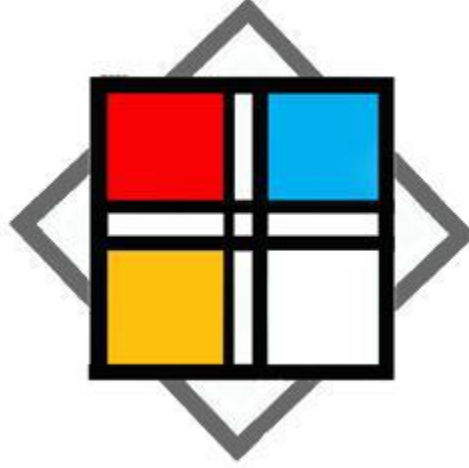




ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ
Journal of Mother Tongue Education

ISSN:2147-6020

Nisan 2017 Cilt:5 Sayı:2 April 2017 Volume:5 Issue:2



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

2017 Bahar, Cilt: 5 Sayı:2
2017 Spring, Volume: 5 Issue: 2

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

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

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

Yayın Yönetmeni Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Osman TURHAN

Indexed by,



Dergimiz TUBİTAK ULAKBİM, ASOS, TEİ, IC, DOAJ ve MLA tarafından dizinlenmektedir.

Yayın Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof.Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi
Prof.Dr. Alemdar YALÇIN	Gazi Üniversitesi
Prof.Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara 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

Bu Sayının Hakemleri

Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
Prof. Dr. Erol ÖZTÜRK
Doç. Dr. Ali GÖÇER
Doç. Dr. Bayram BAŞ
Doç. Dr. Bilginer ONAN
Doç. Dr. Duygu UÇGUN
Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Doç. Dr. Gökhan ARI
Doç. Dr. Halit KARATAY
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ
Doç. Dr. Keziban TEKŞAN
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ
Doç. Dr. Özay KARADAĞ
Doç. Dr. Süheyla YÜKSEL
Doç. Dr. Yusuf DOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Şadan ÖKMEN
Yrd. Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT
Yrd. Doç. Dr. Esra Nur TIRYAKI
Yrd. Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK
Yrd. Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
Yrd. Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Yrd. Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ

Yrd. Doç.Dr. Nurşat BİÇER

Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY

Yrd. Doç.Dr. Suna CANLI

Dr. Başak UYSAL

Dr. Yusuf UYAR

Dr. Ülker ŞEN

İÇİNDEKİLER

CONTENTS

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Filmlerin Kullanımı (Selvi Boylum Al Yazmalım Filmi Örneği)	87-101
<i>Using The Films in Teaching Turkish to Foreigners (The Example of The Film Selvi Boylum Al Yazmalım)</i>	
Adem İŞCAN, Mahmut DELEN	
Prozodi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki	102-113
<i>The Relationship Between Prosody and Reading Comprehension</i>	
Alper AYTAÇ	
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Nasreddin Hoca'ya İlişkin Algıları	114-134
<i>The Perceptions of Turkish Teacher Candidates for Nasreddin Hodja</i>	
Yasemin BAKİ	
Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri	135-154
<i>Elementary School Classroom Teachers' Views on Turkish Language Arts Curriculum</i>	
Kasım YILDIRIM, Esmâ KANDEMİR, Zehra ÇINAR, Mehmet DURAK	
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Farklı Metin Türlerini Dinlerken Aldıkları Notlar Üzerine Bir Değerlendirme	155-164
<i>An Evaluation Of Notes Taken By TFL Teacher Candidates While Listening To Different Text Types</i>	
Arif ÇERÇİ, Serdar DERMAN	
Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri	165-188
<i>Story Writing Skills of Secondary School Fifth Grade Students</i>	
Nigar İpek EĞİLMEZ, Zeynep Tuğba BERBER	
Atasözlerindeki Eskicil (Arkaik) Unsurlar	189-200
<i>The Former (Archaic) Elements in Proverbs</i>	
Sedat MADEN, Recep DEMİR	
Çoklu Duyusal Öğrenme'nin Disleksi Riski Olan Bir İlkokul 4.Sınıf Öğrencisinin Fonolojik Farkındalık Becerisine Etkisi	201-216
<i>The Impact of Multiple Sensory Learning in Increasing the Phonological Awareness of the 4th Grade Student with Dyslexia</i>	
Emine BALCI, Aybala ÇAYIR	
İki Dilli İlkokul Öğrencilerinin Dikte ve Yazma Becerisi	217-225
<i>The Dictation and Writing Ability of Elementary School Bilingual Students</i>	
Mustafa Onur KAN, Filiz HATAY	
Dede Korkut Hikâyelerinde Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri	226-237
<i>Dede Korkut Stories in Creative Thinking and Creative Personality Traits</i>	
Keziban TEKŞAN	

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Yaratıcı Yazma ve Toplumsal Cinsiyet <i>Creative Writing and Gender</i> Erkan ÇER	238-258
Okuma Stratejileri Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi <i>The Effects of Reading Strategies on the Reading Comprehension in the Turkish Foreign Language Students</i> Ahmet BALCI, Semih Alper DÜNDAR	259-271
Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi <i>Investigating Activities In Turkish Textbooks</i> Arzu ÇEVİK, Firdevs GÜNEŞ	272-286
Akademik Yazma Açısından Tez Yazım Kılavuzları <i>Thesis Writing Guides For Academic Writingr</i> Kemalettin DENİZ, Efecan KARAGÖL	287-312
4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin 8. Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevlerini Hazırlamaya Etkisi <i>Impact of 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on Homework Preperation of 8th Grade Students</i> Halit KARATAY, Özlem AKSU	313-335
Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerdeki Kişilerin Karakter Özelliklerinin İncelenmesi <i>Examination of the Character Traits in Stories in Secondary School Turkish Textbooks</i> Sedat KARAGÜL, Ayşe Özgül İNCE SAMUR	336-352
İki Dilliliğin Tanımlanması: Kuramsal Tartışmalar ve Güncel Yaklaşımlar <i>Defining Bilingualism: Theoretical Discussions and Current Approaches</i> Gülşat BİCAN	353-366



Yabancılara Türkçe Öğretiminde Filmlerin Kullanımı
(Selvi Boylum Al Yazmalım Filmi Örneği)*

*Adem İŞCAN***
*Mahmut DELEN****

Öz

Yabancı dillerin öğretimi alanında kullanılan filmlerin, hedef dilin kültürünü öğrencilere öğretmedeki etkisi dünya çapında bilinmektedir. Kültür öğretiminin, dili öğrencilerin ilgisine açacağı düşünüldüğünde çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki önemi anlaşılacaktır. Bu araştırmanın amacı, Türkçenin yabancı dil öğretiminde filmlerin kullanılmasının, öğrencilerin Türk kültürel unsurlarını fark etmesine ortam hazırlama durumunu ölçmektir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlar, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman incelemesi ile analiz edilmiştir. Veri toplama sürecinde, literatür taraması sonucu araştırmacının hazırlamış olduğu sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Elde edilen veriler, üç uygulama sonucunda analiz edilmiştir. İlk olarak her bir öğrencinin vermiş olduğu yanıtlar tasnif edilmiştir. Daha sonra her uygulama için verilen yanıtlar, Microsoft Office Excel 2013 programına aktarılmış, burada analize tabi tutulmuş ve son olarak da her bir soruya verilen cevaplar için ortaya çıkan sonuçlar yorumlanmıştır. Elde edilen veriler, öğretmen yönlendirmesi sonucunda Türk kültür öğelerinin, filmler kullanılarak, geleneksel olarak tabir edilen yöntemlerden çok daha verimli biçimde öğretilbildiğini göstermiştir. Filmlerin öğrenciler tarafından ilgi ile takip edilmesi, öğrenmedeki verimi arttırmış, görsel olarak sunulan kültürel unsurlar, kuru bilgidен çok daha öteye geçerek kalıcı hâle gelmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, dil, kültür, film.

Using Films in Teaching Turkish to Foreigners
(The Example of the Film Selvi Boylum Al Yazmalım)

Abstract

The effect of films which are used to teach the culture of the target language is known worldwide in the field of teaching foreign languages. As the teaching of the target language culture attracts the attention of students, this study intends to make a contribution in the field of teaching Turkish to foreigners. The purpose of this research is to measure how the use of films in teaching of Turkish as a foreign language creates the circumstances for students to become aware of the elements of the Turkish culture. Descriptive survey method was used in the study. The answers given by the students to the questions were analyzed using document review which is one of the qualitative research methods. In the data collection process, questions which were prepared by the researcher based on the review of literature were asked to the students. The obtained data were analyzed at the end of three applications. Afterwards, the answers given by individual

* Bu çalışma ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

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

*** Milli Eğitim Bakanlığı, mahmuddelen@hotmail.com

students were classified as the first step. Then the responses for each application were transferred to Microsoft Office excel 2013 through which they were analyzed, and, finally, the results for the answers given to each question were interpreted. The obtained data showed that under teacher's guidance cultural items can be taught more efficiently, using films rather than traditional methods. Students' interest in the movies led to increased learning and the cultural elements presented visually became more permanent than ordinary textbook knowledge taught by teachers.

Keywords: Teaching Turkish to foreign students, language, culture, film.

Giriş

Küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenmenin öneminin artması ve bu bağlamda yabancı dil öğrenmek isteyen insanların çoğalması, yabancı dil öğretme yöntemlerinin de gözden geçirilmesini sağlamıştır. Hem zamandan tasarruf etmek hem de daha pratik ve eğlenceli yöntemlerle dil öğrenmek isteyen insanlar için modern dünyanın imkânlarından da faydalanarak yeni yöntemler ortaya koymak, bir zorunluluk hâline gelmiştir. Yabancı dil öğretiminde tecrübeli olan milletler, dillerini öğretirken yeni ortaya çıkan yöntemleri de kullanarak günümüze uyum sağlamak zorlanmamışlardır. Fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu yöntemlerden faydalandığını ya da bu konularda yeterince çalışmalar yapıldığını söylemek güçtür. Bu nedenle Türkçenin yabancılarla öğretiminde filmlerin kullanımını konu alan bu çalışmada öğrencilerin dikkatini çekmek ve kültürün dil öğretimi üzerindeki etkilerinden yararlanmak amacı ile "Selvi Boylum Al Yazmalım" gibi Türk sinema tarihinin en önemli filmlerinden biri kullanılarak örnek bir ders işleme yöntemi ortaya konmaya çalışılmıştır.

