasova, 2010: 272-273).

“Bir müfredat programının varlığından söz edebilmek için öncelikle söz konusu devletin millî veya gayri millî bir maarif politikası olmalıdır” (Demir, 1997: 281). 1999 yılında kabul edilen eğitim-öğretim hakkındaki kanun da bu kapsamda Kazakistan için ayrıca önem arz etmekte olup bu kanunla birlikte “eski SSCB Sovyet Partisi’ne hizmet eden eğitim sisteminin amaçlarının yerine, yeni çok seviyeli eğitim sisteminin amaçları yürürlüğe girmiştir” (Shuinshina, 2006: 33). Böylece okullardaki müfredat programları bu kanundan sonra yeni şeklini almaya başlamıştır.

Eğitim-öğretim reformlarını sürdüren Kazakistan, Sovyetler Birliğinin uyguladığı sosyalist politikanın yerine Avrupa’nın uygulamakta olduğu modern eğitim-öğretim sistemine geçmeye karar vermiş ve eğitim-öğretim müfredatında önemli değişiklikler yapmak için gerekli çalışmalara başlamıştır. “Kazakistan’da eğitimin geliştirilmesi 2005-2010 Devlet Programı, eğitim sisteminin artık geçerliliği olmayan bir metodoloji ve içeriğe dayandığını kabul etmiş ve müfredatta önemli değişiklikler yapılmasını başlıca hedef olarak ortaya koymuştur” (Kuşçu, 2014: 28). Bütün bu gelişmelerin yanında “2007 yılında kabul edilen yeni Eğitim Kanununda da bu önceliklere vurgu yapılarak, Kazakistan eğitim sisteminin uluslararası standartlara yükseltilmesi gerekliliği vurgulanmıştır” (Kuşçu, 2014: 28).

Kazakistan Cumhuriyetinde okullarda verilen genel eğitimin yanı sıra öğrencilerin sağlık şartlarına göre özel olarak da dersler verilmektedir. Bu özel durumlar için “Eğitim ve Bilim Bakanlığı İbray Altınсарin Bilim Akademisi” özel bir müfredat programı hazırlamış ve hazırlanan bu müfredat programında derslerin durumu, amaçları, içeriği ve işlenişi ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Örneğin son şekliyle 2009 yılında güncellenerek hazırlanan “Özel Eğitim Verme Programı” engelli olup okula gidemeyecek durumdaki öğrenciler için hazırlanmıştır. Hazırlanan bu müfredat programına göre öğretmenler, hastane raporuyla okula gitmesinde engel teşkil eden öğrencilerin evlerine belirlenen saatler içerisinde gitmekte ve derslerini özel olarak öğrencilere anlatmaktadır. Öğretmenler, müfredatta belirlenen konu ve başlıklarda öğrenciye dersini anlatıp sınav yapmakta ve daha sonra başarılı olanlara okulları tarafından diplomaları verilmektedir (Kaplankırın, 2016: 42-43).

Kazakistan Cumhuriyetinde ülkedeki eğitim-öğretim işlerinden sorumlu olan bakanlık Eğitim ve Bilim Bakanlığıdır. Bu bakanlığa bağlı olarak çeşitli alt kuruluşlar yer almakta ve okullardaki müfredat programlarını bu alt kuruluşlardan biri olan İbray Altınсарin Millî Eğitim Akademisi hazırlamaktadır. “İbray Altınсарin Atındağı Ulttıқ Bilim Berüw Akademiyası” tarafından hazırlanan müfredat

programları, Kazak okullarında ve Rus okullarında yapılan eğitim-öğretim türüne göre farklılık göstermektedir.

Kazakistan Cumhuriyetinde eğitim sisteminin günümüzdeki yapısı “Genel Eğitim” ve “Meslekî Eğitim” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ortaöğretim zorunlu olup okul çağındaki bütün öğrencilere devletin yükümlülüğü altında ücretsiz verilmektedir. Kazakistan Cumhuriyetinin eğitim sistemi üç basamaktan oluşmaktadır:

- ilkokul 1-4. sınıfları,
- ortaokul 5-9. sınıfları,
- liseler 10-11. sınıfları, kolejler ise 10-11-12. sınıfları kapsamaktadır.

Kazakistan’da genel eğitim 3 basamaklıdır: İlkokul 1-4. sınıfları olup eğitim süresi 4 yıldır. Kazakistan Eğitim ve Bilim Bakanlığının tavsiye ettiği eğitime başlama yaşı 6’dır. Ortaokuldaki eğitim 5.-9. sınıfları kapsamaktadır. Ortaokuldan sonraki eğitim sistemi olan liseler ise genel orta eğitim olarak adlandırılmaktadır. Genel orta eğitim 10-11. sınıfları kapsamakta ve 2 yıl olarak belirlenmektedir. Ayrıca genel orta eğitimin yanında kolejler de eğitim-öğretim yapmakta ve buradaki eğitim dönemi 10-12. sınıfları içine alan 3 yıllık bir süreci kapsamaktadır.

Eğitim sürecinde öğrencilerin okullara başlama ve bitirme yaş grupları şöyledir:

- Ana okulu; 5-6
- İlkokul; 6-11
- Ortaokul; 11-15
- Lise; 15-17’dir.

Kazakistan’da meslekî eğitim-öğretim ise çeşitli şekillerde yapılmaktadır. Meslekî okullar; ilk ve orta meslekî eğitim kuruluşları, meslekî liseler ve kolejlerden oluşmaktadır. Bu okullara devam eden öğrenciler hem bir meslek öğrenmekte hem de eğitim-öğretimlerini tamamlamaktadırlar. Aynı zamanda öğrenciler “genel eğitim veren bir okula devam ederek orta öğretimini tamamlayabilir ya da 9 yıl genel öğretim veren bir okuldan sonra 2 yıl meslekî eğitim veren bir okula devam edebilir” bununla birlikte öğrenciler, meslekî eğitimin verildiği sanat okuluna gitmeyi de tercih edebilir (Shuinshina, 2006: 82).

Orta öğretim kurumlarının temel ilkesi; öğrencileri yetenek ve birikimlerine uygun olarak ayırmak ve bunlara uygun öğretim programlarına yerleştirmektir. Liseler; aynı zamanda öğrencilerin yeteneklerini fark ederek uzmanlıklarını öğrenmesine yardım etmekte ve buna uygun öğretim sağlayarak öğrenciyi daha ileriki seviyelere hazırlamaktadır. Kazakistan’da “ortaöğretim kurumlarını çeşitli kriterlere göre sınıflandırmak mümkündür. Tam gün eğitim yapanların dışında gece (akşam) eğitimi verenler de vardır. Ayrıca eğitim sisteminde sadece müzik veya teknik eğitim veren okullar, küçük çaptaki okul olmak üzere çeşitli ve çok programlı okullar da” bulunmaktadır (Shuinshina, 2006:

71). Kazakistan'da liselerden mezun olacak olan öğrenciler için bir de bitirme sınavları yapılmaktadır. Bu sınavlar, ülke genelinde aynı günlerde yapılmakta ve başarıyla geçen öğrencilere okulları tarafından diplomaları verilmektedir.

Kazakistan Cumhuriyetinde genel ve meslekî okulları bitiren gençler üniversitelerde, enstitülerde, akademilerde, konservatuarlarda ve bu kurumlara denk olan eğitim-öğretim kurumlarında eğitimlerini almaktadırlar. Üniversitelerdeki eğitim-öğretim, bölümlerine göre 4 ile 7 yıl arasında farklılık göstermektedir.

Sovyetler Birliği zamanında üniversitelere öğrenci kabulü sözlü sınavla yapılmış olup bu durum üniversitelerin inisiyatifinde yer almıştır. Bu gelenek Kazakistan bağımsız olduktan sonra da 1999 yılına kadar devam etmiştir. Fakat “artan rüşvet ve yolsuzluk oranları bu uygulamanın sona erdirilmesini zorunlu kılmış” üniversiteye yerleşmek için Millî Bilim Testi Sınavına (Ulttıq Biriñgay Testi) girmek zorunlu hâle getirilmiştir (Kuşçu, 2014: 29). Şimdi tüm öğrenciler bu bilim sınavına girerek aldıkları puanlar sonucunda bölümlerine yerleşmekte ve eğitimlerini sürdürmektedirler.

Kazakistan Cumhuriyetindeki eğitim sistemi çağın talepleri doğrultusunda sürekli olarak yenilenmekte ve böylece öğrencilere iyi bir öğretimin yapılması amaçlanmaktadır. Devlet; lisansüstü eğitim ve doktora programlarından mezun olmuş ve gerekli şartları yerine getirmiş vatandaşlarına doçentlik ve profesörlük unvanları vermekte ve kurumlardaki akademik personele duyulan ihtiyacı karşılamaktadır. Üniversitelerden sonra yapılan yüksek lisans 2 yıl, doktora ise 3 yıl sürmekte olup bu eğitim kurumlarında kredili sistem uygulanmaktadır. Günümüzde yüksek öğretim sistemini geliştirmek ve daha da ileriye götürmek için;

- “Bilgili meslek sahibi yetiştirme kalitesini yükseltmek,
- Lisans, yüksek lisans, doktora olmak üzere üç basamaklı üniversite öğretim sistemi oluşturmak (bu basamaklar akademik kredi biriktirmeyi temel almaktadır),
- Dünya öğretim alanına entegre olmak” hedeflenmektedir (Tülbasıyeva, çev: İsina, 2007: 458).

Kazakistan Cumhuriyetinin eğitim sistemi ve altyapısı; okul, kolej, lise ve diğer eğitim kurumlarını kapsayacak şekilde planlanmıştır. Zorunlu eğitim-öğretim 11 yıldır ancak Kazakistan Eğitim ve Bilim Bakanlığı zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması için çalışmalar yürütmektedir.

Bir yılda dokuz ay eğitim-öğretim yapılan Kazakistan'da dönemler dörde bölünmekte ve dört doksan diye adlandırılmaktadır. Eylül ayının 1'inde başlayan eğitim-öğretimin her döneminde öğrencilere karneleri verilmekte ve o hafta okullar tatil olmaktadır. Öğrenciler cumartesi de dâhil olmak üzere 6 gün okula gitmektedir. Eğitim-öğretimin 5 güne indirilmesi için Kazakistan Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından çalışmalar yürütülmektedir.

Eğitim-öğretimde tatil günleri; birinci dönem olarak adlandırılan kasım ayında 1 hafta, ikinci dönem olarak adlandırılan aralık ayında 10 gün, üçüncü dönem olarak adlandırılan mart ayında 12 gün

ve son olarak yaz tatilinde üç ay olarak uygulanmaktadır. Okullar 25 Mayıs'ta tatil edilmekte olup yaz tatili haziran, temmuz ve ağustos aylarını kapsamaktadır.

Kazakistan'da günümüzde Kiril alfabesi kullanılmakta olup Devlet Başkanı Nursultan Nazarbayev, 2025 yılına doğru Latin alfabesine geçiş için alt yapı çalışmalarının oluşturulmasını istemiştir (Urakova, 2014: 102). "Özellikle asrımızda insan unsuru, kültür ve bilgi ülkelerin en önemli güçlerini oluşturmaktadır. Kazakistan ve diğer Türk cumhuriyetlerinin Türkiye gibi Latin alfabesine geçmesi, düşünce ve uygulamalarda Türk dünyasının her yönden güçlenmesine ve yükselmesine yol açacaktır" (Kutalmış, 2004: 13).

"Müfredat programları bir devletin siyasî, millî ve sosyolojik gayelerinin maarifle ilgili hususlarını tespit ederek bunları okullarda gerçekleştirme faaliyetinin plânlanmasıdır" (Demir, 1997: 281). Bu programlar, eğitimi yapılacak olan derslerin bir sistem, düzen ve metot dâhilinde ele alınarak daha iyi öğretilmesini amaçlamakta ve eğitim-öğretimde düzeni, gidişatı ve planlı olmayı sağlamaktadır. Bu amaçlarla şuan Kazakistan'da 3 Nisan 2013 yılında Eğitim ve Bilim Bakanlığı İbray Altınсарin Millî Eğitim Akademisi tarafından hazırlanan müfredat programı kullanılmakta olup bu müfredat programı 10 Nisan 2013 tarihinde Kazakistan Adalet Bakanlığı tarafından onaylanarak kabul edilmiştir. Bu müfredat programına 18 Haziran 2015 yılında Eğitim ve Bilim Bakanlığının teklifiyle bazı değişiklikler ve ilaveler yapılmıştır. Yapılan bu değişiklikler de 14 Temmuz 2015 tarihinde Kazakistan Adalet Bakanlığı tarafından onaylanmıştır.

Kazakistan Cumhuriyetinin tüm okullarında kullanılan 2013 Müfredat Programında, anaokulundan 11. sınıfa kadar tüm derslerin ders saatleri, materyalleri, konu dağılımları, örnekleri ve açıklamaları ayrıntılı olarak verilmektedir. Buna rağmen programlar devamlı güncellenmekte ve günden güne daha sistemli, daha çağdaş ve bir önceki programa göre daha kapsayıcı bir nitelik kazanmaktadır.

Değerlendirme ve Sonuç

Kazakistan, bağımsızlığını aldıktan sonra pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli çalışmalar yapmış, bu alandaki çalışmaları desteklemiş ve eğitim merkezinde ülkenin her yönde başarısını arttıracak önemli adımlar atmıştır.

Kazakistan Cumhuriyetinde eğitim sisteminin kurulması eğitim hakkında (Bilim Turalı) kanunu esasında olup bu eğitim sisteminin yapısı "Genel Eğitim" ve "Meslekî Eğitim" olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Kazakistan Cumhuriyetindeki eğitim-öğretim, Rus okullarında ve Kazak okullarında olmak üzere iki farklı şekilde yapılmaktadır. Ders kitapları, ders saatleri ve ders konularının tamamen farklılık gösterdiği bu kurumların bağlı oldukları ilgili bakanlık Kazakistan Eğitim ve Bilim bakanlığı olup müfredat programlarını da bu bakanlığın bir alt birimi olan İbray Altınсарin Milli Bilimler Akademisi

Kazakistan Cumhuriyetinde Eğitim Sisteminin Tarihî Seyri ve Günümüzdeki Yapısı

hazırlamaktadır. Rus okullarında sadece Ruslar eğitim görmeyip Kazaklar da dâhil diğer milletlerden tüm öğrenciler isteğe bağlı olarak eğitimlerini alabilmektedir.

Kazakistan'daki zorunlu eğitim-öğretim 11 yıl olup Eğitim ve Bilim Bakanlığı 12 yıla çıkarılması için çalışmalar yürütmektedir. Kazakistan Cumhuriyeti, hazırlanan yeni müfredat programlarında "Sovyet Partisine" hizmet eden eğitim-öğretim sistemi yerine uluslararası standartlardaki eğitim-öğretimi hedeflemekte ve bu amaçla çalışmalarını arttırmaktadır.

Bir yılda dokuz ay eğitim-öğretimin yapıldığı Kazakistan'da dönemler dörde bölünmekte ve dört doksan diye adlandırılmaktadır. Eylül ayının 1'inde başlayan eğitim-öğretimin her döneminde öğrencilere karneleri verilmekte ve o hafta okullar tatil olmaktadır.

Kazakistan'da 1940 yılından itibaren Kiril alfabesi kullanılmakta olup Latin alfabesine geçilmesi için çalışmalar sürmektedir.

Kazakistan'daki eğitim sistemi Türkiye'deki eğitim sistemiyle büyük benzerlikler taşımakta ve çıkarılan kanunlarla yeni teknik ve yöntemler geliştirilmektedir. Böylece Kazakistan'daki eğitim çalışmaları daha sistemli, daha düzenli ve her geçen güne göre daha kapsayıcı bir nitelik kazanmaktadır. Aynı zamanda eğitim çalışmalarının millî ve kültürel unsurlar dâhilinde oluşturulması Kazakistan'ın bu alanda kat ettiği mesafeyi de gözler önüne sermektedir.

Öneriler

- 1) Kazakistan Cumhuriyetindeki bilimsel araştırmalarda pedagojik alan da dikkate alınmalı ve bu alandaki çalışmalara daha fazla yer verilmelidir.
- 2) Kazakistan'daki eğitim-öğretim sistemi detaylıca incelenmeli ve ilgili çalışmalardan yararlanılmalıdır.
- 3) Kazakistan'ın Latin harflerine geçmesi konusunda gerekli alt yapı çalışmalarına yardımcı olunmalıdır.
- 4) Türk Dünyasındaki ilgili Bakanlıklar ortak bir müfredat programı geliştirmeli ve çalışmalarını bu doğrultuda yeniden gözden geçirmelidirler.
- 5) Tüm bu önerileri hızlı bir şekilde hayata geçirmek ve dilde, fikirde, işte birlik mefkûresini daha da geliştirmek için gerek Kazakistan gerek Türkiye, eğitim-öğretim alanındaki çalışmalarını daha da arttırmalıdır.

Kaynaklar

Bayjanova, Z. (2008). *Jalpi pedagogika*, Almatı: Taymas Baspa Üyi.

Boranbayeva, S. G. (2004). Sscb dönemi ve bağımsızlık sonrası Kazakistan Cumhuriyetinde Kazak dilinin genel durumu. *Ankara Üniversitesi Modern Türklük Dergisi Araştırmaları*, Cilt 1, S. 1, 20-41.

- Demir, C. (1997). *Atatürk döneminde bir ve tam devreli liselerde (ortaokul ve liselerde) Türk dili ve edebiyatı eğitimi ve öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, S. B., Doğan, S. ve Pınar, M. A. (2013). 4+4+4 Yeni eğitim sistemi'nin yansımaları: beşinci sınıflardaki eğitim-öğretim sürecinin branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, Volume 8/9, s. 1081-1098.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6/12, S.321-348.
- Kaplankıran, İ. (2016). *Kazakistan'da 7. sınıf ders kitabı üzerinden ana dili öğretimi üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazakistan Respublikasındaki bilim turalı zannama*. (2014). Almatı: Yurist Baspası.
- Kınacı, C. (2010). Sovyetlerden günümüze Kazakistan'da Kazak dilinde eğitim politikaları. *Turkish Studies*, 5/4, s. 1304-1319.
- Koç, K., Bayniyazov, A. ve Başkapan, V. (2003). *Kazak Türkçesi Türkiye Türkçesi sözlüğü*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kurmanalina, Ş., Mukanova, B., Galimova, A. ve İlyasova, R. (2010). *Pedagogika*, Astana: Foliyant Baspası.
- Kuşçu, I. (2014). Bağımsız Kazakistan'da eğitim ve sağlık sorunlar, reform süreci, uluslararası aktörlerin rolü. *Orta Asya ve Kafkasya Araştırmaları Dergisi (OAKA)*, Cilt: 9, Sayı: 18, s. 23-46.
- Kutalmış, M. (2004). Tarihte ve günümüzde Kazakistanın alfabe meselesi. *Bilig*, Sayı 31, s. 1-21.
- Shuinshina, N. (2006). *Türkiye'de Kazakistan eğitim sistemlerinin örgütsel yapılarının karşılaştırılması (Merkezi ve taşra teşkilatı açısından)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tülbasıyeva, L. (2007). Kazakistan'ın eğitim sistemi ve yeni gelişmeler, Çev: Dr. Almagül İsina, *İslam Ülkeleri Kongresi, 24-27 Ekim*, İstanbul, s. 455-460.
- Urakova, L. (2014). Geçmişten günümüze Kazakistan'daki dille ilgili yasa koyuculuğa genel bir bakış. *Türkbilig*, Sayı 28, s. 97-104.
- Yazıcıoğlu, İ. (2010). Örgütlerde iş tatmini ve işgören performansı ilişkisi: Türkiye ve Kazakistan karşılaştırması. *Bilig*, Sayı 55, 243-264.