Film, işitsel-görsel bir sanat olarak -millî ruhu yansıtan düşünce ve duygularla şekillenen- toplumun kültürel ve estetik imgelerini gerçekçi bir şekilde yansıtır. Film, gerçek yaşamı, popüler kültürü ve sanatı yansıtan bir aynadır.

Yabancı dil olarak dil öğretiminde filmlerin kullanılması ilgisiz gibi görünebilir ve hatta bazı öğretmenler filmleri kullanmayı fazlaca zaman israfı olarak görebilir. Ancak filmler, genellikle derslerin başında ya da sonunda küçük uyarıcılar olarak kullanılmaktadır. Buna ek olarak, sadece eğitsel değil de eğlenme amaçlı olduklarını düşündüklerinden öğretmenler filmleri düzgün öğrenme kaynağı olarak görmezler. Ancak, Stoller (1988:1)'e göre bazı öğretmenler ilk başlarda filmleri ve film ekipmanlarını kullanma konusundaki teknik zorluklar çekmiş, öte yandan filmlerin hedef dil seviyesinin gelişimine kültürel çalışmalara katkıda bulunduğunu düşünmektedirler. Filmlerin kullanımı, yabancı dil öğretiminde sınıflara farklılık, gerçeklik ve esneklik getirmiştir.

Champoux (1999)'a göre, günümüzde video kayıtlara erişmek ve sınıf içinde kullanmak kolaydır. Ayrıca, filmlerin üretim kaliteleri yüksektir, ekonomik bir seçimdir ve hem bilişsel hem de etkili deneyimler sunarlar. Bu yüzden 1970'den beri filmlerin ve videoların yabancı dil öğretiminde

Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Filmlerin Kullanımı (Selvi Boylum Al Yazmalım Filmi Örneği)

kullanımı giderek artmıştır. Stoller (1988:1) filmlerin sınıflarda kullanılan öğretim tekniklerini artırdığını aynı zamanda müfredata farklılık kazandırdığına dikkat çekmektedir. Champoux (1999), film sahnelerinin sundukları görsellik bakımından soyut tema ve kavramların öğretilmesini kolaylaştırdığını ileri sürmüştür. Ayrıca öğrenciler gerçekliği hissedebilmek için filmlerden faydalanabilirler. Allan (1985:48-65) filmlerin sunduğu gerçekçi örnekleri vurgulamaktadır. Sesle görüntüyü bir araya getirmek filmleri dil öğretimi için kapsamlı bir araç hâline getirir. Görsellik ayrıca öğrencilere yardımcı olur: Sözel mesajları destekleyerek ve dinlerken dikkatlerini artırarak öğrencilere yardımcı olmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde, sadece öğretmen ve ders kitaplarının kullanıldığı durumlarda işitsel ve görsel araçlar büyük önem taşımaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencinin ilgisini çekecek, öğretim sürecinde etkinliklerin verimi, çağın şartlarına uygun işitsel ve görsel araçlarla yapılması gerekmektedir. Yabancılarla Türkçe öğretiminde hedef kitlenin özelliklerini de dikkate alarak seçilecek filmler hem derse olan ilgiyi artıracak hem de dilin doğal kullanımının sınıf ortamına girmesiyle birlikte dil becerilerinin daha sağlıklı gelişmesini sağlanmış olacaktır (Yılmaz ve Diril, 2015).

Yabancılarla Türkçe Öğretiminde filmlerin kullanımı her seviyede (A1,A2,B1,B2,C1,C2) ve her türde (kelime öğretimi, okuma-anlama, dinleme, dil bilgisi vb.) en önemli etkiye sahip vazgeçilmez metottur (Gülseven, 2014).

Yabancı dil öğretiminde filmlerin kullanımı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde maalesef yeterince kullanılamamıştır. Bu da yapılan çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın amacı; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde filmlerin kullanılmasının, öğrencilerin Türk kültürel unsurlarını fark etmesine ortam hazırlama durumunu ölçmektir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman analizi deseni nitel araştırma kapsamında değerlendirilir. Bu yönüyle araştırma nitel bir çalışmadır. Doküman analizi deseni, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılır (Çepni, 2007). Doküman analizi, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada da Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER'de B1 seviyesinde olan Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilere Türk kültürünü öğretmek için yapılan bir dizi çalışmanın doküman analizleri yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmada, Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER bünyesinde Türkçe öğrenimi gören yabancı öğrencilere sorulan sorular kullanılmıştır. Değerlendirme çalışmalarına katılan öğrencilerin, 16'sı (%)

62) erkek, 10'u (% 38) kız olup; bunların 18'i Türkmenistan, 2'si Afganistan, 2'si Suriye, 1'i Irak, 1'i Tunus, 1'i Gürcistan, 1'i Kongo uyrukludur.

Veri Analizi

09.11.2015 tarihinde öğretmen yönlendirmesi ile çalışmaya katılan 26 öğrenciye, bir hafta önce "Selvi Boylum Al Yazmalım" filminin İngilizce altyazılı hâli, dışarıdan hiçbir müdahale olmaksızın izletilmiştir. Aşağıda tablolarda "birinci uygulama" şeklinde belirtilmiş olan değerlendirme kısmı, öğrencilerin yardım almadan film içinde tespit ettiği Türk kültürel unsurlarından oluşmaktadır. "İkinci uygulama" kısmı ise, filmi kültürel unsurlar hususunda dikkat çekeceği yerlerde durdurarak izletmesi sonucunda, öğrencilerin gördüğü Türk kültürel unsurlarından oluşmaktadır.

Çalışmanın kalıcılığının ölçülmesi için çalışmanın tamamlanmasından bir ay sonra, aynı 26 öğrenci ile tüm ipuçları kaldırılarak, öğretmen yardımı olmadan son bir uygulama yapılmıştır. Son uygulamada çıkan sonuçlar ise "üçüncü uygulama" adı altında değerlendirilmiştir. Veriler, her öğrencinin kâğıdı incelenip tasnif edilerek çözümlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar, çalışmanın amaçları bağlamında değerlendirilecektir. Cevapların değerlendirilmesinden sonra ise bu çalışmanın, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yapılmış çalışmalar ile benzerlik ve farklılıklar yönünden karşılaştırmalar yapılacaktır.

SORU 1: Filmde gördüğünüz evlilik öncesi Türk kültürel unsurları nelerdir?

1. Uygulama: En yüksek oran ile (% 46) şerbet içme ögesinin fark edilmiş olması, değişik renkte bir içeceğin filmde sunulmasının, öğrenciler için daha dikkat çekici olarak algılandığı düşünülebilir. Çiftlerin flört etmeyişinin fark edilmesi, % 42'i oranında kalmıştır. Bunda çiftlerin birkaç kez ailelerinden gizli şekilde görüşmesinin, flört etmek biçiminde algılanmış olması muhtemeldir. Erkek tarafının kız evine görücü gelmesi de açık bir kültürel unsur olmasına karşın, öğrencilerin ancak %42'si bunu görebilmiştir. Bu, erkek tarafının kız evine geliş sebebinin ne olduğunun öğrenciler tarafından anlaşılmasının bir sonucu olabilir. Erkek tarafının kız evine tatlı getirmesi ise evlilik öncesi kültürel unsur tespitlerinde, birinci uygulama sonucunda öğrencilerin en az algıladığı kültürel öge olmuştur. Böyle olması, tatlının yenirken, bunun kız isteme olayının bir parçası olduğunun fark edilmeyişi ile alakalı olabilir.

2. Uygulama: Bu uygulamada, ilk uygulamada tespit edilen bütün Türk kültürel unsurlarının fark edilmesinde artış olduğu görülmektedir. Birinci uygulamada, diğerlerine göre daha az öğrencinin fark ettiği görücü gelmesi sırasında erkek tarafının tatlı getirmesi, %26'dan, %92'ye yükselmiştir. Bu

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Filmlerin Kullanımı (Selvi Boylum Al Yazmalım Filmi Örneği)

artışın en büyük sebebinin, öğretmenin yönlendirmesi olduğu düşünülmektedir. Bu oran ile erkek tarafının tatlı getirmesi, ilk uygulamanın tersine en çok fark edilen kültürel öge hâline gelmiştir. Bunun sebebinin ise öğretmenin öğrencilere, bu görülenin, Türk kültürüne ait bir öge olduğunu sezdirmesidir, diye düşünülmektedir.

3. Uygulama: Üçüncü uygulamada şerbet içme kültürel unsuru (% 73), birinci uygulamaya göre daha fazla, ikinci uygulamaya göre daha az öğrenci tarafından fark edilmiştir. Bunun sebebinin öğretmen yönlendirmesinin ortadan kalkması olduğu düşünülebilir. Çiftlerin flört etmemesi, ikinci uygulamada %80 oranında fark edilmişken, üçüncü uygulamada bu oran %15'e düşmüştür. Bu düşüşün, son uygulamada öğrencilerin farklı sahnelerde daha önce öğretmenin yönlendirdiği bazı kültürel unsurların, flört olarak yanlış biçimde algıladığının etken olduğu söylenebilir. Erkek tarafının kız evine görücü gelmesi ve gelirken tatlı getirmesi kültürel unsurlarının oranlarında da ikinci uygulamaya göre düşüş olduğu gözlenmektedir. Bu düşüşün, öğretmen yönlendirmesinin olmayışına bağlı olduğu düşünülebilir.

SORU 2: Filmdeki düğün esnasında gördüğünüz Türk kültürel unsurları nelerdir?

1. Uygulama: Düğünde silah kullanma kültürel unsurunun bu sorudaki diğer kültürel unsurlarından çok daha fazla öğrenci (% 57) tarafından fark edildiği söylenebilir. Bundaki en büyük etkenin film içerisinde silahların üst üste patlayarak öğrencilerin dikkatini bu yöne çektiği düşünülmektedir. Gelinin bineceği aracın süslenmesinin ve gelin duvağına tel takılmasının fark edilmesi, düğün sahnelerinde hareketin çok olması sebebi ile sezilemeyerek az öğrenci tarafından (% 23) fark edilmiş olduğu düşünülebilir.

2. Uygulama: Düğünde silah kullanmanın (% 84) öğrenciler tarafından sorulduktan sonra, bunun bir kültürel unsur olduğunun öğretmen tarafından onaylanmasının, bu unsurun fark edilmesinde gözle görülür bir artışa ortam hazırladığı söylenebilir. Gelinin bineceği aracın süslenmesi (% 76) ve duvağına tel takılması (% 73) kültürel unsurlarının, birinci uygulamaya göre büyük oranda arttığı gözlemlenebilir. Bundaki etkenin ise öğretmenin filmdeki en hareketli sahnelerden biri olan düğün sahnesini durdurarak, öğrencilerin dikkatini sahnelere vermesini sağladığı düşünülmektedir. İlk uygulamada tespit edilememiş olan davul zurna çalınması (% 84) ve mendil sallanması (% 61) kültürel öğelerinin, bu uygulamada çoğunlukla tespit edilebilmiş olmasında da öğretmenin sahneleri durdurarak, öğrencilere “burada sizce bir Türk kültür unsuru olabilir mi?” şeklinde sorup ipucu vermesinin temel etken olduğu düşünülmektedir.

3. Uygulama: İkinci uygulamada öğrencilerin tespit ettiği beş kültürel unsurun “mendil sallanması” haricinde dördünün öğrenciler tarafından tespitinde azalma olduğu söylenebilir. Bu kültürel unsurların tespitinde görülen azalma, öğretmenin sahneleri durdurarak izletmeyişine

bağlanabilir. Mendil sallanmasının hiçbir öğrenci tarafından son uygulamada kültürel unsur olarak görülememesi ise o sahnenin hızlı bir geçiş sahnesi oluşundan ya da dikkat çekici başka unsurların sahnede daha ön planda olmasından kaynaklanıyor olabilir.

SORU 3: Filmde dikkatinizi çeken kadın-erkek ilişkileri konusundaki Türk kültürel öğeleri nelerdir?

1. Uygulama: İlk uygulamada hiçbir kültürel unsurun (% 30, % 26, % 30, % 30, % 7), öğrencilerin yarısı tarafından fark edilemediği görülmektedir. Bunda en önemli etkenin öğretmen yönlendirmesi olmadan, öğrencilerin gördüğü hangi şeyin, bir kültürel unsur olarak değerlendireceğini bilmemesi olduğu düşünülebilir.

2. Uygulama: Evlilik öncesi görüşülmemesinde (% 33) öğretmen yardımı olmasına rağmen ilk uygulamaya göre küçük bir artış olduğu gözlemlenebilir. Bundaki etkenin ise “görüşmek” kelimesinin algılanmasında bir sorun olduğu düşünülebilir. Evlilik kararını kadının kendi adına alamaması olarak adlandırılan kültürel unsurun (% 61) birinci uygulamadakinin aksine ikinci uygulamada öğrencilerin çoğunluğu tarafından fark edildiği söylenebilir. Bundaki etkenin film izlenirken öğretmenin öğrencilere dönüp “evliliğe kız kendisi karar verebiliyor mu?” diye sorması olduğu düşünülmektedir. Erkek ailesinin kızı görmeye gelmesi ise birinci uygulamada görülmesine rağmen ilginç şekilde ikinci uygulamada hiçbir öğrenci tarafından fark edilememiştir. Bunun sebebi olarak, öğretmenin söylediği bazı cümlelerin, öğrencileri bu konuda yanlış yönlendirdiği düşünülebilir. Kadınların erkeğin işine karışmaması kültürel unsurunun, öğrencilerin % 84’ü tarafından fark edilmesi, öğretmenin kadının erkeğin işine karışması anında başına gelenlerin sebebini öğrencilere film izleme sırasında sormasına bağlanabilir. Kadınların erkeklerle konuşmaktan kaçınması (% 3), ikinci uygulamada yalnızca iki öğrenci tarafından fark edilmiştir. Bundaki etkenin, öğretmenin bunun öğrenciler tarafından fark edileceğini düşünerek ipucu vermeyişi olduğu düşünülebilir.

3. Uygulama: Evlilik öncesi görüşülmemesinin (% 7) öğrenciler tarafından tespitinin, üçüncü uygulamada daha da düştüğü söylenebilir. Bundaki etkenin daha önce de ifade edildiği gibi “görüşmek” kelimesinde öğrencilerin anlam karmaşası yaşadığı düşünülebilir. Evlilik kararını kadının kendi kendine alamayışı ikinci uygulamada öğrencilerin % 61’i tarafından fark edilmiş iken bu oran üçüncü uygulamada %3’e düşmüştür. Bu veri ışığında, ikinci uygulama ile üçüncü uygulama arasında geçen zamanın, öğrencilere verilen ipuçlarını unutturduğu düşünülebilir. Erkek ailesinin kızı görmeye gelmesi, ikinci uygulamada tespit edilemediği gibi üçüncü uygulamada da tespit edilememiştir. Bunda öğretmenin yönlendirmesinin, öğrencilerde yanlış bir kanaate sebep olduğu düşünülebilir. Kadınların erkeğin işine karışmaması, %61’lik bir oran ile bu uygulamada en fazla tespit edilen kültürel unsur olmuştur. Bunda, öğretmenin ikinci uygulamada öğrencilere soru yönelterek, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin bulmasını sağlayıp bilginin kalıcılığını arttırdığı düşünülebilir.

SORU 4: Dilin kullanımı konusunda filmde duyduğunuz Türk kültürel unsurları nelerdir?

1. Uygulama: Eldeki veriler ışığında, dilin kullanımı konusunda öğrencilerin, öğretmenin verdiği ipuçları dışında herhangi bir kültürel unsuru fark edemediği düşünülmektedir. Öğretmenin değerlendirme formunda sorunun yanında parantez içinde verdiği örnekleri, tabloda belirtilen sayı ve oranda öğrenci görebilmiş; bundan başka bir kültürel unsura dikkat çekilmediği görülmüştür.

2. Uygulama: Veriler ışığında görüldüğü gibi, öğrencilerin ilk uygulamada yalnızca ipucu olarak verilen kültürel unsurları fark etmesine karşın ikinci uygulamada öğretmen yönlendirmesi sonucu, daha önce tespit edilebilen kültürel unsur sayısı 3 iken, ikinci uygulamada bunun 21'e çıktığı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, dilin kullanımı konusunda filmde görülen Türk kültürel unsurları, ikinci uygulamada öğretmenin yönlendirmesi ile birinci uygulamaya göre yüksek oranlarda arttığı ve fark edilen unsurların çeşitlendiği söylenebilir. İlk uygulamada tamamı yüzde ellinin altında kalan 3 kültürel unsurun fark edebilme oranının da bu uygulamada yüzde ellinin üzerine çıktığı gözlemlenmiştir.

3. Uygulama: İlk uygulamada 3 adet kültürel unsurun, ikinci uygulamada ise 21 adet kültürel unsurun gözlemlenmesine karşın, üçüncü uygulamada 11 adet kültürel unsur, öğrenciler tarafından tespit edilmiştir. Bu düşüşün sebepleri, öğretmen yönlendirmesinin ortadan kalkması ve ikinci uygulamanın üzerinden 1 aylık bir sürenin geçmiş olması olarak düşünülebilir. Dikkat çeken bir başka sonuç ise üçüncü uygulamada üzerinden zaman geçmiş olmasına rağmen öğrencilerin birinci uygulamada fark edebildiği üç kültürel unsurun tamamında, üçüncü uygulama sonucunda daha yüksek orada fark etmesidir. Bu veri ışığında, yapılan uygulamanın öğrencilerde kalıcı bir öğrenme oluşturduğu söylenebilir.

SORU 5: Filmde aile/evlat ilişkilerinde gördüğünüz Türk kültürel unsurlarını yazınız.

1. Uygulama: Öğrencilerin aile evlat ilişkilerini, kendi gayretleri ile sezmesi istendiğinde, tespit edilen kültürel öğelerin hiçbirinin %30'un üzerine çıkamadığı söylenebilir. Bunda, film içinde aile ile evlat arasındaki ilişkinin çok vurgulu biçimde anlatılmamasının etken olduğu düşünülebilir.

2. Uygulama: Evlilik kararı aşamasında aile bireylerinin rolü, ilk uygulamada öğrencilerin %11'i tarafından fark edilmiş olmasına karşın öğretmenin yönlendirmelerde bulunduğu ikinci uygulamada %3'e düşmüştür. Bundaki en önemli etkenin öğrencilerin öğretmene sorduğu sorular sonucunda yanlış anlaşılmanın gerçekleşmesi olduğu düşünülebilir. Gebe olduğunu söylemekten utanma ve evlatlıktan reddetme kültürel unsurlarının fark edilmesinde gözle görülür bir artış olduğu söylenebilir. Bundaki artış ise, öğretmenin filmi ilgili sahnelerde durdurarak, "burada ne oluyor?" diye sormasına bağlanabilir. Evladın annesinden korkması kültürel unsuru, birinci uygulamada fark edilememesine karşın ikinci uygulamadan öğrencilerin %73'ü tarafından tespit edilmiştir. Burada ise öğretmenin

öğrencilere “sizce her millette çocuklar, annelerinden bu kadar korkuyor mu?” diye sormasının etken olduğu düşünülebilir. Bela okumak eylemini, bu bağlamda bir kültürel unsur olarak değerlendiren öğrencinin öğretmen yönlendirmesi ile yapılan ikinci uygulamada bu kanaatinden vazgeçtiği görülmektedir.