Türkçe Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı *Firdevs GÜNEŞ**

Öz

Derslerde öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bunlara öğrenme etkinlikleri denilmektedir. Öğrenme etkinlikleri alıştırmaya, etkinlik, görev, atölye, proje vb. olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunların uygulanması eğitim yaklaşımlarına göre değişmektedir. Davranışçı yaklaşımda alıştırmaya üzerinde durulmaktadır. Alıştırmalarda amaç üzerinde çalışılan konuların pekiştirilmesini sağlamaktır. Bu amaçla öğrenilenleri tekrar etme, temrin, talim ve yineleme çalışmaları yapılmaktadır. Bu yönüyle alıştırmalar davranışçı yaklaşımın temel dil öğretim aracı olmuş ve okullarda yıllarca uygulanmıştır. Yapılandırıcı yaklaşımda ise etkinlik verilmektedir. Etkinliklerin amacı öğrencilerin dili istekli ve aktif öğrenmelerini sağlamaktır. Etkinlik yaklaşımına göre "Dil, sosyal etkileşim aracıdır." Bireyler toplumda çeşitli rol ve görevleri yerine getirirken dili aktif olarak kullanırlar. Bu nedenle dil öğretimi çeşitli görev, proje ve etkinliklerle yürütülmelidir. Etkinlik yaklaşımı, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde benimsenen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin çeşitli etkinlik ve görevleri yapmaları dil öğrenme sürecini kolaylaştırmakta, dil ve zihinsel becerileri geliştirmektedir. Etkinlik yaklaşımı 2005 yılından bu yana Türkçe öğretiminde de uygulanmaktadır. 2005 Türkçe Öğretim Programında yapılandırıcı yaklaşımla birlikte etkinlik yaklaşımı temel alınmış, öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmek için Türkçe öğretiminin etkinliklerle yürütülmesi öngörülmüştür. Programda çeşitli etkinlik örnekleri verilmiş ve nasıl uygulanacağı açıklanmıştır. Ancak alanda bazı sorunların olduğu, etkinlik yerine alıştırmaların verildiği ve alıştırmalarla Türkçe öğretildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, etkinlik, etkinlik yaklaşımı.

Activity Approach In Turkish Teaching

Abstract

Various practices are carried out during lessons in order to enhance learning. These practices are referred to as learning activities. Learning activities may take different forms such as exercises, tasks, workshops, projects, etc. The implementation of those activities varies depending on the adopted educational approaches. In the Behaviorist approach the focus is on exercises. The purpose of doing exercises is to provide reinforcement of the subjects studied. To that end, repetition, practice, drilling, and iteration practices are used. Thus, exercises have become the main language teaching tool of the Behaviorist approach and they have been used in schools for many years. On the other hand, activities are used in the Constructivist approach. The purpose of activities is to have students learn language willingly and actively. In the Activity approach, "Language is a tool for social interaction". Individuals in a society use language actively while performing various roles and tasks. Therefore, language teaching should be done through various tasks, projects, and activities. The Activity approach is an approach adopted in the Common European Framework. According to this approach, students' performing of various activities and tasks facilitates the language learning process and develops their language and mental skills. The activity approach has been used in teaching Turkish since 2005. In the 2005 Turkish teaching curriculum the Constructivist approach was considered fundamental along with the Activity

*Prof.Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, firdevs.gunes@gmail.com

approach and teaching Turkish was planned to be done through activities in order to develop students' language, mental, emotional, and social skills. In the program, various activity samples were provided and instructions as to how to implement them were given. However, it is observed that some problems exist in practice, exercises are given instead of activities, and Turkish is taught through exercises.

Key Words: Teaching Turkish, activity, the activity approach

Giriş

Günümüzde eğitim yükselen güçtür. Bu güce ulaşmanın yolu da dildir. İnsanlar dil becerileriyle öğrenir ve kendini geliştirir. Bu süreçte dil becerileri yanında düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme gibi zihinsel beceriler de önemli olmaktadır. Bu beceriler bireylerin iletişim kurma, yeni fikirler geliştirme, paylaşma, kültürü aktarma, geleceğine yön verme gibi süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu durum dil becerilerinin okuldaki eğitimle sınırlı kalması yerine sürekli geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle çoğu ülkede dil becerilerini yaşam boyu geliştirme üzerinde durulmakta, bu amaçla yeni yaklaşımlar ve yöntemlerden yararlanılmaktadır. Bunlardan biri de etkinlik yaklaşımıdır.

Etkinlik yaklaşımı dil öğretimi alanında 1990'lı yıllarda gündeme gelmiştir. Ardından 2000 yılında yayınlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde temel yaklaşım olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşımın görüş ve uygulamaları önceki yaklaşımlardan farklıdır. Etkinlik yaklaşımında dil öğretimi eskiden olduğu gibi dilbilgisi ve kelime öğretimine dayalı alıştırmalarla değil, tam tersine çeşitli etkinliklerle yürütülmektedir. Öğrencilerin dili aktif öğrenmeleri için düzeylerine uygun çeşitli görev ve etkinlikler verilmektedir. Eğitim sürecinde öğrencilerin işbirliği içinde verilen etkinlik ve görevleri yapmaları istenmektedir. Bunlar öğrenmeyi kolaylaştırmakta, öğrencilerin dil ve zihinsel becerileri geliştirmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenme etkinlikleri insan zihninden dökülmekte ve insan zihnini geliştirmek için kullanılmaktadır.

Yapılandırıcı ve etkinlik yaklaşımına göre dil öğrenme bireyin aktif çabaları sonunda gerçekleşir. Derslerde çeşitli bilgilerin aktarılmasıyla dil becerileri geliştirilemez. Öğrenci dili kendi aktif çabalarıyla ve çevresiyle etkileşerek geliştirir. Bu süreçte okuma, yazma, araştırma, sorgulama, sorun çözme gibi etkinlikler önemli olmaktadır. Öğrenci bu etkinliklerle bilgiyi alır, zihninde işler, ön bilgileriyle bağ kurar, anlamlandırır, kendi yorumlarını katar ve zihnine yerleştirir. Daha sonra öğrendiklerini uygulamaya aktarır. Böylece dil ve zihinsel becerilerini geliştirir. Eğitim sürecinde öğrencilerin işbirliği içinde çeşitli etkinlik ve görevleri yapmaları dil öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle etkinlikler öğrencileri güdüleme, aktif öğrenmeyi sağlama, dil, zihinsel ve sosyal becerileri geliştirme açısından önemli bir araç olmaktadır. Bu nedenle derslerde öğrenciler aşamalı olarak karmaşık etkinliklere ve görevlere yönlendirilmelidir.

Yapılandırıcı dil ve etkinlik yaklaşımı Ülkemizde 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programında temel alınmıştır. Programda etkinlik yaklaşımından hareketle öğrencilerin aktif

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı

öğrenmeleri için çeşitli etkinlikler verilmiş, bunların nasıl uygulanacağı açıklanmıştır. Ayrıca bütün dil becerileri için çeşitli etkinlik örnekleri verilmiştir. Öğretmenlerin farklı etkinlikler hazırlamaları için gerekli yönlendirmeler yapılmıştır. Etkinlikler bilgi ve becerilerin zihinde aktif olarak yapılandırılması için bütün çalışmaların ağırlık noktasını oluşturmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme anlayışından hareketle verilen etkinliklere öğrenme etkinlikleri denilmektedir. Bunlar aşağıda verilmektedir.

Öğrenme Etkinlikleri

Eğitim sürecinde öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğretilen konuyla ilgili ek çalışmalar verilmektedir. Bunlara genel olarak öğrenme etkinlikleri denilmektedir. Öğrenme etkinlikleri tarihsel süreç içerisinde alıştırma, ödev, etkinlik, görev, performans ödevi, atölye, proje gibi çeşitli türlerle karşımıza çıkmaktadır. Bunlar içinde en yaygın kullanılan alıştırma ve etkinlik olmaktadır. Eskiden çalışılan konuları pekiştirmek amacıyla öğrencilere alışırmalar verilir, bunları düzenli olarak yapmaları istenirdi. Bu amaçla kitap, dergi ve ders materyallerine çok sayıda alıştırma yerleştirilirdi. Son yıllarda bu uygulamadan vazgeçilerek etkinliklere odaklanılmıştır. Böylece eğitim alanında etkinlik, görev, etkinlik yaklaşımı, etkinliklerle öğrenme gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Peki, bu kavramlar tam olarak ne anlama gelmektedir? Alıştırma, etkinlik ve görev arasında nasıl bir fark vardır?Görev ile etkinlik kelimesi eş anlamlı mıdır? Alışırmalardan niçin vazgeçilmiştir? Bunlar dil öğretimi için uygun mudur? Bu soruların amacı sınıfta uygulanan çalışmaların hangisinin alıştırma hangisinin görev veya etkinlik olduğuna dikkat çekmek ve bilinçli olarak uygulanmasını sağlamaktır. Aşağıda her birinin özellikleri, benzer ve farklı yönleri verilmekte, etkinliklerle ilgili bazı ölçütler sıralanmaktadır.

Alıştırma

Latince “exercice” kelimesinin karşılığı olarak kullanılan alıştırma çok eski bir kavramdır. Eğitim alanında yaygın bilinen, uygulanan ve okul materyallerinde yıllardır kullanılan çalışmalardır. Bunlar alıştırma kitabı, alıştırma defteri olarak da karşımıza çıkmaktadır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte alıştırma; “1.Alıştırmak işi.2. Bir beceriyi, bilgiyi kazanmak için yapılan tekrar, temrin, talim, egzersiz,” olarak açıklanmaktadır. Eğitim Terimleri Sözlüğünde ise “1. Üzerinde çalışılmış bir konunun daha iyi anlaşılması amacıyla düzenlenen, karşılığının verilmesi ya da uygulamaya konulması istenilen ödev. 2. Öğrencilerin, öğrendiklerini yeni durumlara uygulamalarına olanak sağlayacak biçimde düzenlenen çalışmalara ve yinelemelere verilen ad,” olarak verilmektedir.

Görüldüğü gibi alıştırma kavramı sözlüklerde öğrenilenleri tekrar etme, temrin, talim, ödev, yineleme çalışmaları olarak açıklanmaktadır. Alıştırmanın amacı üzerinde çalışılan konuların sürekli tekrar edilerek pekiştirilmesini sağlamaktır. Etkili bir öğretim amacıyla uygulanmaktadır. Öğrencilerden genellikle bilgileri tekrarlama, ezberleme, olayları hatırlama, kavramları açıklama, tanımlama, resimleme, davranışları taklit etme gibi işlemleri yapmaları istenmektedir. Derslerde ise bilgi ve davranışlar otomatik hale gelinceye kadar tekrar yapılmaktadır. Alıştırma davranışçı yaklaşımın temel aracı olmakta ve okullarda düzenli olarak yıllar uygulanmaktadır. Bilindiği gibi davranışçı yaklaşımda

öğrencinin davranışlarını değiştirmek ve istenilen davranışları öğretmek amaçlanmaktadır. Alıştırmalar bu amaca yönelik hazırlanmakta, önceden belirlenen davranışlar uyarıcı tepki bağlamında çeşitli tekrarlarla öğretilmektedir (Bertocchini ve Costanzo,2014). Öğrenilenleri pekiştirmek için tekrar, taklit ve ezberleme etkili bir yöntem olarak benimsenmektedir. Ancak bunlar tamamen mekanik işlemler olmakta, öğrencilerin gelişimine fazla katkı sağlamamaktadır.

Alıştırmalar dil öğretiminde de benzer biçimde uygulanmaktadır. Yani belirli bir amaç ve yöntem doğrultusunda dil kurallarını öğretmek için kullanılmaktadır. Örneğin ses, söz, dilbilgisi alıştırmaları gibi. Alıştırmalar öğrencilerin bilgileri tekrar etmesini sağlamakta ve bunları öğrenip öğrenmediği kontrol edilmektedir (Robert, 2008). Bir başka ifadeyle alıştırma belirli bir alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlamaktadır. Ancak bunlar genellikle günlük yaşamdan uzak ve yapay dil uygulamalarını içermektedir (Cedlova,2013). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine (CERC) göre alıştırmalar bağlam dışı çalışmalar olmakta ve tekrar çalışmalarında kullanılmaktadır. Bu alıştırmalar;

- *Örneği verilen cümle kurma,*
- *Kısa metin yazma,*
- *Çoktan seçmeli testler,*
- *Ekleme çıkarma alıştırmaları (tekil-çoğul aktif pasif gibi.)*
- *Farklı cümleler kurma, cümle çevirileri,*
- *Bazı yapıları kullanma soruları*
- *Dilbilgisi alıştırmaları vb. olmaktadır(CECR,2000).*

Bunların bazıları öğrenciler için anlamlı olmamakta, mekanik ve sıkıcı tekrarları içermektedir. Kısaca öğrencilerin aktif öğrenmesine ve yeni bilgiler keşfetmesine katkı sağlamamaktadır. Bu yönüyle alıştırma yeni eğitim yaklaşımlarında fazla kullanılmamakta yerini etkinliklere bırakmaktadır.

Etkinlik

Fransızca“activite” kelimesinin karşılığı olan etkinlik kavramı yeni eğitim yaklaşımlarıyla birlikte ön plana çıkmıştır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte “1. Etkin olma durumu, müessiriyet. 2. Bir işletmenin, bir kurumun belli bir alandaki eylemi, faaliyet, aktivite, Bir canlının iç veya dış uyaranların etkisiyle giriştiği çalışma durumu, İnsanın çevresiyle arasındaki ilişkileri düzenleyen her türlü eylemi,”olarak açıklanmaktadır. Eğitim Terimleri Sözlüğünde“Çocukların, kendi amaç ve gereksinmelerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumu.”Felsefe Terimleri Sözlüğünde ise “1. Eylem gücü, etki gücü. 2. Eylemde bulunanın, etkin olanın niteliği. 3. Etkide bulunmak için yapılan atılım, Eylemden ayrılığı, eylemin daha somut oluşudur.” gibi cümlelerle açıklanmaktadır.

Görüldüğü gibi etkinlik kavramı sözlüklerde etkin olma, faaliyet, istekli öğrenme durumu, eylem ve etkileme gücü olarak verilmektedir. Etkinliğin amacı öğrencilerin istekli ve aktif öğrenmesi

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı

sağlamaktır. Eğitim sürecinde öğrencilerin işbirliği içinde çeşitli etkinlikleri yapmaları öğrenmeyi kolaylaştırmakta, dil, zihinsel ve sosyal becerileri geliştirmektedir. Öğrencileri güdüleme, etkili, kolay ve kalıcı öğrenme amacıyla uygulanmaktadır. Bu konuda Aristo“Bazı işlemler yaparak daha kolay öğreniriz.”, Rousseau “gerçek öğrenme alıştırmalarla olur”, John Dewey ise “Demir döverek demirci olunur, yazarak yazar olunur.” diyerek öğrenme sürecinde etkinliklerin önemine dikkat çekmişlerdir. Böylece etkinliklerle öğrenme gündeme gelmiş ve bunlar yapılandırıcı yaklaşımın temel öğrenme aracı olmuştur.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme işlemi öğrencinin aktif çabaları ve çevresiyle etkileşmesi sonucunda gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğrenci bilgileri olduğu gibi alarak zihnine yerleştirmez. Tam tersine öğrenci dinleme, okuma yazma gibi çeşitli etkinliklerle bilgileri almakta, ön bilgileriyle birleştirmekte, yeniden anlamlandırmakta ve zihnine yerleştirmektedir. Yani öğrenci kendi aktif çabalarıyla öğrenir, kimse ona öğretmez. Öğrenen öğrencinin kendisidir. Kimse onun yerini alamaz veya tutamaz. Öğrenmeyi yönetme ve kontrol etme görevi öğrencidedir. Öğrenmeye ilişkin bütün kararları kendisi alır ve sürdürür(Basque,1999; Güneş,2014; Labédie ve Amossé, 2001).Bu anlayıştan hareketle öğrencilerin aktif öğrenmeleri için etkinlik yaklaşımı çerçevesinde çeşitli etkinlikler verilmektedir.

Etkinlik, aktif öğrenme ve öğrencileri güdüleme arasında doğrusal ilişkiler vardır. Etkinlik öğrencilerde aktif öğrenme ve sürekli güdüleme kaynağı olmaktadır (Pollet, 2015). Öğrenciler etkinliklerle daha iyi öğrenmektedir. Bir başka ifadeyle etkinlikler öğrencilere aktif ve bağımsız öğrenme, kendi kendini güdüleme, yaratıcılığını artırma fırsatı vermektedir. Etkinliğin ilgi çekmesi, öğretici rolünün yüksek olması, somut ve gerçek hayattan alınmış olması, niteliğini artırmaktadır. Öğrenci bu etkinliklerle bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmekte, yeni yöntem, teknik ve öğrenme yollarını keşfetmektedir. Öğrencinin etkinlikleri başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi ise kendine güvenini artırmakta, yeni amaçlara yöneltmekte, kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını ve kendi öğrenme ritmini belirlemesine katkı sağlamaktadır (Pollet, 2015).

Etkinlikler insan zihninden dökülür ve insan zihnini geliştirmek için kullanılır. Alıştırmalar davranış değiştirmeyi amaçlarken etkinlikler zihne yönelmekte, öğrencinin dil, zihinsel, sosyal, fiziksel gibi becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Etkinlikler öğrencinin bilgilerini kendi kendine oluşturmaya ve zihninde yapılandırmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğrencileri, bilgileri araştırmaya, olayların ve olguların anlamını bulmaya, kendi düşüncelerini düzenleme ve yapılandırmaya, yani deneyerek ve keşfederek öğrenmeye yönlendirmektedir. Kısaca etkinliklerle öğrenme yaparak ve keşfederek öğrenmek demektir (Pourtois ve Desmet, 2002). Ayrıca öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirmek demektir. Bu süreçte öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılmasını sağlayacak, cesaretlendirecek, ilgi uyandıracak ve keşfederek öğrenmesine katkı getirecek etkinliklere ağırlık verilmelidir.