3. Uygulama: Evlilik aşamasında aile bireylerinin rolü (% 3), ikinci uygulama ile aynı oranda öğrenci tarafından fark edilmiştir. Gebe olduğunu söylemekten utanma (% 30) ve evlatlıktan reddetme (% 26) kültürel unsurlarının öğrenciler tarafından fark edilmesinin ikinci uygulamaya göre büyük oranda düştüğü gözlemlenmektedir. Üçüncü uygulamada öğretmenin söz konusu sahnelerde filmi durdurmamasının bu düşüşteki etken olduğu düşünülmektedir. Kız çocuğu üzerindeki egemenlik (% 30) ise birinci ve ikinci uygulamada fark edilmesinden çok daha yüksek bir oranda fark edilmiştir. Bu, öğrencilerin film üzerine düşünüp son uygulama gerçekleşene kadar arkadaşları ile filmdeki karakterlerin birbiri ile iletişimleri hakkında konuşmasına bağlanabilir.

Soru 6: Cinsiyetlerin, film içinde, Türk toplumunun gözünde nasıl değerlendirildiğini yazınız.

1. Uygulama: İlk uygulama sonucunda cinsiyetlerin Türk toplumu gözünde nasıl değerlendirildiği sorusunda, öğrencilerin yarısı tarafından fark edilmiş hiçbir kültürel öge yoktur. En yüksek oranda tespit edilmiş olan kültürel ögenin bu alanda kızın yüzüne kömür sürülmesi (% 46) olduğu veriler ışığında söylenebilir. Bundaki temel sebebin, somut olarak kendini belli eden kültürel öğelerin daha kolay sezildiği dile getirilebilir.

2. Uygulama: Namus kavramının Türkler için kültürel bir unsur olduğunu düşünen öğrenciler, ilk uygulamada %26 iken ikinci uygulamada bu oran %3'e düşmüştür. Bu kavramın filmin genelinde geçiyor olması ve öğretmenin yönlendirme yapmak için bu konuda herhangi bir sahnede filmi durdurmaması, öğrencilerin bunun bir kültürel unsur olmadığını düşünmesine sebep olduğu düşünülebilir. Yine erkek kadın ilişkilerinin Türk kültürüne ait kültürel bir farklılığının olduğu, öğrencilerin %15'i tarafından tespit edilerek, ilk uygulamadan daha düşük bir oranda farkındalığın olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında filmin geneline yayılan ve belirli sahnelerde dikkat çekmeyen bu gibi kültürel unsurların öğrenciler tarafından daha zor fark edildiği düşünülebilir.

3. Uygulama: Namus kavramını üçüncü uygulamada, ikinci uygulamada olduğu gibi öğrencilerin %3'ü tarafından fark edilmiştir. Erkek kadın ilişkilerini kültürel bir unsur olarak algılayan öğrenciler, ikinci uygulama sonucu %15 iken, üçüncü uygulamada bu oran %26'ya yükselmiştir. Annenin kızının yüzüne kömür sürmesini Türk kültürüne ait bir unsur sayan öğrenciler, birinci uygulamaya göre daha fazla ancak ikinci uygulamaya göre daha az olarak göze çarpmaktadır. Üçüncü uygulama içinde değerlendirildiğinde diğer kültürel unsurlara göre, öğrencilerin bu kültürel unsuru çok daha kolay fark ettiği söylenebilir. Bu veri ışığında düşünüldüğünde, filmin bir sahnesinde somut

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Filmlerin Kullanımı (Selvi Boylum Al Yazmalım Filmi Örneği)

olarak çabucak anlaşılabilen bir kültür ögesinin görülmesinin öğrencilerin kültür ögesini algılamasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Soru 7: Fiziksel özellikleri bakımından Türk kültürünün rolü hakkında filmde hareketle neler söyleyebilirsiniz?

1. Uygulama: İlk uygulamadaki veriler ışığında öğrencilerin, yarı yarıya bir oran (% 50) ile sezebildiği hiçbir kültürel ögenin olmadığı söylenebilir. Filmde sahneler takip edilirken, genel bir soru olan bu sorunun rahat biçimde anlaşılmasının bu konudaki etkenlerin başında geldiği düşünülebilir.

2. Uygulama: Kadınların örtünme şekli (% 88) ve erkeklerin bıyık bırakmasının (% 61) kültürel bir öge olarak anlaşılmasının, ikinci uygulamada gözle görülür biçimde arttığı söylenebilir. Ortaya çıkan bu bilgiye göre artışın sebebi düşünüldüğünde: Öğretmenin yönlendirme yaparken, “kadınlar dini inançları gereği mi örtünüyor, yoksa dini gereklerden farklı bir şey de olabilir mi?” ve “erkekler neden hep bıyıklı?” diye sorular sormasının etken olduğu düşünülebilir. Kadınların giyim şekillerini (% 7) kültürel bir unsur olarak algılayan iki öğrenci ise kâğıtlarına bunu not ederek, birinci uygulamadan başka bir kültürel unsuru da veriler arasına katmıştır.

3. Uygulama: Üçüncü uygulamada, önceki uygulamada öğrencilerin fark ettiği kültürel unsurların sayısında bir azalma olmamasına karşın, farkındalık oranlarında artışın olmaması dikkat çekmektedir. Bunun, öğretmen yönlendirmesinin ortadan kalkmasına bağlı olduğu söylenebilir.

Soru 8: Komşuluk ilişkileri bakımından Türk kültürünün etkisi hakkında filmde neler fark ettiniz?

1. Uygulama: İlk uygulamada komşuluk ilişkileri bakımından öğrencilerin yüksek oranlarla herhangi bir kültürel unsuru fark edemediği söylenebilir. Komşuluk ilişkisinin filmde gözlenmesinin geniş sahnelerle mümkün olduğundan ötürü bu farkındalığın istenen oranda olmadığı yorumu yapılabilir.

2. Uygulama: İlk uygulamada fark edilen kültürel unsurların tamamı, ikinci uygulamada kendine yer bulmuş; bunun yanında “bebeği olanı tebrik etmek” kültürel unsuru da üzerine eklenerek, öğrencilerin %69’u tarafından fark edilmiştir. Öğretmen yönlendirmesinin devreye girmesinin ardından “komşuların zor durumda kalana sahip çıkması” kültürel unsuru haricinde, öğrencilerin fark etme oranının tamamında arttığı söylenebilir.

3. Uygulama: İkinci uygulamanın yapılmasının ardından uzun bir süre geçmesinin, üçüncü uygulamada kültürel unsurların fark edilmesini belirgin bir şekilde azalttığı düşünülmektedir. Bebeği olanı tebrik etmek (% 69) kültürel unsurunun hiçbir öğrenci tarafından not edilmemiş oluşu göze çarpmaktadır. Komşuların zor durumda kalana sahip çıkması (% 11) unsurunun fark edilmesindeki

ufak bir artış olduğu, ancak kültürel unsurların tamamının fark edilme oranının üçüncü uygulamada azaldığı söylenebilir.

Soru 9: Türk mahalle kültürü hakkında filmde gördüğünüz özellikleri yazınız.

1. Uygulama: Birinci uygulama verileri ışığında: Türk mahalle kültürü hakkında yalnızca üç öge fark edilmiş; bunlardan da en yüksek oran (% 46) ile fark edilen, belediye nikâhı ile dini nikâh farkının etkileri olmuştur. Filmin çarpıcı sahnelerinden birinde bir oyuncunun, önce dini nikâh yapılmasını önermesinin, bu farkındalıktaki etkisinin olduğu söylenebilir.

2. Uygulama: Duvara halı asılması kültürel unsuru, %7'lik bir oran ile fark edilirken, ikinci uygulamada bu %42'ye; belediye nikâhı ve dini nikâh farkının etkileri %46'lık bir oran ile fark edilirken %84'e yükselmiştir. Ancak evlatlıktan reddedilince sığınılacak yerin bulunamaması ilk uygulama sonucu %7'lik bir oran ile fark edilirken, ikinci uygulamada hiçbir öğrenci bu unsuru fark edememiştir. İkinci uygulamada, birinci uygulamada fark edilemeyen evde doğum yapmak unsuru, öğrencilerin %73'ü tarafından kültürel unsur olarak nitelenmiştir.

3. Uygulama: Üçüncü uygulamada, ikinci uygulamada öğrenciler tarafından kültürel unsur olarak nitelendirilen bütün unsurlar kendine yer bulmuştur. Ancak tamamında öğrencilerin fark etme oranlarında düşüş olduğu söylenebilir. Bundaki etkenin, öğretmen yönlendirmesinin ortadan kalkması ve uygulamaların arasında uzun zaman olması olduğu düşünülebilir.

Soru 10: Filmde gördüğünüz diğer Türk kültür unsurları nelerdir?

1. Uygulama: Herhangi bir sınıflandırmaya tabi tutulamayacağı düşünülen diğer Türk kültürel unsurları sorulduğunda, eldeki veriler ışığında öğrencilerin bir kısmının, yalnızca kamyon üzerine yazı yazmayı (% 38) tespit ettiği görülmektedir. Bu noktada somut olarak film içinde sahneler ile sürekli gösterilen bu kültürel ögenin diğerlerine nazaran çok daha bariz olarak tespit edilebileceği düşünülebilir.

2. Uygulama: Filmde görülen ve öğrenciler tarafından soru başlıklarında herhangi bir şekilde sınıflandırılmayan kültürel öğeler son soruda "diğer Türk kültürel unsurlar" olarak sorulmuş ve ilk uygulamanın sonunda yalnızca kamyonların üzerine yazı yazmak, öğrencilerin %38'i tarafından tespit edilmiştir. İkinci uygulamada ise bu sorudaki farkındalık artarak bulunan kültürel öge sayısı beşe çıkmış; ilk uygulamada bulunan kamyonların üzerine yazı yazmak ögesi ise bu kez öğrencilerin %92'si tarafından tespit edilmiştir.

3. Uygulama: Diğer Türk kültürel unsurları hakkındaki üçüncü uygulamada ise birinci uygulamaya göre farkındalık artmış ancak ikinci uygulamaya göre azalmıştır. Bulunan kültürel öge sayısı ikinci uygulamaya göre azalarak üçe düşmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Filmlerin yabancı dil öğretiminde faydalı bir araç olduğu düşüncesi ile yaptığımız bu çalışma ile benzer öneride olan pek çok akademik çalışma mevcuttur. “Yabancı dil sınıflarında filmler çoğunlukla öğrencilerin dil ve kültürel yeterliklerini geliştirmek için kullanılır. Ayrıca dil ve kültürel yeterliklerin geliştirilmesi, film ve kültür analiz yeteneği ile birlikte yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimiyle bütünleştirilebilir” (Vázquez Vázquez, 2009). Bu çalışmada da filmlerin kültürel yeterlikleri geliştirdiği açıkça görülmüş; filmlerin, Türkçe öğretimi alanında kullanılması gereken bir öge olduğu ve bu bağlamda bir metodoloji ortaya koymanın önemi açıkça ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil öğretiminde filmlerin kullanımı konusunda yalnızca Avrupa ve Amerika’daki örneklerden bahsetmek yeterli olmayacaktır. Batı’da sistematik bir biçimde metot olarak kullanılan yabancı dil öğretiminde filmlerin kullanımı, Uzakdoğu ülkelerinde de gereken öneme kavuşmaya başlamıştır. Wang (2009), “İngilizce Sınıflarda Filmlerin Kullanımı” başlıklı çalışmasında filmlerin yabancı dil öğretiminde kullanımıyla ilgili şu değerlendirmelerde bulunmuştur: “Bilgisayarların desteğiyle filmler (DVD, Mp3 vb.) Çin’de yabancı dil öğretiminde büyük rol oynamaktadır. Giderek artan sayıda öğrenci sadece sözel yönden değil dil edinim süreciyle de ilgilenmektedir. Günümüzde öğrenciler dil edinimini anlama ve bilgi edinme için giderek artan bir merak duymaktadır. Bu sebeple öğretmenler; görsel işitsel sınıfların nasıl daha etkili hâle getirileceği, öğrencilerin nasıl daha aktif katılımcı olmalarının sağlanabileceği, sınıflarda ne tür dinleme ve konuşma pratikleri yapılabileceği, öğrencilerin dil öğrenimde kendine güven duymasına nasıl yardım edilebileceği gibi bazı durumlarla karşılaşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin İngilizce öğreniminde özgüven oluşturmamasından ve film kullanımına yönelik bazı kullanışlı ve pratik metotlardan bahsedilmiştir.”

Filmlerin, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin derse katılımı ve özgüven gelişimlerine katkıda bulunması hakkında yapılan başka çalışmalar da mevcuttur. Yapılan bu çalışmalarda, büyük oranda olumlu katkılar gözlenmiştir. Bahsettiğimiz bu çalışmalardan bir tanesinde ortaya çıkan sonuç, şu şekilde ifade edilmektedir: “Üniversite düzeyinde dil derslerinde film kullanımı üzerine yapılan bu araştırmada, öğrencilerin derse karşı açık ve istekli olduğu belirlenmiştir.” (Sturm, 2012).

Çalışmadan önce yapılan literatür taramasında ortaya çıkan bir araştırma üzerine, Selvi Boylum Al Yazmalım filminin İngilizce altyazılı olan versiyonunun öğrencilere izletilmesine karar verilmiştir. Bahsedilen bu çalışmada, öğrencilerin altyazısız olarak filmi izlediğinde, pek çok noktada yardıma muhtaç hâle geldikleri şu biçimde ifade edilmiştir: “Yapılan araştırma ile altyazısız film izlemeyle, öğrencilerin dinleme becerilerini hangi ölçüde geliştirdiği bulunmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle öğrenci görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin daha fazla zamana ve

tavsiyelere ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Ayrıca film kullanmak, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirici bir yol olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, film izlerken sınıfta hem eğlendikleri hem de kendilerini rahat hissettikleri görülmüştür” (Safrani, 2015).

Yukarıda anılan çalışmalarda belirtildiği gibi yabancı dil öğretiminde filmlerin kullanımı, pek çok açıdan faydalar taşımaktadır. Başka bir araştırma (Seferoğlu, 2008) sonucunda da katılımcılar; uzun metrajlı film izlemeyle, hedef dile sahip kişilerin konuştuğu aksan, lehçe ve argo gibi çeşitli dil unsurları hakkında bilgi sahibi olduklarını, ayrıca, hedef dille ilgili söz dağarcığının zenginleştiğini ve hedef kültürü tanıdıklarını ifade etmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak, yabancı dil öğretiminde filmlerin kullanımının ne kadar olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını ifade edebiliriz. Ortaya çıkan faydanın kalıcılığı ve öğreticinin katkısı ile ilişkisinin de ortaya koyulduğu bu çalışma, bize yabancılar Türkçe öğretimi konusunda filmlerin kullanımı ile geliştirilecek bir metodun önemini anlatmaktadır.

Araştırmada kullanılan Selvi Boylum Al Yazmalım filminde tespit edilebilecek Türk kültür unsurları, filmin içerdiği kültürel unsurlar ile sınırlıdır. Bu sebeple Türk kültür öğretiminde kullanılmak istenen filmler, öğrenci seviyesi ile uygunluğu bakımından irdelenmeli; öğretilmesi hedeflenen kültürel unsurların film içinde bulunup bulunmadığı iyice araştırılmalıdır.

Film sahnelerinde görülen kültürel unsurlardan en kapsamlı olanı olarak söyleyebileceğimiz, evlilik öncesi Türk kültür unsurlarının öğrenciler tarafından fark edilmesinde birtakım sorunlar görülmüştür. Öğrencilerin yarısından azı, filmde açık bir kültürel unsur olan “kız isteme” kültürel unsurunu fark edebilmiştir. Türk kültürü içinde önemli bir yere sahip olan kız istemenin, filmde gösterilmesine rağmen fark edilemeyişi üzerinde düşünüldüğünde: Filmi seyredenlerin, kız evine gelen topluluğun, ailesinden kız istemek üzere geldiğini anlamaması olarak düşünülebilir. Ayrıca kız isteme sırasında tatlı getirme kültürel unsurunun fark edilmesi de öğretmen yönlendirmesi sonucunda büyük bir oranda artmıştır. Bu iki verinin bize gösterdiği, öğretmenin kültürel öğenin ne olduğunu, sahne canlandığı sırada sorular sorarak öğrenciye keşfetme imkânı sunması gerekliliğidir.

Selvi Boylum Al Yazmalım filmi, Türk kültüründe zengin olan evlilik ve aile kültürünün pek çok unsurunu barındırmaktadır. Ayrıca bir Türk düğünün de canlandırıldığı filmde düğünlere ait kültürel unsurları öğretme imkânı da bulunmuştur. Düğün esnasında öğrencilerin en kolay biçimde fark ettiği kültürel öğe silah atmak olmuştur. Bunda, film yönetmeninin, silah atma sahnelerini üst üste ve çarpıcı biçimde sunmasının en büyük etken olduğu düşünülebilir. Filmdeki düğün sahnelerinin hızlı geçişlerle sunulmuş olması, öğrencilerin dikkatini kültürel öğelere vermesini azaltmış olduğu düşünülmektedir. Bunun önüne geçmek için öğretmenin, bu tip sahnelerde durdurarak; öğrencilerin kültürel öğe algılamasını kolaylaştıracak sorular ile yönlendirme yapması yerinde olacaktır.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Filmlerin Kullanımı (Selvi Boylum Al Yazmalım Filmi Örneği)

Araştırmada da uygulanan bu yöntemin faydalı olduğu ve öğrencilerin kültürel öge farkındalığının ancak bu şekilde arttığı araştırma verileri ışığında söylenebilir.

Kadın erkek ilişkileri konusunda öğrencilerin filmde seyrettiği sahneleri idrak etmede zorlandığı söylenebilir. Bundaki etken düşünüldüğünde, kadın erkek ilişkileri gibi genel bir ifadenin, öğrencilerin kültürel unsurları kavramasında, olumsuz bir etki oluşturduğu düşünülebilir. Kadın erkek ilişkilerindeki kültürel unsurların fark edilmesinde istenen seviyede öğrenmenin gerçekleştiği tek unsur, kadının erkek işine karışmaması olmuştur. Bundaki etkenin, öğretmenin öğrencilerin keşfederek bulması için sorduğu isabetli bir sorunun, öğrenciler tarafından olumlu bir karşılık görmesi olduğu söylenebilir. Son uygulamada hiçbir hatırlatma yapılmadan iyi bir oranla bu ögenin fark edilmiş olması da buna dayanak olarak gösterilebilir.