Eğitim sürecinde aktif öğrenmeyi gerçekleştirmek için uygulanan etkinlikler iki grupta toplanmaktadır. Bunlar biçimsel ve işlevsel etkinliklerdir. Bu gruplama işlemi etkinliklerin gerçek yaşamdan alınma durumuna göre yapılmaktadır. Biçimsel etkinlikler gerçek yaşamdan ziyade öğrenme amacına uygun olarak düzenlenen etkinliklerdir. Örneğin verilen bir metni özetleme, yorumlama, çıkarım yapma gibi. İşlevsel etkinlikler ise gerçek yaşamdan alınan ve günlük yaşamla doğrudan bağlantılı olan etkinliklerdir. Bunlar öğrencilerin günlük yaşamda uyguladığı, sorunlara çözüm bulduğu, araştırma yaptığı, bilgilerini zenginleştirdiği, bunları bütünleştirerek yeni bir üretim yaptığı etkinlikler olmaktadır (Gerard ve Braibant, 2003). Örneğin çevre temizliği için yetkililere dilekçe yazma gibi. İşlevsel etkinliklere görev de denilmektedir.

Etkinlik kavramı son yıllarda dil eğitimi alanında da çok kullanılmaktadır. CERC bu kavramı görev (tache) ile birlikte kullanmaktadır. Aslında CERC metninde etkinlik ile görev arasında önemli bir fark görülmemekte, birbirine yakın kavramlar olarak ele alınmaktadır. CERC etkinlik kavramını alıştırmaya ile görev arasına yerleştirmektedir (Cedlova, 2013).

Görev

Fransızca“tâche” karşılığı kullanılan bu kavram 2000 yılında yayınlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CERC) ile gündeme gelmiştir. Görev, belirli bir amaç doğrultusunda bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak gerçekleştirdiği etkinliklere denilmektedir. Görev, çözülecek bir problem, yapılması gereken bir iş veya bireyin yürüttüğü amaçlı eylemler olarak tanımlanmaktadır. Görev bir kitap yazma, sözleşme yapma, bir metni kendi diline çevirme, grup çalışması yoluyla sınıf gazetesi çıkarma gibi geniş bir eylem yelpazesini kapsamaktadır (CECR, 2000). Bunlara işlevsel etkinlikler de denilmektedir.

Her gün bazı görevleri yapmak zorundayız. Örneğin davetliler için yemek hazırlama, tren bileti alma gibi. Böyle durumlarda dili kullanmak zorundayız. Bu görevleri yapmak için başkalarıyla iletişim kurmak gerekmektedir. Örneğin bir tren gişesinde temel amacımız arkadaşımızı ziyarete gitmek için bir bilet almaktır. Bu amaca ulaşmak için gara nasıl gidileceğini öğrenme, gişenin yerini sorma, görevliye gideceğimiz yeri söyleme ve bilet isteme gibi iletişim kurmak zorundayız. Yani amaca ulaşmak için dili temel araç olarak kullanmaktayız. Bir başka ifadeyle bir görevi yapmak için dili kullanıyoruz. Bu işlemlerde yapay bir iletişim değil doğal ortamlarda dil kullanma söz konusudur. Bir görevi yerine getirmek için konuşma, dinleme, okuma, anlama gibi dilin çeşitli alanları kullanılmaktadır. Bunlar birey için günlük yaşam için gerekli görevler olmakta ve iletişimi zorunlu kılmaktadır (Conejo López-Lago, 2006). Derslerde de bu tür günlük yaşamdan alınan görevler vermek dil öğrenmeyi kolaylaştırmakta, öğrencinin çeşitli becerilerini geliştirmektedir.

Görev, anlam üzerine yoğunlaşmış bir çalışmadır. Öğrenci bir görevi yaparken dili kullanmakta, onu anlamakta ve üretim yapmaktadır. Görev dil öğretiminin en önemli bir kaynağıdır. Görev ve etkinlik kavramı çoğu zaman eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Tomé, 2006). Ancak bunlar arasında küçük bir

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı

fark vardır. Etkinlik ile görevin ayrıldığı bu fark şöyle açıklanmaktadır. Etkinlikte dil için dil üzerinde çalışma yapılmaktadır. Görevde ise gerçek hayattan alınan etkinliklerle çalışma yapılmaktadır. Her ikisi de iletişimi gerektirmekte, her ikisinde de dil kullanılmakta ancak görev yaparken dilin gerçek süreçleri uygulanmaktadır. Yani görevde dilin kullanımı sadece iletişimle sonuçlanmamakta aynı zamanda toplum içinde doğal ortamda uygulanmaktadır. Görev ve etkinlikler öğrenciler arasında etkileşimi de sağlamaktadır (Mangenot,2000).

Görev öğrenciye bir sorumluluk vermekte, amaca yönlendirmekte ve dil etkinliğini gerektirmektedir. Bir başka ifadeyle görev öğrencileri konuşmaya, kendilerini ifade etmeye zorlamakta, amaca ulaşmak için aktif rol oynamalarını sağlamaktadır. Bu süreçte önemli olan görevin anlamlı, gerçek yaşamdan alınmış veya ona yakın olmasıdır. Günlük yaşamdan alınan görevler öğrencilerde motivasyonu artırmakta, görevi iyi yapmak ve başarılı olmak için bütün becerilerini ortaya koymalarını sağlamaktadır (Cedlova, 2013).Günlük yaşamdan alınmış bazı görev örnekleri, poster üretme, bir tartışmaya katılma, bir sunum yapma, lokantada yemek siparişi verme, işverene kendini tanıtmaya, bir sınıf gazetesi hazırlama, yemek daveti hazırlama, bir gezi düzenleme vb. olarak sıralanmaktadır.

Özellikleri

Görev ve etkinlik çoğu zaman eş anlamlı olarak kullanıldığından bunların özellikleri birlikte ele alınmaktadır. Etkinlik aynı zamanda bir görevdir. Görev ise işlevsel bir etkinliktir. Her ikisi de öğrencinin somut bir amaca ulaşması için dil ve zihinsel becerileri gerektirmektedir. Bunların bazı özellikleri aşağıda verilmektedir.

- *Çalışma planı yapılır.*Görevi veya etkinliği yapmak için önce amaca odaklanılır ve amaca ulaşmak için izlenecek aşamalar belirlenir. Her aşamada öğrencinin ihtiyacına uygun dili seçmesi ve kullanması gerekmektedir. Görevin içinde bir dizi etkinlik vardır. Öğrenci bu etkinlikleri bağımsız ve aşamalı olarak yerine getirir.
- *Anlam odaklıdır.*Görev ve etkinlik yaparken öğrenciler arasında iletişim kurulmakta, bir amaca odaklanılmaktadır. Burada dil başlı başına bir amaç değil, bir amaca ulaşmak için araçtır.
- *Gerçek dil süreçleri kullanılır.*Etkinlik, gerçek yaşamdan alınan veya gerçek yaşama benzer uygulamalardır. Örneğin bir formu doldurma, iki resim arasındaki beş farkı bulma gibi. Oysa bir görevi yapmak için gerçek dünyada kullanılan iletişim süreçleri uygulanmaktadır. Örneğin bir konuşma sırasında başkalarına kendimizi daha iyi ifade etmeye çalışma, bir anıyı anlatma gibi. Bu süreçte ezberlediğimiz fiilleri veya diyalogları sıralamak yerine doğal ifadeleri kullanırız. Oysa etkinliklerde daha çok resmi dili kullanırız.
- *Bütün dil becerileri kullanılır.*Görev ve etkinlikler sözlü veya yazılı dili, konuşma, dinleme, anlama, sözlü veya yazılı üretimleri gerektirmektedir. Böylece aynı anda dilin bütün becerilerini kullanma ve geliştirme fırsatı vermektedir.

- *Bütün zihinsel süreç ve beceriler kullanılır.* Görev ve etkinlikleri yaparken bütüncül zihinsel süreçlerle becerilerden yararlanılmaktadır. Bunlar arasında düşünme becerileri çok önemli olmaktadır. Öğrenciler bir görevi yapmak için gerekli bilgileri toplama, düzenleme, farklı fikirleri değerlendirme, uygun dili seçme gibi aşamalar üzerinde düşünceleri gerekmektedir. Bu aşamalarda kullanılan zihinsel süreçler ve beceriler çok çeşitli ve karmaşık olmaktadır. Bu yönüyle görev ve etkinlikler çeşitli zihinsel süreç ve becerilerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.
- *Bir ürüne ulaşılır.* Görev sonunda somut bir ürüne ulaşılmaktadır. Örneğin sınıftaki arkadaşların kişisel bilgiler fişi, bir şiir, sağlıklı yaşam için öğütler kitapçığı, broşür, yıllık gibi (Conejo López-Lago, 2006).
- *Sosyal becerileri geliştirir.* Görev ve etkinlikleri yaparken öğrenciler arasında etkileşim ve işbirliği yapılmaktadır. Bu durum yani birlikte tartışarak, sorgulayarak, sorunlara çözüm arayarak ve uygulayarak etkinlik yapmak öğrenciler arasında etkileşimi artırmakta ve sosyal becerileri geliştirmektedir.
- *Öğrencilere çeşitli yararları vardır.* Öğrencilere verilen araştırma, etkinlik, ödev, atölye gibi çalışmaların çeşitli işlev ve yararları vardır. Bunlar *öğrenmeyi yönetme, öğrenme sürecini ve öğrenmeyi kontrol etme, değerlendirme, öğrencileri güdüleme ve öğrenmeye yönlendirme, bilgilenmeyi kolaylaştırma ve destekleme, öğretmen ve öğrenci arasındaki eğitsel ilişkileri güçlendirme, öğrencinin düşünce ve eylemine rehberlik etme* gibi sıralanmaktadır.

Etkinlik Yaklaşımı

Etkinlik yaklaşımı, yapılandırıcı yaklaşımla gündeme gelen, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde benimsenen ve dil öğretiminde temel alınan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımla birlikte dil öğretimi çeşitli etkinliklerle yürütülmektedir. Öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlamak için düzeylerine uygun çeşitli görev ve etkinlikler verilmekte, bunların uygulanması istenmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrencileri güdüleme, öğrenme sürecini kolaylaştırma, öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimi artırma açısından etkinlikler çok önemli olmaktadır. Bu yaklaşım Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde önerildiği için günümüzde çoğu Avrupa ülkesinde uygulanmaktadır.

Etkinlik yaklaşımında bireyler toplumda çeşitli rol ve görevleri yerine getiren "sosyal aktörler" olarak ele alınmaktadır. Sosyal aktörler toplumsal görevleri yerine getirirken çeşitli kişilerle etkileşmekte ve iletişim kurmaktadır. Yani dili çeşitli alanlarda kullanmaktadır. Bireyin toplumsal ortamda kendi becerilerini kullanarak yürüttüğü etkinliklere "görev" denilmektedir. Görev, yapılması gereken bir iş, çözülecek sorun, ulaşılması gereken bir hedef gibi bireyin amaçlı eylemleri olmaktadır. Görev bir kitap okumak, sözleşme yapmak, dilekçe yazmak, ziyarete gitmek, yıllık hazırlamak, toplantı düzenlemek, yarışma yapmak gibi geniş bir alanı kapsar (CECR,2000;Güneş,2015).

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı

Etkinlik yaklaşımında öğrencinin sahip olduğu ve kullandığı bütün zihinsel, duygusal kaynaklar ve beceriler göz önünde bulundurulur. Bu yaklaşımda dil etkinlik alanları beş başlık altında toplanmaktadır. Bunlar sözlü ve yazılı anlama, karşılıklı konuşma ve etkileşme, hazırlıklı konuşma veya sunu ile yazılı ifade alanlarıdır. Öğretmen öğretim sürecinin niteliğini artırmak için bu alanlar arasındaki bağlantıları kurmalıdır. Bu süreçte öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir. Bunların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmasına dikkat edilmelidir (CECR, 2000; Güneş, 2015).

Etkinlik yaklaşımında öğretmenin temel görevi etkinliklerle öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve sürekli kullanmalarını sağlamaktır. Öğrenciler kendilerine gerekli olan dili öğrenmek, amaçlarına ulaşmak için dil becerilerini geliştirmek ve uygulamak zorundadırlar. Etkinlik yaklaşımı kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıyan, dille ilgili sorumluluk almaya istekli, kendine güvenen, girişimci öğrencileri gerektirir. Eski geleneksel yaklaşımların tersine bu yaklaşımda öğrenme sürecinin bütün aşamalarını yönetme ve kontrol etme görevi öğrenciye verilmektedir. Öğrenme sürecinin her aşamasında öğretmen öğrencileri bağımsız öğrenmeye, öğrendiklerini uygulamaya, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye cesaretlendirmelidir (Conseil de l'Europe et Commission européenne, 2001).

Etkinlik yaklaşımında etkinlikler öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılmaktadır. Beceri, bireyin bir işi yapma gücüdür. Beceri, yapılacak işle ilgili temel bilgileri, eyleme geçme süreçlerini ve işi yapma aşamalarını içermektedir. Becerinin temel bilgileri işle ilgili bilgilerdir. Eyleme geçme süreçleri ise yapılacak işle ilgili zihinsel ve fiziksel kaynakları harekete geçirmeyi içermektedir. Bunlar sorgulama, sorun çözme, karar verme vb. zihinsel kaynaklarla, işin gerçekleştirilmesi için gerekli fiziksel kaynaklar, koşullar, araçlar, vb. olmaktadır. Zihinsel ve fiziksel kaynaklar harekete geçirilerek iş yapılmakta ve edinilen deneyimler çerçevesinde beceri geliştirilmektedir. Geliştirilen beceri ise başka durumlara aktarılmaktadır. Bu süreçte bireyin psiko-sosyal durumları da önemli olmakta ve becerinin uygulanmasını etkilemektedir (Güneş, 2015).

Son yıllarda etkinlik yaklaşımı bütün dil öğretim kitaplarında uygulanmaktadır. Bu yaklaşımla birlikte öğrencilere dil becerilerini geliştirmek için ilginç görev ve etkinlikler verilmektedir. Öğretmen önce yapılacak etkinliğe öğrencileri zihinsel olarak hazırlamakta, ardından etkinliğin uygulamasına geçmektedir. Ardından etkinliklerin değerlendirilmesi yapılmaktadır. Böylece çeşitli etkinliklerle öğrencilerin dil ve kültürü öğrenmelerine çalışılmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilere çeşitli projeler de verilmektedir. Öğrencilere önerilen bazı projeler şöyledir: Sevdiği bir hikâyenin sonunu tamamlama, tanınmış birinin posterini hazırlama, sağlık konusunda broşür hazırlama, okulda önemli bir günü kutlama, münazara düzenleme gibi görevler bunlardan bazılarıdır (Puren, 2004).

Etkinlik Hazırlama

Günümüzde dil öğrenme etkinliklerini hazırlama, seçme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarına büyük önem verilmektedir. Etkinlik hazırlarken bazı kurallara dikkat edilmesi öngörülmektedir. Bunlardan bazıları aşağıda verilmektedir.

A.Etkinlik hazırlarken hangi dil becerilerini geliştirmeye yönelik olduğuna ve içeriğine dikkat edilmelidir. Bir beceriyi geliştirmek için çeşitli etkinlikler hazırlanabilir. Yapılandırıcı yaklaşımda etkinlik tür veya biçiminde zorlama yoktur. Çeşitli tür veya tipte öğrenme etkinliği kullanılabilir.

B.Etkinlik hazırlarken çevresel özelliklerle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Etkinlikler, öğrencinin sadece kitap okuyarak, öğretmeni dinleyerek öğrenmesi yerine arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, sorunlara çözüm arayarak ve uygulayarak aktif öğrenme sürecine katılma çalışmalarını içermelidir.

C.Öğrencilerin karşılıklı iletişim kurmaları ve etkileşimde bulunmalarını, birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarını, araştırma yapmalarını sağlayıcı dil etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir (Güneş, 2014).

D.Etkinlik hazırlarken etkileşim ve sosyal yapılandırıcı yaklaşımın eğitim ilkelerine dikkat edilmelidir. Bu aşamada bilinmesi gereken bazı ilkeler şöyledir (DISCAS, 2005):

- **Öğrenen öğrencidir.** Öğrenme aktif bir süreçtir, öğrenciyi harekete geçirir ve sorumlu kılar. Öğrenci öğrenen bireydir bu nedenle kendi öğrenmesinden kendisi sorumludur.
- **Öğrenme hakkı vardır.** Öğrenci öğrenirken kendine güvenmeli, kendini güdülemeli ve kendinden istenilenleri anlamlı bulmalıdır.
- **Amacı doğrultusunda öğrenir.** Öğrenci her çalışmada amaç ve yöntemlerini belirlemelidir. Buna göre çalışmaları yürütmelidir. Öğrenme gerçek yaşamda yararlı ve uygulanabilir olmalıdır. Öğrenme, hem becerilerin geliştirilmesi hem de günlük yaşama aktarılması için yürütülmelidir.
- **Uygulayarak öğrenir.** Öğrenci becerilerini kişisel deneyimler ve somut uygulamalar sonunda geliştirir. Bu uygulamalar öğrencinin yeni bilgileri ve teknikleri içselleştirmesini getirir.
- **Yapılanlara bakarak öğrenir.** Öğrenmenin amacı, sorunları çözmek ve hataları gidermektir. Ancak bazı hatalar öğrenmeye yardım eder. Bunun için öğrenci kendini tanımayı öğrenmeli, başkalarıyla karşılaştırmayı bilmeli, hatalarını ve başarılarını görebilmelidir. Bu çalışmalar öğrenciyi kendi zihnini yönetmeyi ve üst düzey öğrenmeyi gerçekleştirmeye götürür. Giderek ne yapacağı konusunda iyi düşünmeye başlar. Bu nedenle öğrencinin hatalarını görmesine fırsat verilmelidir.

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı

- **Etkileşerek öğrenir.** Öğrenci, etkileşim yoluyla zihinsel süreçlerini ve becerilerini düzenleme, karşılaştırma, iletişim kurma, onları açıklama, doğrulama, kendi kendine ifade etme gibi becerilerini geliştirir.
- **Çeşitli teknikler kullanarak öğrenir.** Öğrenmenin yetersiz olduğu durumlarda, öğrenci bunu tesadüfe bırakmaz yeni teknikler dener. Eğer bir yöntem iyi sonuç vermişse onu tekrar dener, kendine özgü kuralları oluşturur. Böylece öğrenme tekniklerini zenginleştirir.
- **Ön bilgilerine dayalı öğrenir.** Öğrenci yeni bilgi karşısında bildiği öğeleri kullanır, benzer yapılardan hareket eder, yeni tekniklere başvurmadan önce bildiklerini dener. Kısaca öğrenci, öğrenmek için ön bilgileri ve deneyimlerinden yararlanır (Barnier, 2005; DİSCAS, 2005; Güneş, 2014).