Dilin kullanımı konusunda öğrencilerin kültürel unsurları fark etmesinde elde edilen veriler, nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Deyim, atasözü gibi kültürel unsurların öğrenciler tarafından sezilmesi, öğretmen yardımı olmadan son derece zor olduğu söylenebilir. Filmin sahneleri akıp giderken dilsel kültürel ögeler, öğrenciler tarafından kolaylıkla sezilememektedir. Öğretmenin, yazılı olarak öğrencilere uygulama sırasında doldurmasını istediği kâğıtlarda ipucu olarak verilen birkaç deyim ve atasözü, üç uygulamada da fark edilme konusunda kendine yer bulabilmiştir. Bu, yazılı olarak verilen atasözü, deyim, kalıp söz gibi dilsel kültürel unsurların kalıcı bilginin yerleşmesine önemli katkıda bulunduğu yargısına ulaşmamızı sağlayabilir.

Aile ile evlat arasındaki ilişkilerden film içinde görülen Türk Kültür unsurlarının fark edilmesi konusunda istenen verim, öğretmen yönlendirmesi olmaksızın sağlanamamıştır. Öğretmen yönlendirmesi ve öğrencilere, bilginin fark edilmesine yönelik sorular uygulamaya eklendiğinde öğrencilerin kültürel farkındalığının arttığı söylenebilir.

Cinsiyetlerin Türk kültürü içinde kültürel öge olarak nitelendirilen kısmının öğrencilere öğretilmesi için araştırma kapsamında elde edilen veriler ışığında birtakım bilgilere ulaşılmıştır. Buna göre, cinsiyetlerin Türk kültürü içindeki rolü, öğrenciler tarafından en kolay biçimde somut olduğu zaman anlaşılabilir. Örneğin, gelinlik çağdaki kızın yüzüne kömür sürülmesi, filmde açık bir sahne olarak görüldüğü için fark edilmesinin daha kolay olduğu düşünülebilir. Ancak “namus” gibi filmin geneline yayılmış kavramların fark edilmesinin öğrenciler için zor olduğu düşünülebilir. Somut ve açık bir şekilde görülebilen kültürel öğelerin öğretimi için, öğretmenin bahsedilen sahnelerde filmi durdurarak, öğrencilerin hedeflenen ögeyi keşfetmesi için sorular sorduğunda olumlu sonuçlar alındığı rahatlıkla söylenebilir.

Fiziksel özelliklerin Türk kültürü bakımından hangi ögeler ile kendini gösterdiğinin öğretilmesi konusunda, öğretmen yönlendirmesinin olumlu etkileri elde edilen veriler ışığında görülmüştür.

Örneğin, erkeklerin bıyık bırakmasının fiziksel özellikler bakımından bir kültür öge olduğu söylenebilir. Bunun anlaşılması için, filmin tüm sahnelerinde görülen erkeklerin neredeyse hepsinin bıyıklı olması öğrencilerin bir kısmına yetmemiştir. Erkeklerin toplu halde oturdukları bir sahnede filmi durdurarak “sizce erkekler neden hep bıyıklı?” diye sormanın, öğrencinin, bunun bir kültürel öge olabileceğini düşünmesini sağlayabilir. Bu konuda öğrencilerin, bunun kültürel bir öge olduğunu fark etmesinden daha önemli olarak düşünülebilecek bir fayda daha vardır. Öğrenciler, bunun ayırımına varduktan sonra, bu kültürel ögenin fiziksel özelliklerden kaynaklı bir kültürel öge olduğunu da kendisi fark etmektedir. Öğretmenin doğrudan doğruya kültürel ögenin ne olduğunu ve hangi bağlamda bir kültürel öge olduğunu anlatması durumunda bu faydaların ortadan kalkma ihtimali olduğu düşünülürse, öğrencilerin kendi keşfetmesi ile bulunduğu kültürel öğelerin çok daha faydalı olduğu söylenebilir.

Türk komşuluk ilişkilerinin öğrenciler tarafından anlaşılması için yapılması gereken çalışmalar konusunda da araştırmanın verileri ışığında bazı öneriler ortaya çıkmıştır. Komşuluk ilişkileri konusunda öğrencilerin mahalle kültürü ve komşuluk kültürü arasındaki farkın tam olarak ayırımında olmadığı düşünülebilir. Komşuluk ilişkileri bakımından öğrencilerin yardım almadan istenilen seviyede bir farkındalığı oluşturamadığı söylenebilir. Komşuluk ilişkisi olarak kültüre yabancı olanların, pek çok hareketi komşuluk olgusunun getirdiğini yardım olmaksızın anlayamadığı düşünülebilir.

Türk mahalle kültürünün öğretilmesinde de daha önce yapılan tespitlerin benzeri ortaya çıkmıştır. Bu alanda da öğretmen yönlendirmesinin son derece etkili olduğu söylenebilir. Ancak mahalle kültürünün öğretilmesi konusunda diğer kültürel unsurların öğretilmesinde yer alan öğretmen yönlendirmesinin çok daha önemli katkılar yaptığı düşünülebilir. Somut olarak görülen mahalle kültür öğeleri, öğretmen yönlendirmesi devreye girdiğinde çok daha yüksek oranlarla istenilen öğrenme sonuçlarını ortaya çıkarabilmektedir. Örneğin, evde doğum yapmanın bir mahalle kültür ögesi olduğu, öğretmen yönlendirmesi ve öğretmenin öğrencilerin bu konuda sorduğu sorulara cevap vermesi sayesinde çok yüksek orandaki öğrenci toplulukları tarafından fark edilebilmektedir.

Filmler ile Türk kültürü öğretilmek istendiğinde, öğrencilerin herhangi bir sınıflandırmaya tabi tutamadığı kültürel öğeler de olmaktadır. Bunların da öğretilme gerekliliği düşünüldüğünde, öğrencilere, sınıflandıramadığı bir kültürel öge olup olmadığı da sorulmalıdır. Bu soru araştırmada yöneltilmiş ve en çarpıcı sonuç olarak, filmde aktör ve aktrislerin de sunum yaparcasına vurguladığı kamyon üzerine yazı yazmak kültürel ögesi kendine yer bulmuştur. Öğrencilerin öğretmen tarafından bu konuda yönlendirilmesinin ardından da öğrencilerin neredeyse tamamının bu kültürel ögeyi fark ettiği görülmüştür.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Filmlerin Kullanımı (Selvi Boylum Al Yazmalım Filmi Örneği)

Kaynaklar

- Allan, M. (1985). *Teaching English with video*. London: Longman.
- Champoux, J.E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry*, 8(2), 206-217.
- Çepni, S., (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (3.Baskı), Trabzon: Pegem A Yayıncılık,
- Gülseven, Ü. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde filmlerin önemi ve kullanımı. 3rd International Conference On Language And Literature "Turkish in Europa". Tirana/Albania, *Proceedings Book*, v. 2.
- Safran, J. (2015). Advancing listening comprehension through movies. *procedia – social and behavioral sciences*, 191(The Proceedings of 6th World Conference on educational Sciences), 169-173.
- Seferoğlu, G. (2008). Using feature films in language classes. *Educational studies*, 34(1), 1-9.
- Stoller, F. 1988. Films and Videotapes in the ESL/EFL Classroom. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to speakers of other languages. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED299835.pdf> (Erişim Tarihi: 20.03.2015)
- Sturm, J. L. (2012). Using film in the L2 classroom: a graduate course in film pedagogy. *Foreign Language Annals*, 45(2), 246-259.
- VázquezVázquez, M. M. (2009). Teaching film or using film to learn language and culture? Diverse approaches to teaching film in foreign language centres. *Lenguas Modernas*, (34), 9-23.
- Wang, Y. (2009). Using films in the multimedia English class. *English Language Teaching*, 2(1), 179-184.
- Yılmaz, F.,& Diril, A. (2015). Filmlerle yabancılara Türkçe öğretimi: Beyaz melek film örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 223-240.
- Yıldırım, A.,& Şimşek, H (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.



Prozodi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki*

*Alper AYTAÇ***

Öz

Bu araştırmanın amacı prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda ilk olarak prozodi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. İkinci olarak ise prozodinin, okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı irdelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bursa’da bir devlet ilkokulunun 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplamda 86 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Prozodik Okuma Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen hikâye edici metinler ile bu metinlere göre hazırlanmış olan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın ilk sorusuna ilişkin sonuca göre prozodi ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin sonuca göre ise prozodinin, okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre; prozodinin, okuduğunu anlamının bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Akıcı okuma, prozodi, okuduğunu anlama.

The Relationship between Prosody and Reading Comprehension

Abstract

This study aims to examine the relationship between prosody and reading comprehension. In accord with this, firstly, whether a significant relationship between prosody and reading comprehension existed was investigated. Secondly, whether prosody was a significant predictor in reading comprehension was scrutinized. This study was conducted using the relational screening model. The study sample consisted of a total of 86 second, third, and fourth graders at a public school in Bursa during the 2014-2015 academic year. The data were collected, using the Prosodic Reading Scale, narrative texts that were developed by the researcher, and open-ended questions that were prepared for these texts. The data were analyzed using the Pearson’s correlation analysis and simple linear regression. As the answer to the first research question, it was found that there was a moderately positive significant relationship between prosody and reading comprehension. For the second research question, prosody was found to be a significant predictor in reading comprehension. These results indicate that prosody is an indicator in reading comprehension.

Keywords: Fluent reading, prosody, reading comprehension.

* Bu çalışmada, 31 Mayıs – 3 Haziran 2016 tarihleri arasında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde düzenlenen 3.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulmuş olan “Prozodi ve Okuduğunu Anlama: İlişkisel Bir Çalışma” isimi sözlü bildirinin verilerinden yararlanılmıştır.

** Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD Doktora Öğrencisi, M.E.B. Sınıf Öğretmeni, alperaytac10@gmail.com

Giriş

Bilimsel çalışmalar sonucu yaşanan gelişmeler birçok alanda bilgi birikimine yol açmakta ve bu süreç hızlı bir şekilde devam etmektedir. Bu durum karşısında bireyin, çevresindeki gelişmelere ayak uydurması, topluma etkin bir şekilde katılması ve mesleğindeki gelişmeleri takip etmesi için bilgilerini yenilemesi gerekmektedir. Hızlı bir akış içinde olan bilgiye ulaşmanın ve bu bilgileri yenilemenin çeşitli yolları olmakla birlikte, bunların en etkilisinin okuma olduğunu söylemek mümkündür (Güneş, 2009).

Okuma; bireyin önbilgilerinden hareketle, metindeki bilgileri yorumlayıp yeniden anlamlandırıldığı aktif bir süreçtir. Bu süreç; görme, algılama, seslendirme, anlama gibi beynin çeşitli işlemlerinden oluşur (Güneş, 2009). Beyinde gerçekleşen ve anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme süreci olan okumanın gelişmesi, bireyin akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine bağlıdır (Akyol, 2006a; Akyol, 2006b; Güneş, 2007).

Akıcı okuma, bir metnin doğru, hızlı ve ifadeli bir şekilde okunması olarak tanımlanabilir. Akıcı bir okumada; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilmekte, geriye dönüşler ve kelime tekrarlarına yer verilmemekte, gereksiz duruşlar yapılmamakta ve konuşurcasına bir okuma gerçekleştirilmektedir (Akyol, 2006b). Bu sayede metin, belirli bir akış hızıyla okunmakta ve bu da okunanların parça parça değil de, bütüncül bir tutarlılık içinde zihinde yapılandırılmasını sağlamaktadır (Ülper, 2010).

Akıcı okumanın; kelime tanıma (doğruluk), hız (otomatiklik) ve prozodi olmak üzere okuduğunu anlama ile ilişkili üç önemli becerisi bulunmaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Kelime tanıma, metinde yer alan kelimelerin doğru bir şekilde seslendirilmesini ifade etmektedir. Okumanın gerçekleşmesi için öncelikle kelimenin tanınması gerekmektedir. Bu sayede okuyucu, zihinsel sözlüğünü kullanarak anlamı inşa etme olanağı bulabilmektedir. Hız ise, metinde yer alan kelimelerin belirli bir süre içinde okunmasını ifade etmektedir. Yani okuyucu, metni okurken kelimeleri en kısa sürede tanımalıdır (Akyol, 2006b; Rasinski, 2004). Akıcı okumanın ilk iki becerisi otomatiklik teorisini oluşturmaktadır. Bu teoriye göre metin doğru bir şekilde ve belirli bir hızda seslendirildiğinde zihin, kelimeleri tanımaktan çok anlama odaklanmaktadır (Laberge ve Samuels, 1974). Ne var ki, kelime tanıma ve hız ile akıcı okumayı açıklamak yeterli görülmemektedir. Bu iki becerinin dışında, akıcı okuma bir metnin uygun bir vurgu ve tonlama ile ifadeli bir şekilde okunmasını da kapsamaktadır. Bu da akıcı okumanın diğer önemli bir becerisi olan prozodiyi ifade etmektedir (Kuhn, 2005; Schrauben, 2010).

Dilbilimsel bir kavram olan prozodi, “vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2016). Konuşmanın tonal ve ritmik boyutlarını ifade eden

Prozodi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

ve sesli okumada kendini gösteren prozodiyi, konuşma dilinin ezgisi olarak nitelemek de mümkündür. Prozodik okuma unsurlarına uygun olarak yapılan bir okumada metin, anlamlı bölümlere ayrılır (Allington, 1983; Dowhower, 1991). Bu şekilde anlamlı kelime grupları şeklinde uygun bir ifade ile yapılan okumanın, okuduğunu anlama süreci için ön koşul niteliğindeki etmenlerden biri olduğu söylenebilir (Rasinski, 2004, 2006). Yani akıcı okuma becerileri arasında yer alan prozodinin, okunan metnin anlamını yapılandırma önemli bir beceri olduğunu söylemek mümkündür (Kuhn, 2004, 2005; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Schrauben, 2010). Nitekim, alanyazındaki bilimsel yayınlarda da (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Calet, Defior ve Palma, 2015; Clin, Wooley ve Heggie, 2009; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Kaya ve Yıldırım, 2016; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Klauda ve Guthrie, 2008; Schwanenflugel, Hamilton, Wisenbaker, Kuhn, Stahl, 2004; Ulu, 2016; Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2016; Whalley ve Hensen, 2006; Yıldırım ve Ateş, 2012; Yıldırım, 2013; Yıldız ve ark., 2014) akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki istatistiksel olarak ortaya koyulmuştur.

Akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyel çalışmalara bakıldığında, özellikle prozodi becerisinin öne çıktığını söylemek mümkündür. Özellikle yordama analizlerinin yapıldığı araştırmalarda prozodinin öneminin daha iyi ortaya koyulduğu söylenebilir. Sözelimi, Baştuğ ve Akyol (2013)'un araştırmalarında prozodinin, diğer akıcı okuma becerilerine kıyasla, okuduğunu anlama ile en yüksek ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu araştırmadaki bir diğer bulguya göre ise, okuduğunu anlamayı en iyi yordayan akıcı okuma becerisi prozodidir. Benzer şekilde Başaran (2013)'ın ve Yıldız ve ark. (2014)'nın araştırmalarında da, okuduğunu anlamayı en iyi açıklayan akıcı okuma becerisinin prozodi olduğu saptanmıştır. Alanyazındaki bu araştırma bulguları, okunan metindeki anlamı yapılandırma akıcı okuma becerileri arasında özellikle prozodinin önemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında genellikle akıcı okuma becerilerinin tüm boyutlarının birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu araştırma kapsamında ise akıcı okuma becerilerinden sadece prozodi ele alınmış ve okuduğunu anlamaya ile ilişkisi yönünden incelenmeye çalışılmıştır. Öte yandan, alanyazındaki araştırmaların çoğunun ilkökul bağlamında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırma da ilkökul bağlamında yapılmakla birlikte, herhangi bir sınıf düzeyinden ziyade, 1. sınıf hariç tüm sınıf düzeyleri ele alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu sayede prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin her sınıf düzeyinde ayrı ayrı ele alınıp incelenme fırsatı elde edilebileceği ve ilkökul düzeyinde bu ilişki hakkında daha sağlıklı çıkarımlar yapılabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın, gerek ilkökul sınıf düzeylerinde ayrı ayrı ele alınması gerekse okuduğunu anlama ile ilişkisi yönüyle prozodi becerisi hakkında farkındalık yaratması bakımından ilgili alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu doğrultuda bu

araştırmada prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin, ilkokulun sınıf düzeyleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla her sınıf düzeyi için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Prozodi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Prozodi, okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Karasar (2006) ilişkisel tarama modelini, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada da prozodi ve okuduğunu anlama değişkenleri arasındaki ilişkinin varlığı çeşitli yönleriyle irdelenmeye çalışıldığı için bu model tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bursa'da bir devlet ilkokulunun 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 86 öğrenci oluşturmaktadır. Buna göre, 2. Sınıflarda 26, 3. Sınıflarda 28, 4. Sınıflarda ise 32 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü okulda toplam mevcutla çalışıldığı için okul içerisinde örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Çalışma grubuna 1. Sınıf öğrencilerinin alınmamasının sebebi; araştırma sürecinde bu öğrencilerin henüz ses gruplarını tamamlamamış olmalarıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından sınıf seviyelerine göre hazırlanmış olan üç hikâye edici metin kullanılmıştır. Metinler hazırlanmadan önce araştırmacı tarafından gerek Türkçe ders kitaplarında gerekse 100 temel eser içerisinde yer alan hikâyeler incelenmiştir. Daha sonra ise araştırmacı tarafından öğrencilerin yaşının uygunluğunun yanı sıra, yaşadığı sosyal çevre ve yerleşim birimi göz önünde bulundurularak hikâye edici metinler hazırlanmıştır. Hazırlanan metinlerin bir sayfayı geçmemesine özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler, kırsal kesimde yaşayan ve çiftçilikle uğraşan ailelerin çocuklarıdır. Çocukların okuldan sonraki zamanı tarla, bahçe gibi doğal ortamlarda geçmektedir. Bu doğrultuda 3. sınıf düzeyi için hazırlanan ve 135 kelimedenden oluşan hikâye edici metin "Yaralı Tavşan" isimli metindir. Bu hikâyede; hikâyenin ana karakterinin, arkadaşlarıyla köyün arkasındaki alanda top oynadıktan sonra eve dönerken çalıkların arasında yaralı bir tavşan bulması ve bu tavşanı iyileştirme çabası konu olarak işlenmektedir. Araştırmada kullanılan diğer hikâye edici metinler; 2 sınıf düzeyinde ve 91 kelimedenden oluşan "Yaşlı Amca" ile 4. Sınıf düzeyinde ve 154 kelimedenden oluşan "İşbirliği" isimli metinlerdir. Metinlerin okunabilirliği ise, Ateşman (1997)'in Türkçeye uyarladığı okunabilirlik formülü ile hesaplanmış ve "kolay" okunabilirlik aralığında

Prozodi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

bulunmuştur. Sonraki aşamada metinler ile ilgili, öğrenci seviyesine uygunluğu, hikâye unsurları ve sorulara ilişkin iki Sınıf Öğretmeni, bir Türkçe Öğretmeni ve iki alan uzmanının görüşleri alınmıştır.

Öğrencilerin prozodik okuma puanlarını hesaplamak için Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen Prozodik Okuma Ölçeği kullanılmıştır. İlgili ölçek 15 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten en yüksek 60 puan alınabilmektedir. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzmanlardan görüşler alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması için ise faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda KMO=.97 ve Bartlett's analizi ($p=.00$; $<.01$) olarak bulunmuştur. Varimax döndürme tekniğinin kullanıldığı analizde maddeler tek faktör altında toplanmıştır. Bu tek faktörün, ölçeğe ait toplam varyansın % 79'unu açıkladığı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri ise 0.981'dir.