Görüldüğü gibi dil öğrenme etkinlikleri, öğrencinin ön bilgilerine dayalı olmalı, etkileşimlerle öğrenmesine, çeşitli öğrenme tekniklerini kullanmasına, yaparak, yaşayarak ve uygulayarak öğrenmesine yönelik hazırlanmalıdır.

E.Etkinlikler öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin bilgilerini zenginleştirmek için mevcut etkinlikler arasından bazılarını seçer veya kendileri etkinlik hazırlarlar.Bunların öğretici olması için düzeylerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Eğer etkinlik çok kolay ise öğrenci sıkılmakta, çok zor ise öğrenci cesaretsizliğe düşmektedir. Hep aynı düzeyde ise monoton çalışmalar yapılmakta, öğrenci gelişimine katkı sağlamamaktadır. Bu durumları önlemek için öğrencilerin düzeylerine uygun ve ilgilerini çekecek etkinlikler seçilmelidir. Ayrıca etkinliklerin gerçek yaşama çok yakın ve öğrenci için anlamlı olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenciler verilen etkinliği niçin yaptıklarını bilmelidirler. Bu süreçte öğretmenin deneyimleri de önemli olmaktadır. Eğer öğretmen meslekte yeni ve sınıfını yeterince tanımıyorsa genel etkinlikleri seçmektedir. Öğrencilerin düzeyini ve becerilerini tanıdıkça daha iyi etkinlik seçmeye başlamaktadır. Diğer taraftan genellikle dil bilgisi ağırlıklı etkinlikler otomatik yapılmakta, çoğu etkinlik çoktan seçmeli, cümle çevirisi, tanımlama, eşanlamlı vb. içerikte hazırlanmaktadır. Bu tür etkinlikler çabuk ezberlenmekte ve öğrenci üzerinde fazla etkili olmamaktadır. Ders kitabı ya da eğitim sitelerinde verilen etkinliklerin çoğu birbirine benzemektedir. Bu nedenle öğrenci düzeyine uygun etkinlikler seçilmelidir.

F.Etkinlik, çeşitli dil ve zihinsel becerileri geliştirme amaçlı kullanılmalıdır.Etkinlikte geliştirilecek beceriyle ilgili temel bilgilere, zihinsel becerilere ve uygulamalara yer verilmelidir.Genellikle bilgi içerikli etkinlikler kolay hazırlanmakta ve alanda yaygın olarak kullanılmaktadır. Oysa öğrenme sürecinde zihinsel becerileri geliştirme etkinliklerine daha fazla ağırlık verilmelidir. Bir başka ifadeyle etkinliklerin sadece bilgileri değil, zihinsel becerileri de geliştirici olmasına dikkat edilmelidir.

G. Öğrencilere okul içi ve dışı farklı etkinlikler sunulmalıdır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre etkinlikler sadece sınıf-okul içi etkinliklerle sınırlı değildir. Okul dışı etkinliklere de yer verilir. Etkinlikler

öğretmene ve öğrenciye geniş bir yelpaze ve etkinlik havuzu olarak sunulur. Etkinlik seçimi öğretmen ile öğrenciye verilir (Güneş, 2014).

Etkinlikleri Uygulama

Etkinlikler genellikle dört aşamada uygulanmaktadır. Öğretmen buna dikkat etmelidir. Bunlar hazırlık ve başlama, uygulama, değerlendirme ve gözden geçirmedir. Bu aşamaların amacı ve yapılacak çalışmalar aşağıda genel olarak verilmektedir (Barnier, 2005; DiSCAS, 2005; Güneş, 2014).

Etkinlik Uygulama Aşamaları

1.Hazırlık ve Başlama

Amaçlar	İşlemler
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciyi harekete geçirme, • Duygusal yönden uygun ortam sağlama, • Zihinsel yönden uygun koşullaroluşturma, • Etkinliğin akışını yönlendirme, • Etkinliğin akışı için gerekli koşulları sağlama. 	<ul style="list-style-type: none"> • Harekete geçirme: Merak uyandırma, ilgi çekme, bir amaç öne sürme vb. • Güven verme: Güven sağlama, cesaret verme, önceki başarıları hatırlatma, • Ön bilgileri hatırlatma: Yapılacak işlemle ilgili ön bilgi ve teknikleri harekete geçirme, • Açıklama:İpuçları verme, kavramları tanımlama, örnek gösterme, kuralları netleştirme,

2.Uygulama

Amaçlar	İşlemler
<ul style="list-style-type: none"> • Bir etkinliği yapma, • İncelenecek somut öğeleri sağlama, • Tahmin oluşturmaya cesaretlendirme, • Hatalara ve tekrarlara izin verme, • Teknik geliştirmeye izin verme ve yönlendirme, • Önemli bilgileri bütünleştirme. 	<ul style="list-style-type: none"> • İzleme: Akışı düzenleme, zamanı kontrol etme, düzenleme, sorunlarını çözme, yardım etme, görevi yeniden gözden geçirme, • Keşfettirme: Sorular sorma, denemeleri cesaretlendirme, tahminler yapma, sorgulama, karşılaştırma, ilişkilendirme vb. • Yardım etme: İpuçlarını gözden geçirme, süreci hatırlatma, materyal sağlama, • Bilgilendirme: Sunum yapma, metin sağlama, materyal sunma vb. • Dönüt verme: Cesaretlendirme, hatalarını belirleme, düzeltmeye yönlendirme,

3.Değerlendirme

Amaçlar	İşlemler
<ul style="list-style-type: none">• Değerlendirme yapma,• Her aşamayı değerlendirme,• Bir model ya da bilgiyi genişletme,• Bilgileri yapılandırma,• Bütünleştirici kavramları düzenleme,• Temeli genişletme.	<ul style="list-style-type: none">• Sözelleştirme:Soru sorma, anlatma, tanımlama, duygularından söz etme,• Görüş alıp verme: Sonuçları diğerleri ile karşılaştırma, tartışma, paylaşma, ortak yönleri belirleme, eleştirme, sorgulama,• Netleştirme:Kavramları, terimleri ve olayları belirleme, şemalaştırma; yöntem, teknik ve araçları belirleme,• Farkları belirleme: Farklı örnekler gösterme, örneklendirme, uygulama sınırlarını gösterme,• Kendini değerlendirme: Öz değerlendirme, arkadaşlarla ve öğretmenle değerlendirme,• Tamamlama:Özetleme, tamamlama, temel bilgileri not etme,

4.Gözden Geçirme

Amaçlar	İşlemler
<ul style="list-style-type: none">• Ekinliği geliştirme,• Farklı görevler yapma,• Öğrenmeyi ortamdan bağımsızlaştırma,• Becerilerin aktarılmasını sağlama,• Bağımsız öğrenme.	<ul style="list-style-type: none">• Genişletme: Diğer örneklerle bakma, değişiklikler önerme, karmaşık örnekler sunma,• Ek uygulama: Ek etkinlikler verme,• Bütünleştirme: Başka etkinlikler sunma, birleştirici öneriler verme, diğer öğrenmelerle bütünleştirilmesini sağlama,

Öğretmen etkinlikleri uygulama sürecinde iki duruma dikkat etmelidir. Bunlar öğrencinin enerjisini harekete geçirme ve araştırarak öğrenmeye yönlendirme olmaktadır.

- *Öğrencinin enerjisini harekete geçirme:* Etkinlikleri uygulama öncesi öğrencinin enerjisi harekete geçirilmelidir. Bunun için öğrencileri cesaretlendirme, ilgisini çekme, güven verme, uygun öğrenme ortamı sağlama gibi işlemler yapılabilir.
- *Öğrencinin enerjisini araştırarak öğrenmeye yönlendirme:* Bu işlem öğrencilerde bağımsız öğrenmenin gelişimi açısından çok önemlidir. Etkinlik öncesi öğrencinin etkinliği bağımsız ve etkili biçimde nasıl yapacağını düşünmesi, araştırması, uygulama aşamalarını belirlemesi, kullanacağı araçları seçmesi vb. sağlanmalıdır.

Etkinlikleri Değerlendirme

Dil öğrenme etkinlikleri genellikle kitap yazarları, öğretmenler, uygulamacılar vb. kişiler tarafından geliştirilmektedir. Bunların sınıfta uygulanma durumları, sonuçları ve etkilerini değerlendirmek gerekmektedir. Bunun için öğrenme etkinlikleri amaç, içerik, amaca ulaşma ve uygulama yönünden incelenmelidir. Etkinlikleri hazırlama ve uygulama sonrası değerlendirmede kullanılacak bazı sorular aşağıda verilmektedir. Bu sorular bir değerlendirme ölçeği gibi de düşünülebilir (DISCAS, 2005).

Etkinlik Değerlendirme Soruları

Hazırlık ve Başlama	<ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik ilgi çekici mi? • Amacı açık seçik mi? • Ön bilgileri harekete geçiriyor mu?
Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik gerekli bilgileri sunuyor mu? (yönlendirme, başvuru kaynakları vb.) • Beklenen sonuç hakkında öğrenciye açıklama veriliyor mu? • Bilgiyi keşfetmek için uygun yerler var mı? • Ders kitabı dışında başka kaynaklara yöneliyor mu?(Gözlem, kaynak kitaplar, öğretici materyaller, başka kaynaklar gibi). • Deneme için olanak sağlıyor mu?
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Ortak bir sonuç ortaya konuldu mu? • Sonuçlar tartışıldı mı? • Temel bilgiler özetlendi mi? • Sonuçlar genelleştirildi mi? • Öğrenci yürüttüğü süreçleri açıklamaya davet edildi mi?
Gözden Geçirme	<ul style="list-style-type: none"> • Başlangıç etkinlikleri ile süreç etkinlikleri uyumlu mu? • Etkinlik ortama, bireye ve sürece göre farklılaşıyor mu? • Öğrenci etkileşimi için etkinlik değiştirilebiliyor mu?(bireysel, ekiple, ortak olarak vb.)
Genel Özellikler	<ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik öğrencilerin gelişimine ve yaşına uygun düzeyde mi? • Öğrencinin gelişimi, ilerlemesi ve başarısına katkı sağlıyor mu? • Farklı öğrenme stillerine yönelik öğeler taşıyor mu? (işitsel, görsel, kinestetik gibi) • Öğrenciler arasında etkileşimi içeriyor mu?(bireysel çalışma, ekiple çalışma, işbirlikli çalışma gibi) • Etkinlik farklı öğrenme düzeylerini dikkate alıyor mu? • Aşağıdaki aşamaların her birinde öğrenciden dönüt alınıyor mu? <ul style="list-style-type: none"> ○ Kendi kendine düzeltme, ○ Arkadaşlarıyla düzeltme, ○ Öğretmeni ile düzeltme, ○ Görevi gereği düzeltme (DISCAS, 2005; Güneş, 2014).

Dil öğrenme etkinliklerini sadece kâğıt üzerinde sunmak yeterli değildir. Dil becerilerini geliştirmek için sınıf içi veya dışında öğrencilerle hareketli etkinlikler de yapılmalıdır. Bir etkinliğin

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı

başarısı sadece hazırlanmasına değil, uygulanmasına, uygulandığı ortama ve öğrenciye de bağlıdır. Bu nedenle etkinlikler sistemli olarak değerlendirilmeli ve gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.

Ülkemizdeki Uygulamalar

Ülkemizde 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programında yapılandırıcı yaklaşımla birlikte etkinlik yaklaşımı temel alınmıştır. Bu durum ilgili Programda “*Türkçe (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı’nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik, beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşımlarından yararlanılmıştır.*” denilerek vurgulanmıştır. Programda dil öğretiminde uygulanacak çeşitli kazanımlar sıralanmış, her kazanımla ilgili yapılacak etkinlikler verilmiştir. Etkinlik ve beceri yaklaşımından hareketle Türkçe öğretiminde uygulanacak etkinlikler ve geliştirilecek beceriler açıkça belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin aktif öğrenmeleri için çeşitli etkinlik örnekleri verilmiş, bunların nasıl uygulanacağı ve değerlendirileceği açıklanmıştır.

Türkçe öğretim programında beceri yaklaşımından hareketle temel beceriler ile alan becerileri de belirlenmiştir. Temel beceriler, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme olarak sıralanmıştır (MEB,2005). Alan becerileri ise dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu öğrenme alanlarında kazanımlar halinde verilmiştir. Bu becerileri geliştirmek amacıyla öğrenme ve öğretme sürecinde her alana özgü etkinlik örnekleri sıralanmıştır. Öğretmenlerin sadece bu etkinliklerle sınırlı kalmamaları kendilerinin de yeni etkinlikler üretmeleri istenmiştir. Kısaca Programda öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmek için Türkçe öğretiminin etkinliklerle yürütülmesi öngörülmüştür.

Etkinlik yaklaşımından hareketle yaklaşık on iki yıldır Türkçe öğretim kitaplarında öğrencilere çeşitli etkinlikler verilmekte ve etkinliklerle Türkçe öğretimi uygulanmaktadır. Ancak Türkçe ders kitaplarında verilen etkinlikler incelendiğinde istenilen düzeyde ve nitelikte olmadığı anlaşılmaktadır. Bazı etkinliklerin alıştırmaya mantığı ile hazırlandığı ya da onun yerine kullanıldığı, bazılarının ise alıştırmaya özelliklerine sahip olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle etkinlik yerine alıştırmaların kullanıldığı ve alıştırmalarla Türkçe öğretildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca etkinliklerde yapılandırıcı yaklaşımın eğitim ilkelerine dikkat edilmediği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadığı da ortaya çıkmaktadır. Kısaca etkinlikleri hazırlama, seçme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarına gereken önemin verilmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olması gerekmektedir. Eğer etkinlik çok kolay ise öğrenci sıkılmakta, çok zor ise cesaretsizliğe düşmektedir. Hep aynı düzeyde ise çalışmalar monotonlaşmakta ve öğrenci gelişimine katkı sağlamamaktadır. Bu anlayışla incelen etkinliklerin bazılarının öğrencilerin düzeylerine uygun ve ilgilerini çekecek nitelikte olmadığı görülmüştür. Ayrıca etkinliklerin çoğunun

birbirine benzediği ve tekrarlandığı saptanmıştır. Dil bilgisi etkinliklerinin ise otomatik tekrarları içerdiği, bazılarının çoktan seçmeli, cümle çevirisi, tanımlama, eşanlamlıları bulma vb. içerikte hazırlandığı ortaya çıkmıştır. Bu tür etkinliklerin çabuk ezberlendiği ve dil öğrenmeye fazla katkısı olmadığı bilinmesine rağmen yaygın kullanıldığı görülmüştür.

Sonuç olarak dünyamızdaki gelişmelere paralel Türkçe öğretiminde de son yıllarda önemli gelişmeler olmuştur. Etkinliklerle Türkçe öğretimine başlanmış, öğrencilerimizin dil, zihinsel, bireysel ve sosyal becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmiş, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler yetiştirme amaçlanmıştır. Ancak Türkçe ders kitapları incelendiğinde yeni yaklaşımların çok iyi anlaşılmadığı ve uygulamaya yansımadağı görülmektedir. Türkçe öğretim kitaplarında etkinlik adı altında verilen çalışmaların önemli bir bölümünün alıştırmaya olduğu saptanmıştır. Oysa etkinlik ve alıştırmaya farklıdır. Bunların amacı, uygulanması ve değerlendirilmesi birbirine zıttır. Alıştırma eski davranışçı yaklaşımın temel öğretim aracıdır. Etkinlik yaklaşımına uygun değildir. Bu karışıklık hem bilimsel hem de uygulama açısından önemli sorunlara neden olmakta, Türkçe öğretiminin başarısı ile öğrencilerin dil gelişimini olumsuz etkilemektedir. Kısaca öğrencilerimizin geleceği açısından öğretmen, yazar, eğitimci ve yayıncıların etkinlik yaklaşımını iyi bilmeleri, etkinlik hazırlama, seçme, uygulama ile değerlendirme süreçlerine dikkat etmeleri gerekmektedir.

Kaynaklar

- Barnier, G. (2005). *L'approche socio-constructive des apprentissages scolaires*, Psychologie de l'éducation, Thème 2. IUFM d'aix-Marseille.
- Basque, J. (1999). *L'Influence du Béhaviorisme, du Cognitivism et du Constructivisme sur le Design Pédagogique*, Actes du XIIe Colloque du CIPTÉ, Montréal.
- Bertocchini, P. ve Costanzo, E. (2014). *La Notion d'exercice, Le Français Dans le Monde*, 12.12.2016 tarihinde www.fdlm.org adresinden erişilmiştir.
- Besse, H. ve Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*, Hatier-Credif.
- Bouchard, R. (1985) *Le texte, de phrase en phrase*, in *Le Français dans le monde 192*, Grammaire de texte, Paris.
- CECR (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Division Des Langues Vivantes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Didier.
- Cedlova, M. (2013). *Tâches et activités : au service de l'enseignement-apprentissage en FLE*, Západočeská univerzita v Plzni Fakulta filozofická Plzeň.
- Conejo López-Lago, E. (2006). Qu'est-ce qu'une tâche ?, Rahmen des Projektes "Español Online" adapté en français par Philippe Liria, 10.11.2016 tarihinde <http://www.difusion.com/uploads/2004/Ideas/Recursos/1246.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Conseil de l'Europe et Commission européenne, (2001). *T-kit, Une méthodologie de l'apprentissage des langues*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg Cedex.

Türkçe Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı

- DISCAS.(2005). *L'activité d'apprentissage*, Les archives de DISCAS,02.01.2006 tarihinde www.csrn.qc.ca/discas/Apprentissage/activiteApprentissage adresinden erişilmiştir.
- Gerard, F.-M. & Braibant, J.-M. (2003). Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire, *Français*.
- Güneş, F. (2014). *Sınıf yönetimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Güneş, F.(2015). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller.Ankara: Pegem A Yayınları.
- Labédie, G. ve Amossé, G.(2001). Constructivisme ou socio-constructivisme?. Pädagogisches Institut der deutschen Sprachgruppe, Bozen DDEC de Nantes.
- Mangenot F. (2000) *Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ?*, in actes du colloque Triangle XVII, "Multimédia et apprentissage des langues étrangères". Paris, ENS-Éditions. 05.03. 2005 tarihinde http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/triangle.htmadresinden erişilmiştir.
- MEB.Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005).İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu.Ankara: MEB Basımevi.
- Pollet, D.(2015). *Elève : acteur actif de son apprentissage : le triple gagnant ?*Analysen°15 FAPEO, 10.12. 2015 tarihinde www.fapeo.be/analyses adresinden erişilmiştir.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H.(2002). *L'éducation postmoderne*, 3ème Edition, PUF, Paris.
- Puren,C.(2004).*L'évolution Historique Des Approches En Didactique Des Langues-Cultures ou Comment Faire L'unite Des « Unites Didactiques »*, Congrès Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF),École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 Novembre 2004,France.
- Robert, J.-P. (2008).*Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S.
- Tomé, M. (2006).*Vers une typologie des ressources, supports et dispositifs Internet pour le français langue étrangère*,Revista Estudios Humanísticos, Filología, nº 28, Universidad deLeón, León.
- Vigner, G.(1984).*L'Exercice dans laclasse de français*, Edition Hachette.



Elazığ Harput Türküleri Üzerine Bir İnceleme

*Fethiye SERT**

Öz

Türküler, bir yörenin kültür özelliklerini içeren en önemli sözlü kültür öğelerinden biridir. Türkülerde kullanılan semboller, işlenen konular, anlatılan duygular; o yörenin sahip olduğu gelenekleri, sosyolojik özellikleri ve kültürü hakkında çok önemli ipuçları vermektedir. Bu amaçla çalışmada, Memişoğlu tarafından 1966 yılında yayınlanan “Harput Ahengi”, Abacı tarafından 2000 yılında yayınlanan “Harput/Elazığ Türküleri” adlı kitaplar ile Yücesu tarafından 1997 yılında tamamlanan “Elazığ-Harput Türküleri” tez çalışmasında yer alarak günümüze kadar ulaşmayı başarmış Elazığ-Harput yöresine ait 147 türkü, şarkı ve uzun hava incelenmiştir. Bu çalışmada türkülerde bulunan sözlü kültür öğeleri, kullanılan isimler, doğa unsurları, ekin ve yiyecek adları, renk adları, kullanılan takı, eşya ve aksesuar isimleri gibi kültür öğeleri, betimsel istatistikler ve grafiksel analizlerle incelenmiş ve böylece Elazığ-Harput yöresinin geleneksel kültürünün, türkülerdeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda eserlerde en fazla kullanılan renk isminin “kara”, hayvan isminin “bülbül” ve “kuş”, güzellik ürününün ise “kına” olduğu ancak yöreye özgü olan “pestil, pekmez, gakko” sözcüklerinin eserlerin içerisinde çok az yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte Anadolu’nun her yerinde bulunan sözlü kültür ürünlerinden olan “dağ motifi”, “kar motifi” ve “evlerinin önü motifi”, incelenen eserlerde de görülmektedir. Nihayetinde Elazığ-Harput yöresine ait eserlerin hem yöresel hem de geleneksel kültürün izlerini taşıdığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Elazığ-Harput Kültürü, Türkü, Elazığ Türküleri.

A Study on the Elazığ Harput Folk Songs

Abstract

Folk songs are one of the most important elements of oral culture that includes cultural features of a region. The symbols, themes, emotions used in folk songs provide important clues regarding the traditions, sociological characteristics, and culture of the region. In order to identify how local cultural elements are embedded in folk songs, 147 folk songs and ballads belonging to the Elazığ-Harput region which have survived until the present and are included in the 1966 book “Harput Ahengi” by Memişoğlu, the 2000 book “Harput/Elazığ Türküleri” by Abacı, and the 1997 thesis “Elazığ-Harput Türküleri” by Yücesu, were examined. In this study the oral culture elements found in folk songs such as the names used, names of the elements of nature, crop and food names, names of colors, names of the jewellery items and accessories worn were analyzed using descriptive statistics and tabulated graphically and the influence of the traditional culture of the Elazığ-Harput region on folk songs were attempted to be identified. It was found that in the folk songs examined the most frequent color name was “black”, the most frequent animal name was “nightingale”, the most frequent cosmetic product name was “henna”, but the words “pestil, pekmez, gakko” which are native to the region were rarely seen. In addition, “mountain motif”, “snow motif”, and “in front of their houses motif” which are oral culture products found all across Anatolia were also seen in these works. As a result, it was concluded that the folk songs belonging to the Elazığ-Harput region carry traces of both local and traditional cultures.

Key Words: Culture, culture of Elazığ-Harput, folk song, Elazığ folk songs

* Öğr. Gör., Türk Hava Kurumu Üniversitesi Ankara Havacılık Meslek Yüksekokulu, fsert@thk.edu.tr

Giriş

Kültür, bir toplumu diğerlerinden ayıran bir maddi ve manevi bir varlık olarak karşımıza çıkar. Topçuoğlu (1975)'na göre nerede bir toplum varsa orada bir kültür doğmuştur. Kültürle toplum ikiz kardeş gibidir, birisi varsa mutlaka öteki de vardır. Çünkü kültür, mutlaka bir nüfusta yaşar; onu yaşatacak bir nüfus yoksa kültür ölüdür ve eğer korunabilirse belgelerde ve kalıntılarda yaşar (Arslanoğlu, 2000). Folklor ise “halkın geleneğe bağlı maddi ve manevi kültürünü kendine özgü metotlarla derleyen, araştıran, sınıflandıran, çözümleyen ve halk kültürü üzerinde değerlendirmeler yapan bir bilimdir” (Tan, 2008: 9). Folklor, kültürün nesilden nesile taşınma vazifesini görmektedir. Tan (2008)'a göre bir olayın veya kültürel ürünün folklor malzemesi sayılabilmesi için halka ait olması, anonim olması, sözlü geleneğe dayalı olması ve nesilden nesile, toplumdan topluma geçerek yayılmış olması gerekmektedir.

Sözlü gelenek, oldukça müphem bir kavramdır. Okuryazar olmayan bir toplumda sözlü gelenek, kuşaktan kuşağa söz aracılığıyla aktarılan her şeyi -başka bir deyişle kültürün tamamını- kapsar (Goody, 2009). Bu nedenle sözlü kültür ürünleri bir dilin bilinen ilk folklorik özelliklerini temsil eden en önemli unsurlardan biridir. Mani, tekerleme, ninni, ağıt, türkü, atasözü, deyim, destan, masal gibi pek çok tür, sözlü kültür ürünleri olarak karşımıza çıkar. Şarkılar, türküler, ağıtlar, uzun havalar ve halk oyunları; belirli bir ritimle söylenen, musikisi olan ve yıllarca unutulmadan günümüze kadar varlığını koruyabilen sözlü kültür ürünleridir. “Türk folklorunun değerli ürünü olan türküler, Türk halkının yaşantısındaki etkin olayların, duygu ve düşüncelerin kendi kültür ve sanat anlayışının müzik yoluyla anlatımıdır.” (Ataman, 2009: 59). Türküler içinde her yörenin kendine ait motiflerini, geleneklerini, dünya görüşlerini ve kendi yaşamlarından izleri görmek mümkündür. Türkü ve ağıtlarda kullanılan ezgiler, seçilen sözcükler, işlenen konular günlük hayattan izler taşır. Bu açıdan Türk folklorunun sözlü kültür ürünlerini üzerinde yapılan çalışmalarla Türk kültürünün korunması ve kullanımının yaygınlaşması mümkündür. Zira folklorun amacı Tan (2008)'ın da ifade ettiği gibi halk kültürünü araştırıp değerlendirerek toplumun sosyo-ekonomik dinamiklerini ortaya çıkarmak, milletin kültür birliğini sağlamak, mahalli kültürü önce milli kültür daha sonra da evrensel kültür hâline getirerek insanlığın ortak kültürüne katkıda bulunmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda Elazığ-Harput yöresinde geçmişten günümüze söylenegelen, kültür mirasının çok önemli bir parçası olan türkülerde kullanılan söz varlığı üzerinde yapılacak olan bir araştırma, kullanılan sözcüklerin ve işlenen konuların incelenmesini sağlayacak; Türk kültür ve geleneklerinin ortaya çıkarılmasına, unutulmamasına ve korunmasına katkıda bulunacaktır.

Doğu Anadolu bölgesinde bulunan Elazığ'ın ilk yerleşim birimi Harput'tur. “Elazığ-Harput” mıntıkasının tarihçe bilinen en eski sakinlerini Hurriler oluşturur. Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da Neolitik dönemden yani M.Ö. 5000 yıllarından beri devam eden bir Hurri varlığının olduğu ispatlanmıştır (Yıldırım ve Pekşen, 2013). Kuzeyde Kafkasya'dan batıda Malatya-Elazığ hattına, doğuda Urmiye Gölü'nden güneyde Kuzey Suriye'ye kadar olan geniş alanda ortak özellikleri olan bir kültürün

varlığı saptanmıştır. Ardiçoğlu (1997) ve Alpman (1981), Hurrilerin M.Ö. 2000 yıllarından itibaren Doğu Anadolu'ya yerleştiklerinden ve bir dönem bütün Ön Asya'da hâkimiyet kurduklarından, atı ve atla çekilen harp arabalarını tarihte ilk defa kullandıklarından bahseder. Ayrıca Ünsal (2008), Karaz Kültürünü ortaya çıkaranların Hurriler olduğunu ifade eder. Bütün bu bilgiler Hurrilerin Türk kökenli olduklarının güçlü kanıtları olarak görülmektedir. Harput, M.Ö. 15. yy'dan başlayarak sırasıyla Hurriler, Hititler, Urartular ve Romalılar tarafından ele geçirilmiş; M.S. ise Müslüman Arapların, Bizanslıların, Çubukoğullarının ve Artukoğullarının hâkimiyeti altına girmiştir. 1244 yılında Moğol istilasına uğramış, 1363 yılında ise Dulkadiroğulları tarafından zapt edilmiştir. 1382 yılından sonra Harput, Dulkadiroğulları ile Memlûkların aralarındaki savaşa sahne olmuş, 1465'te Akkoyunlu hükümdarı Hasan Bahadır Han tarafından ele geçirilmiştir. 1507'de Şah İsmail Safevî'nin eline düşen Harput, son olarak 1515'te Osmanlı ordusu tarafından fethedilmiştir (Ardiçoğlu, 1997).

Bu denli farklı toplumların bölgedeki kültüre etkisini sadece tarihî eserlerde değil aynı zamanda yerel musikide de görmek mümkündür. Artukoğulları ve Akkoyunluların kendi dönemlerinde saraylarında mehterhane ve çalgı takımları kurdurdukları, Divan müziği ile birlikte Horasan, Azerbaycan ezgileri icra ettirdikleri hatta Elazığ'da bugün bile yaşayan “*divan*” makamının onlardan miras kaldığı rivayet edilir. Osmanlı İmparatorluğu zamanında açılan medreselerde de pek çok şair yetişmiş, bu şairlerin divan tarzındaki şiirleri de bestelenerek Harput musikisinde özel yerleri bulunan gazellere, tatyana ve müstezatlara güfte yapılmıştır (Abacı, 2013). Bunun dışında Ünal (1989), bu yörede bulunan müziğin bir diğer kaynağının etnik yapı olduğunu; Sunguroğlu (1961) ise özellikle Ermenilerin, çalgı yönünden Harput müziğine birçok yönden katkısı olduğunu, ifade eder (Akt. Abacı, 2013). Yörede, bir dönem Müslümanların çalgı çalmasının yasak derecesinde hoş görülmemesi sebebiyle çalgı ile uğraşanların büyük bir çoğunluğu gayrimüslim olmuştur (Ekici, 2000). Bu nedenle farklı etnik grupların zaman içerisinde Harput müziğine katkıda bulduklarını söylemek mümkündür.

Harput musikisi, çevresindeki bölgelerden daha köklü bir geçmişe sahiptir. Bu zengin folklorun asıl özgün yönünü ise Anadolu'nun diğer yörelerinden görece farklı biçimde olan yöre müziği oluşturmaktadır (Abacı, 2013). Örneğin “Erzurum'da uzun havaların perdeleri, yani çıkmaları ve yıkmaları, Elazığ'da olduğu gibi belirgin değildir, hatta yoktur denilebilir. Diyarbakır ve Urfa'da ani bir çıkıştan sonra uzun bir yıkış yapılır. Hâlbuki Harput Ağzı'nda ağır ve yüksek havalar söylenirken dört perde üzerinden, düzenli ses dalgaları yapılarak söylenip bağlamasıyla karar kılınır.” (Memişoğlu, 1966: 4). Harput musikisinin icrasında görülen bu ayrıcalığın sebebi, müzik kültüründe yalnızca türkü değil aynı zamanda Klasik Türk Müziği, Türk Sanat Müziği, Türk Halk Müziği gibi pek çok türün incelik ve özelliklerini barındırması, olarak gösterilebilir. Örnek vermek gerekirse Harput'ta icra edilen uzun hava ve hoyratların güftelerinde divan şairlerinin gazel ve müstezadları kullanılmıştır (Bulut ve Kazazoğlu, 2012). Bölgenin geçmişinde var olan kültür geçişleri yöre müziğine benzersizlik ve eşsizlik olarak yansımıştır. “Harput müziğinde kullanılan makamların bir bölümü, diğer yörelerde de görülmesine

Elazığ Harput Türküleri Üzerine Bir İnceleme

rağmen bir bölümü ise sadece bu yöreye özgüdür. Harput'a özgü bu makamlar: Divan makamı, Elezber makamı, İbrahimiye makamı, Tecnis makamı, Tatvan makamı, Varsak makamı, Muhalif makamı, Müstezat makamı, Kürdî makamı ve Nevruz makamıdır." (Ekici, 2013: 157).

Halk ezgileri özellikle gelişmiş ülkelerde, toplum yapısını çözümleyebilmek, milli birliğe katkıda bulunmak, toplumun çeşitli problemlerine çözüm önerileri üretebilmek amaçlarına yönelik olarak ayrıntılı incelemelere tabi tutulmuştur (Güven, 2009). Harput müzik kültürünü de kullanılan makamlar, eserlerin müzikal analizi, icrası gibi alanlarda inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan Memişoğlu (1966)'nun Harput Ahengi adlı kitabında Elazığ-Harput yöresine ait türkü ve oyun havaları, makamlarına göre gruplandırılarak verilmiştir; ancak türkülerin söz varlığına değinilmemiştir. Ekici (2000)'nin "Elazığ-Harput Müzik Folkloru" adlı yüksek lisans tezinde sadece Harput'taki geleneksel müziğin icrası, usul ve ezgi yönünden incelenmiş ve ezgilerin notalarına yer verilmiştir. Yücesu (1997)'nin "Elazığ-Harput Türküleri" adlı yüksek lisans tezinde, türküler konularına göre tasnif edilmiş, yapılarına ve ezgilerine göre incelenmiş ayrıca türkü isimleri ve türkü sözleri ayrıntılı bir şekilde listelenmiştir; ancak türkülerdeki söz varlığıyla ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Sunguroğlu (1958-1968)'nin 4 ciltten oluşan ve son basımı 2013'te gerçekleşen "Harput Yollarında" adlı serisinde ise sadece türküler değil, çevre illeri de kapsayan yerel tarih, bölge insanının sosyal hayatındaki unsurlar, düğünler, bayramlar, dini merasimler, yemekler, çocukların eğitimi, yaz ve kış eğlenceleri gibi pek çok durum ele alınmıştır. Abacı (2000)'nin Harput/Elazığ Türküleri, adlı kitabı da önemli bir kaynak olarak kabul edilmelidir. Bu kitabın içeriğinde de yörede kullanılan müzik araçları ve yörenin önemli icracıları bölgenin müziğinin ezgisel yapısı, türkülerin şirsel yapısı ve türkü içinde kullanılan motifler bulunmaktadır. Bununla birlikte Elazığ-Harput müzik kültürü içinde bulunan türkü, şarkı, hoyrat, uzun hava ve oyun havası içerisinde kullanılan kelimelerin özellikleri ve türleri, yöreye ait kavramlar, kültür öğeleri, türkülerin içeriği, günlük hayattan alınarak kullanılan sözcükler ve yöresel deyişlerle ilgili ayrıntılı bir araştırma yapılan literatür taramasında tespit edilememiştir. Dolayısıyla bu çalışma ile literatüre bu kapsamda katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

Çalışmanın amacı; Elazığ Harput yöresinin geleneksel kültürünün türkülerdeki görünümünü belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde çalışmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir:

- Şarkı, türkü, oyun ve uzun havalarda işlenen konuları ve belirlemek,
- Elazığ-Harput yöresinde söylenegelen sözlü kültür öğelerinden olan Elazığ-Harput müziğinin içerdiği motifleri ve sembolleri tespit etmek,
- Şarkı, türkü, oyun ve uzun havalarda kullanılan söz varlığını belirlemek,
- Şarkı, türkü, oyun ve uzun havalarda kullanılan kavramları ve bu kavramların günlük hayatla ilişkisini ortaya koymak,
- Bölgeye ait kültürel unsurların kullanılıp kullanılmadığını tespit etmek,

- Yöreye özgü olan olayların ve söylemlerin müziğe nasıl yansıdığını irdelemek.

Yöntem

Çalışmada kullanılan veriler, literatürde bulunan Elazığ-Harput yöresine ait şarkı, türkü, oyun havası ve uzun havaları içeren Memişoğlu (1966)'nın "Harput Ahengi", Abacı (2000)'nin "Harput/Elazığ Türküleri" adlı kitaplarından ve Yücesu (1997)'nin "Elazığ-Harput Türküleri" adlı yüksek lisans çalışmasından temin edilmiştir. Bu kaynaklarda yer alan eserlerin tamamı uygulamada kullanılmış ancak bu kaynakların birden fazlasında farklı versiyonları yer alan şarkı, türkü, oyun havası ve uzun havalardan, akademik bir çalışma olması nedeniyle Yücesu (1997)'nin çalışmasında yer alan versiyonu tercih edilmiştir. Eserler, içeriklerine göre tasnif edilmiştir.

Çalışmanın verisini, incelenen eserlerde yer alan sözcükler/kavramlar oluşturmaktadır. Temin edilen verilere betimsel istatistikler uygulanarak içerik analizi uygulanmıştır. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır." (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Sıklık olarak da bilinen frekans değerleri vasıfların tekrar sayısını göstermektedir (Serper, 2004). Aynı zamanda grafiksel analiz yöntemleri kullanılarak elde edilen sonuçlar görselleştirilmiştir. Faydalanılan kaynaklardan alınan eser sayısı Tablo 1.'de verildiği gibidir.

Tablo 1. Çalışmada kullanılan eserlerin alındığı kaynaklar ve sayısı

Kaynak	Alınan Eser Sayısı
Osman Yücesu, Elazığ-Harput Türküleri	129
Fikret Memişoğlu, Harput Âhengi	11
Tahir Abacı, Harput/Elazığ Türküleri	7
Toplam	147

Tabloda görüldüğü üzere çalışmada 147 adet eser kullanılmıştır. Bu eserlerden 116 tanesi türkü, 11 tanesi oyun havası, 8 tanesi şarkı, 11 tanesi ise uzun havadır. İncelenen eserlerin listesi ekte verilmiştir. Bu eserlerde yer alan su motifi, doğa unsurları, dış mekân ve coğrafi özellikler, bina çeşitleri, ağaç isimleri, meyve ve sebze, ekin ve yiyecek adları, kullanılan çiçek isimleri, hayvan adları, renk adları, giyim-eşya-takı ve aksesuar isimleri türkülerde geçen özel isimler, il ilçe ve yer adları, dinî unsurlar ve akrabalık adları, unvan ve lakaplar tespit edilmiştir. Bu kavramların bir eserde ne kadar tekrar edilirse edilsin sadece bir kez sayılmasına dikkat edilmiştir. Bu şekilde eserlerde ortak olarak kullanılan terimlerin frekans değerleri ve bu frekanslara bağlı olarak hesaplanan yüzde oranları ile tespit edilmiştir. Eserlerin konularına ilişkin bulgular, pasta grafiği kullanılarak görselleştirilmiştir.

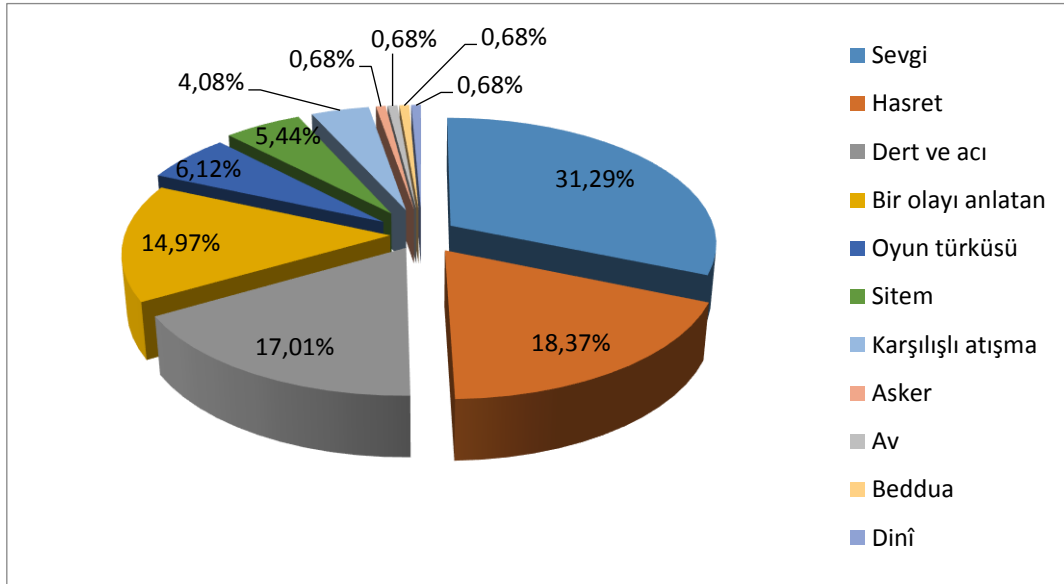
Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışmanın verilerinden hareketle araştırmamızın alt amaçlarına ait bulgular işlenip yorumlanmıştır. Belirlenen amaçlara uygun olarak yöreye ait musiki eserler incelenmiş; elde edilen bulgular yörenin fiziki, kültürel ve sosyolojik özellikleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

Türkülerin konularına yönelik bulgular ve yorum

Elazığ yöresi türküleri, makam ve usullerine göre, bir olaya dayanıp dayanmamasına göre çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulmuştur (Memişoğlu, 1966; Sunguroğlu, 2013). Konusuna göre ise Yücesu (1997) tarafından 9 başlığa ayrılmıştır. Bu çalışmada ise biraz daha ayrıntıya girilerek konuların 11 ayrı başlık altında sıralanması uygun görülmüştür. Türkülerin tek bir konuya bağlı kalmaması, türkülerin konularına göre tasniflenmesini zorlaştırmıştır; buna rağmen bir fikir vermesi açısından Elazığ türkülerini, ağırlıklı olarak işledikleri konulara göre şu şekilde tasnif etmek mümkündür:

Grafik 1: Elazığ-Harput yöresine ait musiki eserlerde yer alan konular



Bir türkü içerisinde bazı durumlarda iki farklı konu işlenebilmektedir. Aynı anda hem sevgi hem de aşk acısı işlenebildiği için genel olarak ağır basan konu, tüm türkünün konusu olarak kabul edilmiştir. Belirlenen 147 eser içerisinde en fazla işlenen tema %31,2 (46 eser) ile sevgi olmuştur. Sevgiyi %18,3 ile hasret (sevgiliye olan) takip etmektedir. Elazığ-Harput müziği kapalı bir karakter göstermez. Şarkı ve türkülerde ortak herkesin paylaşabileceği motifler ağır basar, bu nedenle türkülerde ağırlıklı konu aşk gibi evrensel konulardır (Abacı, 2013: 89). Hasret de dert ve acı grubuna girebilir; ancak üzerine yazılan çok fazla türkü olduğu için ayrı olarak sınıflanması daha uygun görülmüştür. Elazığ'da söylenen türkülerin içerisinde asker, beddua, dinî ve av konusunu içeren birer eser bulunmaktadır. Elazığ türküleri içinde din, av ve askere yönelik pek fazla türkünün bulunmadığı görülmektedir. Harput, XIX. yy sonlarındaki Amerika göçleri dışında genellikle göç almıştır. Bu nedenle komşu yöre Eğin'in hemen hemen bütün havaları "gurbet" üzerineyken Harput'ta gurbet türküleri bulunmaz (Abacı, 2013: 90).

Olay türküleri ise yaşanmış gerçek bir olaydan hareketle yazılan hikâyelerden oluşur. Bu türkülerde özel isimlerinin fazlaca kullanılması, hikâyelerin gerçek hayatta vuku bulduğuna kanıt olarak gösterilebilir. Söz gelimi Ahçık Türküsü, Harput'ta Dabakların Mustafa ile Ermeni Nişan'ın kızı Ahçık arasındaki sevdayı anlatır. Mustafa'nın ailesi, Ahçık'ın Ermeni olmasından dolayı bu sevdaya rıza göstermezler. Mustafa da Ahçık'i kendi dinine döndürerek ailesinin rızasını almaya çalışır.

Ahçık'i yolladım Urum iline,
Eser bad-ı saba zülfün teline.
Gel seni götürem İslam iline.
Serimi sevdaya salan o Ahçık
Aklımı başımdan alan o Ahçık.
(*Ahçık Türküsü*) (Memişoğlu, 1966: 76)

Türkülerin motiflerine yönelik bulgular ve yorum

a) Evlerinin önü motifine ilişkin bulgular ve yorum

Elazığ türkülerinde 12 ayrı eserde *evlerinin önü motifi* geçmektedir. Geleneksel türkü kalıbında sıkça kullanılan bu motif, Harput yöresinde yakılan türkülerde de sıkça görülür.

Evlerinin önü nane maydanoz,
Evlerinin önü handır,
Evlerinin önü kara üzüm asması,
Evlerinin önü kavak,
Evlerinin önü nane,
Evlerinin önü bakla,
Evlerinin önü hamama yakın... (Abacı, 2000: 95)

b) Aşk motifine ilişkin bulgular ve yorum

Bazı türkülerde sevdayı ifade edebilmek için çeşitli olay ve durumlara gönderme yapılır. Sevgiliye duyulan aşkın büyüklüğünü göstermek için kendinden önce aşkı ile dillere düşmüş olan kişiler ve olaylar örnek gösterilir. Sevgi denince akla ilk gelen olay gül ile bülbül, akla gelen ilk kişiler ise Leyla ile Mecnun, Kerem ile Aslı'dır. Sevda konulu türkülerde, yörede yaşanan aşk hikâyelerinden gerçek şahısların isimleri kullanıldığı gibi sevda ile ilgili hikâyeler de örnek olarak kullanılmıştır. Elazığ türküleri hem yöresel birikiminden hem de Anadolu kültüründen yararlanmayı ihmal etmemiştir. İncelenen eserlerin 13' ünde *gül bülbül motifi*'ne 3' ünde *Leyla ile Mecnun motifi*'ne ve birinde *Kerem ile Aslı motifi*'ne rastlanmaktadır:

Ne zaman öğretmişler şu bülbülü,
Her seher gelir derer gonca gülü.
(*Bu Dere Baştan Başa*) (Yücesu; 1997: 265)

c) Kar motifine ilişkin bulgular ve yorum

Elazığ ve çevresi, karasal iklimin hâkim olduğu, kışların çetin ve uzun sürdüğü, halkın genellikle tarım ve hayvancılıkla uğraştığı bir bölgedir. Günlük hayatı etkileyen bu özellikler ister istemez türkülerde de yansımıştır. Coğrafi olayların özellikle *kar motifi*'ni türkülerde sıkça görmek mümkündür. Bu motif

Elazığ Harput Türküleri Üzerine Bir İnceleme

14 eserde yer bulmuştur. Uzun kışların yaşandığı ve özellikle köylerde aylarca karların kalkmadığı, evler arası ulaşımın karın altından tünel kazarak gerçekleştiği bir yerde, yakılan türkülerde de bu motifin işlenmesi gayet olağan bir durumdur.

Kar yağar, kar üstüne, Ölüm bana, ar üstüne. Bana derler, başka yâr sev, Yâr sevilmez, yâr üstüne. (<i>Kar Türküsü</i>) (Memişoğlu, 1966: 101)	Dağları kar aldı getti. Bu benzim sarardı getti. Aklım, fikrim var hayâlüm, Hepsini yâr aldı getti. (<i>Sıralı Dağların Karı</i>) (Yücesu, 1997: 161)
---	--

Su motifine yönelik bulgular ve yorum

Tablo 2. Elazığ-Harput yöresine ait musiki eserlerde yer alan su motifleri

Su Motifi	Frekans	Su Motifi	Frekans
Su	18	Bent	3
Çay	9	Deniz	2
Dere	8	Derya	2
Pınar	6	Diğer	6
Kuyu	3	Toplam	57

Elazığ'ın doğal su rezervi sadece Hazar Gölü'dür. Tarım ve hayvancılıkla uğraşan kesimin su ihtiyacını karşılamak için Cip ve Kalecik Çayları üzerinde barajlar inşa edilmiştir. Keban Barajı'ndan ise elektrik üretimi ve balık yetiştiriciliği şeklinde yararlanılmaktadır. Elazığ ili ve çevresinde karasal iklim hâkimdir ve özellikle ekim zamanında yağmur çok az yağar. Anadolu'nun her köşesinde olduğu gibi bu yörede de suyun çok kıymetli olması, su kaynaklarının fazla bulunmamasına türkülerde su motifinin çokça işlenmesinin sebepleri arasında gösterilebilir. Bunun haricinde eski dönemlerde, çoğu köyde en fazla bir çeşme bulunurdu. Yine köy yerinde günlük hayatının bir parçası olan çeşmeden su taşıma olayı da türkülere şu şekilde yansır:

Eminem gidiyor sabah suyuna,
Kul köle olmuşum selvi boyuna,
Dünyalar değişmem güzel huyuna.

(*Emine Türküsü*) (Memişoğlu, 1966: 63)

Su ve ilgili sözcükler toplamda 57 eserde yer almaktadır. İncelenen türkülerin sayısının 147 olduğu düşünülürse neredeyse her üç türkünün birinde su ile ilgili bir sözcüğün bulunduğu sonucuna varılabilir. Diğer bölümünde ise sadece bir eserde yer alan *göl*, *ırmak*, *sel*, *akarsu* ve bölgedeki akarsulardan olan *Fırat Nehri* ve *Şorşor Suyu*'nun isimleri, yer almaktadır. Bölgede *deniz* ve *derya* bulunmamasına rağmen bu kelimelerin türkü içerisinde yer alması çok ilginçtir:

Bir dalda iki ceviz, Aramız derya deniz. Sen orada ben burda	Denize dalayım mı? Bir balık alayım mı? Ay battı, güneş doğdu
--	---

Ne bet kaldı, ne beniz. (<i>Bir Dalda Türküsü</i>) (Yücesu, 1997: 130)	Daha yalvarayım mı? (<i>Deniz Türküsü</i>) (Yücesu, 1997: 259)
--	--

Görüldüğü üzere *deniz* ve *derya* kelimeleri, ilk türküde abartma ögesi olarak diğer türküde ise ilk iki dizenin birbiriyle uyumlu olması amacıyla mısralarda uyum ve ahenk sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

Doğa unsurlarına yönelik bulgular ve yorum

Tablo 3. Elazığ-Harput yöresine ait eserlerde yer alan doğa unsurları

Doğa Unsurları	Frekans	Doğa Unsurları	Frekans
Kar	14	Kum	4
Yel	7	Gölge	3
Duman	6	Yağmur	3
Buz	5	Çamur	3
Bulut	4	Diğer	2

Yaşam koşulları ve günlük hayatta yaşanan sıkıntı ve durumlar türkülerde de kendine yer bulmuştur. Türkler geçmiş zamanlardan beri doğayla iç içe yaşayan, yaşam koşullarını doğaya göre düzenleyen bir topluluktur. Bu nedenle doğaya ait özellikler 51 eserde kullanılmıştır. Bunların içerisinde en fazla kullanılan doğa unsuru *kar*'dır. Kar, sadece Elazığ türkülerinde yer almaz, coğrafi özellikler ve yaşam koşulları nedeniyle Anadolu'nun pek çok yerinde söylenen türkülerde benzer simgeleri görmek mümkündür. Kar, bazen sevgilinin tenin beyazlığını bazen de imkânsızlığı sembolize eder. Bunun dışında Tablo 3.'te yer alan Diğer Bölümü'nde bulunan *rüzgâr* ve *kül* kelimeleri sadece bir eserde yer almaktadır.

Dış mekan ve coğrafi özelliklere yönelik bulgular ve yorum

Tablo 4. Elazığ-Harput yöresine ait eserlerde yer alan dış mekân ve coğrafi özellikler

Dış Mekân	Frekansı	Dış Mekân	Frekansı
Dağ	34	Bostan	4
Taş	19	Çayır çimen	3
Bağ	16	Diğer	7
Bahçe	12		

Tablo 4' te belirtilen Diğer Bölümü'nde *sahil*, *ada*, *orman*, *harman*, *zibillik**, *ayvan*** ve *evlek**** sözcükleri bulunmaktadır. Türk kültürünün bir diğer göstergesi olan *dağ motifi*, 34 eserde kullanılarak en fazla kullanılan coğrafi özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Dağlar, Türk mitolojisinde ve kültüründe önemli bir yere sahiptir****. Ayrıca uzaktan bakılınca insana küçüklüğünü ve güçsüzlüğünü hatırlatır, aşmak istenildiği zaman katlanması gereken güçlükleri bulunur; bunun

* Zibillik:(Ar. T.) Çöplük, gübrelik. Buran, Ahmet. & İlhan, Nadir. (2008). *Elazığ Yöresi Söz Varlığı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, s. 233.

** Ayvan:(Far.) Balkon, önü açık salon, teras, eyvan. Buran ve İlhan, age, s. 11.

*** Evlek:(T.) Tarlada tohum ve sebze ekmek için bölünen kısımlardan her biri. Buran ve İlhan, age, s. 69.

**** Ayrıntılı bilgi için bk. Boratav, Pertev Naili. (2012). *Türk Mitolojisi*, Ankara: Bilgesu Yayıncılık.

Elazığ Harput Türküleri Üzerine Bir İnceleme

yanında akarsu, otlakları, ormanları ile insanoğlunu sığındırma ve besleme yetenekleri vardır(Boratav, 2015: 57). Elazığ her ne kadar bir ova üzerine kurulmuş olsa da bölgenin ilk yerleşim yeri olan Harput, bir dağın yamacına kurulmuştur. Yine Elazığ'daki birçok köy ve kasabaya ulaşmak için pek çok dağ aşmak gerekir; çünkü küçük yerleşim birimleri de dağlar arasında bulunmaktadır. Bu nedenle coğrafi şekiller ve yaşam tarzı, bu yörede söylenen türkülerde de yer alır.

Sıralı dağların karı	Bülbülüm bağ gezerim
Yitirmişim nazlı yârı	Aşığım dağ gezerim.
Yitireli nazlı yârim seni	Yüz yerde yüz yaram var,
Dinmez gönül âh-u zârı.(Sıralı Dağın Karı)	El sanır sağ gezerim.(Bülbülüm Türküsü)
(Yücesu, 1997: 161)	(Yücesu, 1997: 274)

Bina ve Bölümlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 5. Elazığ-Harput yöresine ait eserlerde bina ve bölümleri

Bina	Frekans	Bina	Frekans
Ev	21	Han	3
Kapı	11	Kale	3
Dam	9	Konak	3
Pencere	8	Minare	3
Oda	5	Köprü	2
Hamam	4	Saray	2
Bent	3	Diğer	13
Değirmen	3		

Harput'ta yine aynı adla anılan bir kale bulunmaktadır. Ayrıca şehir, önceki dönemlerde Harput'tan yönetildiği için eskiler, Harput yoluna Saray Yolu demişlerdir. Bu nedenle *kale* ve *saray* kelimeleri türkülerde geçer. Elazığ köylerinde evlerin damı düzdür ve dağlık bölgelerde her evin damı kendinden önceki evin avlusu durumundadır. Çamaşır asma, kışlık kurutma, salça yapma gibi pek çok günlük faaliyet, dam üstünde gerçekleştirilir. Elazığ-Harput yöresinde özellikle köy yerinde inşa edilen evlerin damları, günlük hayatta önemli bir yere sahip olduğu için *dam* kelimesi türkülerde sıkça tekrar edilir.

Dama kurdum çatmayı* ,
Çağır gele Fatma'yı.
Fatma nerden alışmış
Çarşıftan kol atmayı (Fatma Türküsü)
(Yücesu, 1997: 208)

Elazığ yöresinde hamam kültürü, önemli bir yere sahiptir. Eskiden aynı mahallede oturan kadınların her hafta hamama gitmek için belirledikleri bir gün olurdu. Bu nedenle hamam kültürünün izlerini türkülerde de görmek mümkündür. Bunun dışında yörenin zenginleri konakta yaşarlardı. Harput

* Çatma:(T.) Yağ çıkarmak amacıyla tulukun asıldığı çapraz dayanmış üç ağaç ya da üç ayaktan kurulu düzenek. Buran ve İlhan, age. s. 37.

ayrıca Bağdat Yolu denen kervan yolu üzerinde önemli bir uğrak merkeziydi. Şehirde çok sayıda büyük ticaret hanı bulunurdu (Abacı, 2013: 23). Bu sebeple türkülerde *hamam*, *konak* ve *han* isimlerine de rastlanılır.

Bir konak yaptırdım, yüceden yüce,
İçinde yatmadın, üç gün, üç gece!
Kurbanlar keseydim, göçtüğüm gece.

Ben vuruldum kardaş yine sen sağ ol! (*Hakkı Türküsü*)

(Memişoğlu, 1966: 86)

Bunların dışında *cami*, *külhan*^{**}, *meyhane*, *kilise*, *karakol*, *köşk*, *dükkân*, *çardak*, *kışla*, *hane*, *çeper*, *burç*, *duvar* sözcükleri de birer eserde yer almıştır.

Ağaç isimlerine yönelik bulgular ve yorum

Tablo 6. Elazığ-Harput yöresine ait eserlerde ağaç isimleri

Ağaç İsmi	Frekans	Ağaç İsmi	Frekans
Servi/selvi	7	Fidan	2
Meşe	4	Nar ağacı	2
Çınar	3	Diğer	9

Ağaç türlerinden en sık kullanılan “*servi ve meşe ağaçları*”dır. İki ağaç da iklimden dolayı fazla bitki ve ağaç bulunmayan Elazığ-Harput yöresinde zor hava koşullarına dayanabilen ve sık görülen ağaç türlerindedir. Kurak bir iklimi olduğu için yörede fazla ağaç bulunmadığı için bu alanla ilgili kelimeler toplamda sadece 27 defa zikredilmiştir; ancak ağaç isimlerinde çeşitliliği görmek mümkündür. *Çam ağacı*, *ceviz ağacı*, *badem ağacı*, *armut ağacı*, *incir ağacı*, *kavak*, *söğüt*, *iğde* ve *mazı ağacı*’nın isimlerinin sadece birer eserde yer aldıkları gözlenmiştir.

Meyve ve Sebze Adlarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 7. Elazığ-Harput yöresine ait eserlerde meyve ve sebze adları

Meyve ve Sebze	Frekans	Meyve ve Sebze	Frekans
Elma/alma	9	Badem/payam	2
Nar	6	Çağla/çağala	2
Üzüm	5	Kabak	2
Ayva	4	Diğer	11
Erik/erük	3		

Tablo 7.’de görüldüğü üzere türkülerde en fazla kullanılan meyve ismi *elma* ve *nar*’dır. Bahçesi olan her evde bu ağaçlar muhakkak bulunur. *Üzüm* de yine yamaçlarda, eğimden dolayı tarımın yapılamadığı ve suyun olmadığı alanlarda ekilir. Ayrıca üzüm ile ilgili olan *bağ*^{*} sözcüğünün Tablo 4.’te belirtildiği gibi 14 eserde geçtiği görülmektedir. Bunun haricinde bölgenin simgesi durumunda olan “öküz gözü” üzüm çeşidinin burada yetişmesi, bölgede bir şarap fabrikasının bulunması ve üzümden

** Külhan:(Far.) Hamam ocaklığı. Buran ve İlhan, age, s. 141.

* Bağ:(Far) 1.Üzüm kütüklerinin dikili bulunduğu toprak parçası, 2.Meyve bahçesi, TDK. (2005). Türkçe Sözlük, s. 176.

Elazığ Harput Türküleri Üzerine Bir İnceleme

yapılan pekmez, pestil (basduk, basduh)** gibi ürünlerin hammaddesi olması, üzümün yöre halkı için önemli bir meyve olmasını sağlamıştır. Tabloda belirtilenler dışında *pirasa, biber, mişmiş, armut, kavun, kiraz, vişne, karadut, yemiş, ceviz* ve *fındık* isimleri de birer eserde yer almıştır.

Ekin ve Yiyecek Adlarına Yönelik bulgu ve Yorumlar

Tablo 8. Elazığ-Harput yöresine ait eserlerde ekin ve yiyecek adları

Ekin ve Yiyecek	Frekans	Ekin ve Yiyecek	Frekans
Şeker	10	Un	3
Bal	9	Meze	2
Bade/şarap	6	Nane	2
Aş	3	Pamuk	2
Karanfil	3	Pekmez	2
Tarçın	3	Yarpuz***	2
Tütün	3	Diğer	20

Tablo 8.'de ifade edilenlerin haricinde *kenger*****, *maydanoz*, *tevek******, *çırpız******, *çemen*, *buğday*, *arpa*, *bakla*, *saman*, *susam*, *ekin*, *şerbet*, *yoğurt*, *kaymak*, *basduk*, *hamur*, *yağ*, *yonca*, *kebab* ve *kıyma* kelimeleri bir eserde kullanılmıştır. İncelenen türküler içinde ekin ve yiyecek adlarına toplamda 70 eserde rastlanılmıştır. Bu durum, neredeyse her iki türküden birinde ekin ve yiyecek isminin geçtiğini göstermektedir. Elazığ'da yemek kültürü, diğer bütün doğu illerinde olduğu gibi çok gelişmiştir. Zengin bir mutfağa sahip olan yörenin aynı şekilde türkülerde de yiyecek ve yemek malzemelerine çok fazla yer vermesi günlük yaşamın sözlü kültür öğelerinden olan türkülere yansması olarak karşımıza çıkar. Yalnız, bölgede çokça yapılan *pekmezin* türkülerde iki defa, *pestil'in (bastık)* ise sadece bir defa geçmesi dikkat çekicidir. Bunun dışında tahıl ürünleri isimlerinin çok az kullanıldığı görülmektedir. İklim ve coğrafi koşullar dolayısıyla bölgede buğday, arpa, pirinç gibi tahıl ekiminin fazla yapılmaması, türkülerde birkaç tahıl isminin sadece birer eserde geçmelerinin sebepleri arasında gösterilebilir. Türküler bu yönüyle günlük yaşamı olabildiğince yansıtmıştır.

Çiçek adlarına yönelik bulgu ve yorumlar

Tablo 6. Elazığ-Harput yöresine ait eserlerde çiçek adları

Çiçek Adları	Frekans	Çiçek Adları	Frekans
Gül	49	Çiçek	4
Dal	15	Sümbül	3
Yaprak	8	Diğer	3
Gonca	4		

** Pestil: İnce yufka biçiminde kurutulmuş meyve ezmesi, bastık, TDK, age. s. 1600.

*** Yarpuz: (T.) Dere otu, yaban nanesi. Buran ve İlhan, age, s. 223.

**** Kenger: (Far.) Bileşikgillerden, yaprakları dikenli yabancı bir bitki. Buran ve İlhan, age, s. 128.

***** Tevek: (T.) Asma, kavun karpuz gibi bitkilerin dalları. Buran ve İlhan, age, s.204.

***** Çırpız: (T.) Buğday filizi, tarlada çimlenmiş buğday ve arpa, yeni yeşeren buğday, Buran ve İlhan, age, s. 41.

Tablo 9.'da belirtildiği gibi en fazla kullanılan çiçek, *göl* olmuştur. İncelenen türkülerin %33'ünde(49 türkü) gül kelimesi kullanılmıştır. Gül kelimesinin bu kadar fazla kullanılmasında *göl bülbül motifi*'nin etkisi büyüktür. Ayrıca Elazığ-Harput müziği Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği'nin etkilerini taşımaktadır*. Bu müzik türlerinin karışımı sayesinde yöreye özgü bir yapı ve üslup ortaya çıkar. Bu müzik türlerinin karakteristik özelliklerini yöresel müzikte de görmek mümkündür. Yöreye özgü olan divan makamında bu motife doğal olarak da gül kelimesine rastlamak mümkündür. Yine çiçek adı olmamasına rağmen bitki kavramıyla ilgili olarak *dal* kelimesi 15 eserde, *yaprak* ise 8 eserde kullanılmıştır. Bunların dışında *menekşe*, *lale* ve *karanfil* çiçek isimleri ise birer eserde yer alır.

Hayvan adlarına yönelik bulgu ve yorumlar

Tablo 10. Elazığ-Harput yöresine ait eserlerde hayvan adları

Hayvan Adı	Frekans	Hayvan Adı	Frekans
Bülbül	23	Arı	2
Kuş	11	Balık	2
At	10	Baykuş	2
Koyun	7	Deve	2
Güvercin/göğercin	6	İt	2
Keklik	6	Kurbağa	2
Kuzu	4	Leylek	2
Ceylan	4	Şahin	2
Arslan	3	Yılan/ilan	2
Kurt	3	Diğer	11

Tablo 10.'da görüldüğü gibi gül-bülbül motifinin etkisiyle en fazla kullanılan hayvan ismi *bülbül* olmuştur. Kökleri çok eskiye dayanan ve farklı efsanevi anlatım biçimlerinde konu edilen *at*'in da Türk kültüründe özel bir yeri vardır**. At, Türk kültüründe kendine has bir yeri olan ve atalarımızı simgeleyen bir hayvandır. Bunun haricinde bölgede keklik avcılığı çok yaygındır. Öldürmek için değil büyütme için yakalanan *keklik* ve *güvercin*, 6 eserde gözlenmiştir. *Leylek* ve *kurt**** figürlerinin Türk kültüründe ayrı bir yere sahip olması, bu isimlerin Elazığ türkülerinde de yer almasının sebepleri arasında gösterilebilir.

Diğer Bölümü'nde belirtilen *bit*, *doğan*, *fare*, *horoz*, *karınca*, *kartal*, *koç*, *pervane*, *samur*, *tilki*, *turna* hayvan isimlerine bir eserde görülmüştür. İncelenen türküler içinde hayvan isimleri toplamda 106 eserde zikredilmiştir. Türk toplumunun tarih sahnesine çıktığı ilk dönemlerde geçimini hayvancılık ile sağlaması, söylenen türkülerde hayvan isimlerinin bu denli kullanılmasının sebepleri arasında gösterilebilir.

* Ayrıntılı bilgi için bk. Abacı, Tahir. (2013). *Harput/Elazığ Türküleri*. İstanbul: İkaros Yayınları, s. 40-53.

** Ayrıntılı bilgi için bk. Boratav, age., s. 73-77.

*** Ayrıntılı bilgi için bk. Demir, Necati. (2014). "Türk Kültüründe Yeni Gün(Nevruz) ve Tarihi Alt Yapısı", *Dil Tarih Kültür ve Edebiyat Araştırmaları I. Cilt*, Ankara: Edge Akademi, s. 475-488

Elazığ Harput Türküleri Üzerine Bir İnceleme

Renk adlarına yönelik bulgu ve yorumlar

Tablo 11. Elazığ-Harput yöresine ait eserlerde renk adları

Renk Adı	Frekans	Renk Adı	Frekans
Kara	30	Siyah	4
Al	17	Mavi	3
Beyaz	11	Kır	2
Mor	8	Kırmızı	2
Yeşil	7	Pembe	2
Ak	5	Diğer	6
Sarı	4		

Tablo 11.'de türkülerde geçen renk isimleri açıklanmıştır. 16 renk ismi toplamda 101 eserde kullanılmıştır. Renk isimlerinden en fazla kullanılan *kara* olmuştur. *Kara* ve *siyah* sözcükleri aynı renge karşılık gelmesine rağmen *kara*, 30 eserde; *siyah* ise 4 eserde kullanılmıştır. Yine aynı şekilde *kırmızı* ve *al* sözcükleri aynı rengi karşılamalarına rağmen *al*, 17 eserde; *kırmızı* ise 2 eserde kullanılmıştır. Diğer sözcüklere göre daha fazla kullanılan *kara* ve *al* kelimelerinin tek ortak noktası ise ikisinin de kökenlerinin Eski Türkçeye dayanmasıdır*. Tabloda belirtilenler haricinde türkülerde *turunç*, *ala*, *bedrenk*, *ela*, *gül rengi* ve *gülkurusu* renkleri de birer eserde yer almıştır.

Giyim, eşya, takı ve aksesuara Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 12. Elazığ-Harput yöresine ait eserlerde giyim, eşya, takı ve aksesuar

Giyim, Eşya	Frekans	Giyim, Eşya	Frekans
Kına	12	Lira	5
Mendil	8	Merhem	5
Yastık	8	Testi	5
Yüzük	8	Hançer	4
Para	7	Düğme	4
Sürme	7	Kefen	4
Yazma	6	Lüver**	4
Çarşaf	5	Puşu****	4
Fincan	5	Diğer	98

Elazığ türkülerinde 114 ayrı giyim, takı, eşya ve aksesuar ismi geçer. Bunlardan vücudun sadece baş ve boyun kısmı için kullanılan eşyalar: *çit*(yazma), *çuha*, *duvak*, *fes*, *hotoz**, *kalpak*, *küllah*, *küpe*, *peçe*, *puşu*, *saç bağı*, *taç*, *tarak*, *yaka*, *yastık* ve *yazma*'dır. Vücudu örtmek kullanılan eşyalardan *atlas*(kumaş), *basma*, *çarşaf*, *don*, *etek*, *fistan*, *gömlek*, *ipek*, *kefen*, *kaftan*, *kuşak*, *mantin*, *pantolon*, *şalvar* ve *yamçı*** kelimeleri türkülerde yer bulur. Ayak için *çorap*, *hırık****, *kundura*, *papuç* ve *potin*

*Ayrıntılı bilgi için bk. Gülensoy, Tuncer. (2011). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözlüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü 1. Cilt*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

** Lüver: Silah, tabanca. Buran ve İlhan, age, s. 145.

*** Puşu:(Far.)Bir tür başörtüsü. Buran ve İlhan, age, s. 175.

*Hotoz:(eskimiş) 1.Kadınların süs için saçların üstüne taktıkları, çeşitli renk ve biçimde yapılmış küçük başlık, 2.Tavus kuşu, tavuk vb.nin başında bulunan tüyler, TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu. s. 901.

‡* Yamçı:(T.) Yağmur ve soğuktan korunmak için kıldan, keçeden yapılmış üst giysisi. Buran ve İlhan, age, s. 222.

***Hırık:(T.) Eskimiş ayakkabı, pabuç. Buran ve İlhan, age, s. 110

kelimelerini; kesici alet ve av malzemesi olarak *ağ, bıçak, çakı, hançer, kafes, kama, kemend(kement), kılıç, kın, kurşun, lüver, makas, neşter, silah* ve *tüfenk* kelimelerini görmek mümkündür. Su ile alakalı *güğüm, küze****, sürahi, şişe, tas* ve *testi* kelimeleri bulunur. Günlük hayatta evi sıcak tutması ve ısınmak için kullanılan eşya ve araç gereçlerden *çıra, halı, kandil, keçe, kilim, kürk, kürek, post* ve *yün* kelimeleri kullanılmıştır. Bunların haricinde *altın(para), anahtar, bardak, beşik, bilezik, cep, çan, çelenk, def(tef), defter, dolap, döşek, düğme, fincan, gergef, gümüş(para), haç, iğne, ilaç, kadeh, kalem, kaşık, kese, kelepçek, kına, kilit, kitap, lira, mendil, merhem, merdiven, para, payton(fayton), piyale, raf, saksı, sofrası, sürme, şeve****, tarabulus, tepsi, tesbih, top, tokmak, yelpaze, yorgan, yüzük* ve *zincir* kelimeleri türkülerde yer alır. Günlük hayatın türkülere yansımaları olarak günlük yaşamın her alanında kullanılan 114 ayrı eşya ve araç gereç ismi, toplamda 199 defa türkülerde yer almıştır.

Özel isimlere yönelik bulgu ve yorumlar

Tablo 13. Elazığ-Harpur yöresine ait eserlerde özel isimler

Özel İsim	Frekans	Özel İsim	Frekans
Hayriye	3	Hayro	2
Mecnun	3	Henno	2
Ahmet	2	Leyla	2
Fatma	2	Mamo/Mamoş	2
Güllü	2	Nuri	2
Fide	2	Diğer	44
Hakkı	2		

Türkülerde yer alan isimler gerçek hayat hikâyelerinden alınmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi Elazığ türkülerinin 22 tanesinde, gerçek bir olay ele alınmış ve işlenmiştir. Bu olayda yer alan sevgililer ve sevgililerin kavuşmasını engelleyen kötü karakterler olmak üzere pek çok özel isim, türkülerde dile getirilir. İncelenen türkülerde 57 ayrı isim, toplamda 70 defa geçmektedir. Yukarıda sıralananlar dışında türkülerde birer kez yer alan diğer isimler ise şunlardır: *Agâh, Ahçik, Akif, Aliye, Aslıhan, Ati Hanım, Ayşe, Beşir, Bekir, Dilber, Duriye, Emine, Emrah, Fatoş, Feride, Güllühan, Gülter, Hafo(Hafize), Halit, Hamdi Çavuş, Hamil, Hasan, Hatice, Hayri, Kemal, Kerem, Lefter, Lütfü, Münire, Nadide, Nadir, Nayım, Necibe, Nedim, Neso, Paro, Sara, Seyit Rıza, Süleyman, Şevki, Tahir, Yusuf, Zeynep* ve *Zeyno(Zinnete)*. Türkülerde yer alan isimlerin çoğunun, günlük hayatta da olduğu gibi tam haliyle değil de kısaltılarak kullanılması dikkat çekicidir. Öyle ki *Hayro* ve *Heno(Henno)* olarak kısaltılmış kelimelerin aslı bilinmemektedir.

**** Küze:(Far.) Testi benzeri ve pişirilmiş topraktan yapılmış, ince uzun ev aracı. Buran ve İlhan, age, s.142.

***** Şeve:(T.) Camdan yapılmış bilezik. Buran ve İlhan, age, s. 195.

Elazığ Harput Türküleri Üzerine Bir İnceleme

İl, ilçe ve yer adlarına yönelik bulgu ve yorumlar

Tablo 14. Elazığ-Harput yöresine ait eserlerde il, ilçe, yer adları

Yer Adları	Frekans	Yer Adları	Frekans
Harput	13	Toptop	2
Hüseyinik	2	Diğer	32
İstanbul	2		

En fazla kullanılan *Harput* kelimesi 13 eserde yer bulmuştur. *Hüseyinik*, Elazığ'da bir mahalle olup (yeni adı Ulukent) adını söylediği türküye de vermiştir (*Hüseyinik Türküsü*). *Toptop*, Elazığ'da bir yamaçta bulunan mezarlığın adıdır. Türkülerde uzak diyarları ifade etmek için *Anadolu*, *Bağdat*, *İsfahan*, *Frenk ili*, *Halep*, *Horasan*, *Mısır*, *Musul*, *Şam*, *Şark*, *Türkmen* ve *Yemen* isimleri birer eserde kullanılmıştır. Bunun dışında yerel il, ilçe, köy ve mahalle adı olarak *Besni (Adıyaman)*, *Dersim*, *Hozat*, *Elazığ*, *Erzincan*, *Diyarbakir*, *Iğiki (köyü)*, *Kaçacık (mahallesi)*, *Kanlıdere*, *Kayabaşı*, *Kırkkuşu*, *Koza*, *Köğenk (köyü)*, *İslam ili*, *Urum ili*, *Uzunçarşı*, *Perçenç (köyü)*, *Pertek*, *Sivas* ve *Teştektir (köyü)*. Olay türkülerinde gerçek hayat hikâyelerinin işlenmesi, muhit olarak gerçek mevkilerin kullanılmasına neden olmuştur.

Dinî unsurlara yönelik bulgu ve yorumlar

Tablo 15. Elazığ-Harput yöresine ait eserlerde dinî unsurlar

Dinî Unsurlar	Frekans	Dinî Unsurlar	Frekans
Allah	11	Hakk	4
İman	8	Kâfir	3
Mevla	8	Melek	3
İnşallah	5	Merhamet	3
Yaradan	5	Minare	3
Bayram	4	Diğer	29

İncelenen türküleri içinde her ne kadar konu itibarıyla dinî tema içeren sadece 1 (bir) türkü bulunsa da bazı türkülerde, dinî öğeleri temsil eden kelimelerin kullanıldığı görülür. İki eserde rastlanan kelimeler *billahi*, *haram*, *huri*, *Hüda*, *dinsiz*, *imansız*, *kıyamet*, *maşallah*, *sevap*, *Tanrı*, *vallahi*; sadece bir eserde rastlanan kelimeler ise *arefe*, *cami*, *cennet*, *dua*, *ecel*, *ezan*, *gâvur*, *göğün yedi katı*, *haşır*, *helal*, *Hz. Süleyman*, *maşer*, *namahrem*, *namaz*, *oruç*, *üç aylar*, *secde* ve *vebal'* dir. Görüldüğü gibi dinî konulu türkü bulunmamasına rağmen toplumsal hayatın etkisiyle dinî unsurlar toplamda 86 eserde yer bulmuştur. Bu durum, toplumun sosyolojik özelliklerinin türkülere yansımalarının örneklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akrabalık adları, unvan ve lakaplara yönelik bulgu ve yorumlar

Tablo 16. Elazığ-Harput yöresinde ait eserlerde akrabalık adları, unvan ve lakaplar

Akrabalık/Unvan	Frekans	Akrabalık/Unvan	Frekans
Kız	26	Bacı	4
Ana	23	Bey/beğ	4
Gelin	18	Çoban	3
Ağa	15	Hekim	3
Oğul	11	Sultan	3
Kardaş/gardaş	11	Tabip	3
Oğlan	8	Yosma	3
Baba	7	Diğer	35
Paşa	6		

Gerçek hayat hikâyeleri, Elazığ-Harput yöresinde söylenen türkülerde fazlaca yer aldığı için bu türkülerde gereğinden fazla karakterlere de rastlamak mümkündür.

Sevda türkülerinin ağırlıkta olmasına rağmen akrabalık bildiren isimlerden en fazla kullanılan 2. isim *anne* olmuştur. *Baba* kelimesinin görüldüğü türkü sayısı ise 7'dir. Konusu ne olursa olsun türkülerin içinde anne kelimesinin bulunması, gerçek hayatın yansıması şeklinde de düşünülebilir. Baba figürü her ne kadar evin koruyucusu olsa da ağıt ve türkülerde, sevinç ve üzüntüde ilk olarak anne kelimesi dile getirilir. Bunun dışında, *oğul* ile *oğlan* sözcüklerinin karşılığı aynı olsa da farklı yaş grupları ve kişiler tarafından kullanıldığı için ayrı ayrı tasnif edilmesi uygun görülmüştür. Bu sayede türkünün kim tarafından ve ne için söylendiği daha netlik kazanır. Türkülerde oğul sözcüğünü daha çok anneler ve evin büyükleri kullanırken iken oğlan sözcüğü ise genç kızlar tarafından sevdalandığı erkekler belirtmek için kullanılmaktadır. Bunların dışında *Ağa* ve *bey/beğ*, köy hayatında önemli bir konuma sahiptir, gücü ve kudreti simgeler. Bu iki unvan da ya iyi veyahut kötü karakter olarak türkülerde yer almaktadır.

Tabloda belirtilenler dışında askerler için *çavuş*, *sipahi*, *redif*, *piyade*, *zabit*; bir mesleğe tabi olanlar için *bağmançı**, *davulcu*, *defçi*, *doktor*, *keşiş* ve *zurnacı* isimleri kullanılmıştır. Bazı türkülerde, kişileri belirtmek için tabi olduğu millet belirtilerek *Acem kızı*, *Arap*, *gâvur*, *Gürcü*, *Ermeni*, *Çerkez*, *kâfir kızı*, *Kürt*, *Urum kızı* gibi sıfatlar kullanılmıştır. Bu özelliklere bakarak Elazığ-Harput bölgesinde farklı etnik grupların yan yana yaşadığını, etnik çeşitliliğin olduğu, dolayısıyla bu etnik gruplar arasında gerek dil açısından gerekse sosyal hayatta görülen gelenek ve görenek açısından bir kültür alışverişinin olduğunu söylemek mümkündür. Türküler içinde yukarıda belirtilenler dışında *ahbap*, *hanım*, *hatun*, *dilber*, *dost*, *gakko (gakgo)***, *garip*, *güvey*, *kadın*, *kaltak*, *koca*, *öksüz*, *yeğen*, *yetim*, *yiğit* gibi unvan, akrabalık adları ve lakaplar eserlerde birer kez yer alır.

* Bağmançı:(Far.T.) Bağlara bakan kimse, bağ bekçisi. Buran ve İlhan, age, s. 14.

** Gakgo:(T.) Ağabey, büyük kardeş. Buran ve İlhan, age, s. 78.

Sonuç

Türküler, bir yörenin karakter ve kültürüne ışık tutan en önemli sözlü kültür öğelerinden biridir. Belirli bir ritimle söylenen şarkı, türkü, uzun hava ve gazellerde; bölgenin gelenekleri, günlük konuşma dili, toplumsal hayatı, insan ilişkileri, dini inanışları, coğrafi yapısı, geçim kaynakları ve daha pek çok konu hakkında bilgi bulunmaktadır. Bu çalışmada Elazığ ve yöresinde geçmişten günümüze söylenegelelen şarkı, türkü, gazel ve uzun havadan oluşan 147 türkü incelemiştir. Araştırmanın alt amaçlarında da belirtildiği gibi yörenin musiki eserlerinin konuları tespit edilmeye çalışılmış, incelenen türkülerin 46'sının (% 31,3) "sevda türküleri"nden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Sevda konusunu ise sırayla "dert/acı" ve "hasret" takip etmektedir. Görüldüğü üzere türkülerin büyük bölümünde (%66.67) sevgi, sevgiden kaynaklanan özlem ve sevgiliye kavuşamamanın acısı, türkülerin büyük bölümüne konu olmuştur.

Türk kültürünün önemli bir parçası olan motifler, türkülerde de sıkça görülmektedir. Bu motiflerden en fazla kullanılanı ise "su motifi"(56 defa)dir. Bunu sırasıyla "aşk motifi" (17 defa) ve "kar motifi" (14 defa) takip etmektedir. Belirtilen bu durum, Elazığ Harput yöresine ait eserlerin bölgenin yerel özellikleri kadar Türk kültürüne ait izleri de taşıdığını göstermesi bakımından önemlidir. Anadolu'nun farklı bölgelerinde bulunan gerek sözlü gerekse yazılı eserlerde de aynı motiflerin görülmesi; kültür öğelerinin bir, aynı zamanda değişmez olduğunun göstergesidir.

Söz varlığının içerisinde bulunan ve günlük hayatta da sıkça kullanılan pek çok sözcük türkülerde de yer almaktadır. Bu sözcüklerden türküler içerisinde en fazla kullanılanları, doğa unsurları olarak ifade edilen *dağ, taş, bağ*; bina bölümleri olarak kabul edilen *ev, kapı ve dam*; ağaç, bitki ve meyve isimlerinden ise *servi, elma, nar, üzüm ve gül*'dür. En fazla kullanılan renk ismi *kara*, hayvan ismi ise *bülbül, kuş ve at*'tir. Bülbül (23 defa) sözcüğünün sıkça tekrar edilmesi, sözlü kültür öğelerinden aşk motifinin kullanılmasıyla bağlantılıyken kuş (11 defa) sözcüğünün görülmesi ise yaşam biçimi ve yörede görülen kuş avcılığıyla ilgili olabilir. En sık kullanılan üçüncü hayvan türü olarak *at'ın* (10 defa) kullanılması ise eski Türklerin yaşam biçiminde önemli bir yere sahip olmasıyla ve zamanında yörede ulaşım ve haberleşme amacıyla kullanılmasıyla açıklanabilir. Bu sözcükler, yöre halkının günlük hayatı, onlar için önemli olan kavramlar ve varlıklar hakkında bize bilgi vermektedir. Söz gelimi eserlerde bağ (16 defa) ve bahçe (12 defa) sözcüklerinin sıkça yer alması, yerel halkın tarım ve hayvancılıkla uğraştığını, günün büyük bölümünü ya evde veyahut bahçesinde geçirdiğini göstermesi bakımından önemlidir. *Ev* (21 defa), *kapı* (11 defa) ve *dam* (9 defa) sözcüklerinin türkülerde sıkça tekrarlanmasının sebebi de budur. Günlük hayatta en çok kullanılan mekânların türkülerde yer alması, eserlerin günlük hayattan izler taşıdığını göstermektedir.

Türkülerde yer adı olarak en sık kullanılan "Harput" kelimesi 13 eserde yer almış, dinî unsur olarak en sık kullanılan "Allah" ve "Mevla" kelimeleri sırasıyla 11 ve 8 eserde görülmüştür. Yörede tarım ürünlerinde çeşitliliğin fazla olmamasından dolayı, farklı tahıl ürünleri ile ilgili sözcükler türkülerin

içerisinde çok az yer bulur. Bunun dışında yöreye özgü olan pestil, pekmez, gakko sözcükleri de türkülerde çok az yer bulmuştur. Yöreye özgü bu sözcüklerin diğer sözcüklere göre daha az kullanılmasının nedeni bilinmemesine rağmen, yapılacak başka bir çalışmayla bu durumun sebepleri ayrıntılı bir şekilde ortaya konabilir.

Eserlerde en fazla kullanılan sözcükler ise giyim, eşya, takı ve aksesuarla alakalı sözcüklerdir. 114 farklı giyim, eşya, takı ve aksesuar ismi, toplamda 199 defa türkülerde yer bulur. En fazla tekrar edilen nesne ise “kına”dır (12 defa). İkinci sırada ise mendil, yastık ve yüzük aynı görülme sıklığını paylaşırlar (8 kez). Evlilik ve askere uğurlama törenlerinde kınanın çokça kullanılması, aynı zamanda kurban olarak kesilen hayvanlara da kınanın yakılması, kınanın türküler içinde fazlaca yer bulmasına neden olmuştur. Mendil, yastık ve yüzük ise günlük hayatın içerisinde sıkça kullanılırlar ve temsil ettikleri durumlara göre önem arz ederler. Mendil ve yüzük, sevgiliye verilen bir eşyalardır ve sevgiliyi temsil ettiği için kıymetlidir. Yastık, “bir yastıkta kocamak” deyiminden hareketle bazen bir temenni aracı olarak kullanılması bazen de günlük hayatta sıkça kullanılan yastık, yorgan, döşek üçlüsüne göndermede bulunması bakımından önem taşır.

Türküler içerisinde en fazla görülen isimler ise “Hayriye” ve “Mecnun”dur (üçer defa). Bu isimlerden ilki yörede yaşanan vakalardan yola çıkılarak zikredilmişken *Mecnun* ismi daha çok sevdiğine kavuşamayan gençleri ifade etmek için kullanılmıştır. Toplamda 70 defa görülen isimlerden *Leyla/Mecnun* isimleri hariç diğerlerinin hepsinin bir vakadan dolayı türkülerde yer aldığını söylemek mümkündür. Kullanılan isimlerin hepsinin bir hikâyesi vardır. Bu yönüyle türküler, bu bölgede geçmişte yaşanmış olaylar ve durumlar hakkında bize bilgiler sunmaktadır. Bütün bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda Elazığ-Harput yöresine ait türkülerin hem yöresel hem de geleneksel kültürün izlerini taşıdığını ve taşıdığı bu izleri bunları sonraki nesillere aktararak kültür aktarımına katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür.

Kaynaklar

- Abacı, T. (2013). *Harput/Elazığ Türküleri*. İstanbul: İkaros Yayınları
- Alpman, A. (1981, Cilt 14 Sayı 25). Hurriler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*, s. 292-312
- Ardıçoğlu, N. (1997). *Harput Tarihi*. Ankara: Elazığ Eğitim, Sanat, Kültür, Araştırma, Tanıtma ve Hizmet Vakfı.
- Boratav, P. (2012). *Türk Mitolojisi*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Boratav, P. (2015). *100 Soruda Türk Folkloru*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Bulut, D., & Kazazoğlu, İ. (2012, Ocak Cilt:22 Sayı.1). Harput Yöresine Ait Muhalif Eserlerin Müzikal Analizi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , s. 209-220.
- Buran, A., & İlhan, N. (2008). *Elazığ Yöresi Söz Varlığı* . Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Elazığ Harput Türküleri Üzerine Bir İnceleme

- Ekici, S. (2000). *Elazığ-Harput Müzik Folkloru*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Ekici, S. (2013, yaz Yıl:4 S. 17). Geleneksel Elazığ-Harput Müziğinde Kullanılan Makamlar . *Kültür Evreni Dergisi*, s. 156-168.
- Memişoğlu, F. (1966). *Harput Ahengi* . İstanbul: Matbaa Teknisyenleri Basımevi.
- Serper, Ö. (2004). *Uygulamalı İstatistik I*. Bursa: Ezgi Yayınevi.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünsal, V. (2008, May Volume 1/3). M.Ö. III Binde Kuzeydoğu Anadolu. *The Journal of International Social Research*, s. 396-410.
- Yıldırım, E., & Pekşen, O. (2013, Aralık yıl:4 Sayı:13). Üçüncü Arami Göçü'nün Anadolu'nun Güneydoğusuna Yaptığı Etnik ve Siyasi Etkiler. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 31-55.
- Yücesu, O. (1997). *Harput (Elazığ) Türküleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Türk Halk Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Ek:

İncelenen Türkülerin Listesi*

Türkülerin Adı	Türkülerin Adı	Türkülerin Adı	Türkülerin Adı
Yüksek minare(T)	Tevekte üzüm kara(T)	Fatma türküsü	Deniz türküsü
Evlerinin önü lale bağdır(T)	Oğlan oğlan olasin(T)	Emine türküsü	Çay türküsü
Minare dolam dolam(T)	Oğlan türküsü(T)	Mamoş türküsü	Havuzbaşı(T)
Yağmur yağar sere serpe(T)	Kızın adı Güllühan'dır(U)	Fatma ve Nuri(O)	Yel eser(T)
On kere sana demedim mi(Ş)	Meste-i nazım(Ş)	Kâtip türküsü	Çay türküsü
Evlerinin önü(T)	Sıralı dağların karı(T)	Giderim elinizden(T)	Bu gün(T)
Niçin yanıma gelmezsin(T)	Hakkı'ya çıkarılan türkü	Bahçeler(T)	Çayır türküsü
Bahçeye indim ki(T)	Bu dere baştan başa(T)	Kemal türküsü	Karanfil(T)
Bir Leylinin Mecnunuyum(T)	Gelin oldum(T)	Yemen türküsü	Kekliğim(T)
Odasına vardım(T)	Amanın vallahi(T)	Akif türküsü	Bir dalda(T)
Ağam mendilin hanı(T)	Telgrafın telleri(Ş)	Meteris türküsü	İki de keklük(T)
Demedi yâr demedi(T)	Evlerinin önü(T)	Elaziz türküsü	Bülbülüm(T)
Yüce dağ başında armut ağacı(U)	Dağlarda meşelerde(T)	İğki'nin dört etrafı(T)	Karanfil ekilende(T)
Yeşil yaprak arasında(T)	Esmerim türküsü	Hüseyin türküsü	Develer(T)
Yürü dilber töremiyesin(T)	Haktan dilerim(T)	Harput türküsü	Mor koyun(T)
Bir taş attım çaya düştü(T)	Çayın öte yüzünde(T)	Saray yolu(T)	Turnam(T)
Havalandı deli gönül(T)	O yanı pembe(T)	Köğenk türküsü	Geline bak(T)
Dağ üstüne dağ koysam(T)	Ne feryad edersin(T)	Evlerinin direği(T)	Karakuş(T)
Sabahın seher vaktinde(T)	Saçın türküsü	İsfihan türküsü	Sipahi(T)
Sinemde bir tutuşmuş(Ş)	Yara benden(U)	Hozat türküsü	Kerem-Aslı(T)
Al almayı benden al(T)	Yola gel sevdiğim(U)	Altın yüzük (T)	Güvercin(O)

* Listede parantez içinde belirtilen "T" eserin türkü olduğunu, "U" eserin uzun hava olduğunu, "O" ise eserin oyun havası olduğunu ifade etmektedir

Elazığ Harput Türküleri Üzerine Bir İnceleme

Dersim dört dağın içinde(T)	Koyunu hor eyledim(T)	Evleri görünüyor(T)	Bu dere(T)
Bir şuh-i sitemkar(Ş)	Sürme beni(U)	Fincan türküsü	Gamzedeler(U)
Kar mı yağmış şu Harput'un başına(T)	Ne mestim ne sarhoşum(U)	Nayim (Naim) türküsü	Pisik (Kedi) oyunu
Humar Gözlüm(U)	Kara dutun dalını (T)	Al çuha türküsü	Yüzük oyunu
Görmedim âlemde bir benzerin(Ş)	Gelin ağlar yaşın yaşın (O)	Karşıda Kürt evleri(T)	Sudan geçirme(O)
Yoğurt koydum dolaba(T)	Yâr yad oldum(U)	Mendil türküsü	Delilo(O)
Kaşların karasına(T)	Mendilim isle yolla (T)	Nesibe türküsü	Tamzara(O)
İndim yârin bahçesine(T)	Hafo (Hafize) türküsü	Oyalı yazma başı (T)	Çayda Çıra(O)
Değirmen sala benzer(T)	Duriye türküsü	Yazma türküsü	Bağ altına(O)
Kala meydanının düzü(T)	Hayriye türküsü	Puşu türküsü	Uy bıçağım(T)
Bugün dersin yarın dersin (U)	Hop hop nanay (T)	Gökte yıldız (T)	Çikçiko(O)
Kemer ağır kalkmıyor(T)	Dere boyu düz gider (T)	Zeynep türküsü	Kama türküsü
Bağlarda çemen soldu(Ş)	Feridem (meşelidir) (T)	Kar (T)	Fide türküsü
Meclisinde mail oldum(Ş)	Necibem türküsü	Dağlar (T)	Kürdün kızı(T)
Aş yedim dilim yandı(T)	Ahçıği yolladım (T)	Geldi geçti yâr(U)	Karşılama(T)
Gönül yükseklenmiş alçaklayamam(U)	Derya kenarına bir ev yapmışam(T)	Yüzük oyunu türküsü	