Araştırmanın Uygulanması

Öncelikle Araştırma için okul idareci ve öğretmenlerinden gerekli izinler alınmıştır. Çalışma, okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler teker teker çağırılmış ve metinler verilerek önce sesli okumaları istenmiş ve bu esnada ses kayıtları alınmıştır. Öğrenciler metinleri okuduktan sonra ise metinlerle ilgili soruları içeren kâğıt verilerek, öğrencilerden cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin metinlerle ilgili birbirlerine bilgi vermemeleri için gereken önlemler alınmış ve bu konuda sınıf öğretmenleriyle birlikte çalışılmıştır. Daha sonra öğrencilerin ses kayıtları dinlenmiş ve Prozodik Okuma Ölçeği kullanılarak prozodik okuma puanları hesaplanmıştır. Son olarak okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar puanlanmıştır. Okuduğunu anlama düzeyini ortaya çıkarmak için yapılan puanlamada Ekwall ve Shanker tarafından geliştirilen ve Akyol (2006b) tarafından uyarlanan yanlış analiz envanterinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda 4 basit anlamaya, 2 tane de derin anlam kurmaya dayalı sorular hazırlanmıştır. Basit anlamaya dayalı sorular için; tam olarak cevaplanan sorular "2" puan, yarı cevaplanan sorular "1" puan ve hiç cevap verilmeyen sorular ise "0" puan olarak değerlendirilmiştir. Derin anlamaya dayalı sorular için ise; tam olarak cevaplanan sorular "3" puan, biraz eksikleri olsa da beklenen cevabın yarıdan fazlasını verenler için "2" puan, yarı cevap verenler için "1" puan ve hiç cevap verilmeyen sorular için ise "0" puan olarak değerlendirilmiştir. Puanlamadan sonra yüzdeler dilimlere çevirme işlemi yapılmıştır. Ölçeğin ve cevapların puanlanmasında bir Türkçe öğretmeniyle birlikte incelenerek karar verilmiştir. Ölçeğin puanlanmasında öncelikle araştırmacı tarafından ses kayıtları iki defa dinlenmiş ve puanlama yapılmıştır. Daha sonra ise Türkçe öğretmeniyle birlikte bir defa daha dinlenmiş ve ilk dinlemede yapılan puanlamaya ilişkin Türkçe öğretmenin de görüşleri alınmıştır. Türkçe öğretmenin farklı puanlama yapılabileceğini belirttiği maddeler üzerinde tekrar dinlemeler yapılmış ve birlikte karara varılmıştır. Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan puanlamada ise araştırmacı ve Türkçe öğretmeni birbirlerinden ayrı puanlamalar yapmışlardır. Daha sonra araştırmacı ile Türkçe öğretmeni bir araya

gelmişler ve yaptıkları puanlamalar karşılaştırılmıştır. Basit anlamaya dayalı soruların cevaplarının puanlamasında herhangi bir ayrılığa düşülmemiştir. Bununla birlikte, az da olsa bazı öğrencilerin derinlemesine anlamaya dayalı sorularının cevaplarının puanlanmasında ayrılığa düşülmüştür. Bu sorular birlikte tekrar değerlendirilmiş ve puanlamada uzlaşya varılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ise SPSS 21 paket programı aracılığıyla Pearson Korelasyon Analizi ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Verilerin analizine geçilmeden önce normallik varsayımına bakılmıştır. Verilerin normal dağıldığı yorumlandıktan sonra analizlere geçilmiştir. Ayrıca .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, araştırmanın sorularına uygun olarak her sınıf düzeyinde iki alt başlıkta ele alınmıştır. Öncelikle prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi ile ilgili bulgular sunulmuştur. İkinci olarak ise, prozodinin okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı ile ilgili bulgular sunulmuştur.

İlkokul 2. sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu alt başlık kapsamında ilkokul 2. Sınıf düzeyinde prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra ise prozodinin okuduğunu anlamayı yordama durumu ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1’de ilkokul 2. sınıf düzeyinde prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. *İlkokul 2. Sınıf Düzeyi Prozodi ve Okuduğunu Anlama Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

		Prozodi	Okuduğunu Anlama
Prozodi	r	1	.469*
	p		.016
	N	26	26
Okuduğunu Anlama	r	.469*	1
	p	.016	
	N	26	26

*p<.05

Tablo 1’deki analiz sonuçlarına göre; prozodi ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde ($r=.47$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 2’de ilkokul 2. sınıf düzeyinde prozodinin okuduğunu anlamayı yordama durumunu gösteren basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Prozodi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

Tablo 2. İlkokul 2. Sınıf Düzeyi Prozodinin Okuduğunu Anlamayı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	56.305	7.851	-	7.171	.000
Prozodi	.545	.209	.469*	2.604	.016

R=0.469 R²=0.220 F=6.782

* p<.05

Tablo 2'deki sonuçlara göre; prozodinin, okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır [β =.47, t(2.604)=.016, p<.05]. Okuduğunu anlamaya dayalı toplam varyansın % 22'sinin prozodi ile açıklandığı ifade edilebilir. [R=0.469, R²=0.220, F=6.782, p<.05].

İlkokul 3. sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu alt başlık kapsamında ilkokul 3. Sınıf düzeyinde prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra ise prozodinin okuduğunu anlamayı yordama durumu ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3'te ilkokul 3. sınıf düzeyinde prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul 3. Sınıf Düzeyi Prozodi ve Okuduğunu Anlama Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Prozodi	Okuduğunu Anlama
Prozodi	r	1	.425*
	p		.024
	N	28	28
Okuduğunu Anlama	r	.425*	1
	p	.024	
	N	28	28

*p<.05

Tablo 3'teki analiz sonuçlarına göre; prozodi ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde (r=.43) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 4'te ilkokul 3. sınıf düzeyinde prozodinin okuduğunu anlamayı yordama durumunu gösteren basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; prozodinin, okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır [β =.43, t(2.395)=.024, p<.05]. Okuduğunu anlamaya dayalı toplam varyansın % 18'inin prozodi ile açıklandığı ifade edilebilir. [R=0.425, R²=0.181, F=5.734, p<.05].

Tablo 4. İlkokul 3. Sınıf Düzeyi Prozodinin Okuduğunu Anlamayı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	26.949	12.690	-	2.124	.043
Prozodi	.716	.299	.425*	2.395	.024
R=0.425	R ² =0.181	F=5.734			

*p<.05

İlkokul 4. sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu alt başlık kapsamında ilkokul 4. Sınıf düzeyinde prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra ise prozodinin okuduğunu anlamayı yordama durumu ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5'te ilkokul 4. sınıf düzeyinde prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. İlkokul 4. Sınıf Düzeyi Prozodi ve Okuduğunu Anlama Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Prozodi	Okuduğunu Anlama
Prozodi	r	1	.421*
	p		.016
	N	32	32
Okuduğunu Anlama	r	.421*	1
	p	.016	
	N	32	32

*p<.05

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına göre; prozodi ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde (r=.42) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 6'da ilkokul 4. sınıf düzeyinde prozodinin okuduğunu anlamayı yordama durumunu gösteren basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. İlkokul 4. Sınıf Düzeyi Prozodinin Okuduğunu Anlamayı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	26.962	12.547	-	2.149	.040
Prozodi	.762	.299	.421*	2.545	.016
R=0.421	R ² =0.178	F=6.477			

*p<.05

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına göre; prozodinin, okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır [β =.42, $t(2.545)$ =0.16, p <.05]. Okuduğunu anlamaya dayalı toplam varyansın % 18'inin prozodi ile açıklandığı ifade edilebilir. [R =0.421, R^2 =0.178, F =6,477, p <.05].

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, ilkokul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu doğrultuda prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki her sınıf düzeyinde ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmada, her sınıf düzeyinde öncelikle prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyine bakılmıştır. İkinci olarak ise, yine her sınıf düzeyinde prozodinin okuduğunu anlamayı yordama durumu irdelenmiştir.

Araştırmanın ilk sorusuna ilişkin sonuçlara göre, her sınıf düzeyinde prozodi ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. İlgili alanyazına bakıldığında, prozodi ile okuduğunu anlama arasında çeşitli düzeylerde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu ilişki, bazı araştırmalarda (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012) yüksek düzeyde anlamlı bulunurken, bazı araştırmalarda (Baştuğ ve Kesin, 2012; Ulu, 2016; Yıldız ve ark., 2014) ise, yapılan bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde, orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Schwaneflugel ve ark. (2004)'nın araştırmalarında ise prozodi ile okuduğunu anlama arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, prozodi ile okuduğunu anlama arasında çeşitli düzeylerde bir etkileşimin varlığını göstermektedir. Ayrıca, bir metin okunurken vurgu ve tonlamalara ne kadar çok dikkat edilirse, o oranda okuduğunu anlama başarısının artacağı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın ikinci sorusuna göre ise her sınıf düzeyinde, prozodinin, okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda; ilkokul 2. sınıf düzeyinde prozodinin, okuduğunu anlamaya ilişkin toplam varyansın % 22'sini açıkladığı ortaya çıkarılmıştır. İlkokulun 3. ve 4. sınıf düzeylerinde bakıldığında ise, her iki sınıf düzeyinde de prozodinin, okuduğunu anlamaya ilişkin toplam varyansın % 18'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu sonucu destekleyen araştırmalar (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Çetinkaya ve ark., 2016; Klaua ve Guthrie, 2008; Miller ve Schwaneflugel, 2006; Schwaneflugel ve ark., 2004; Yıldız ve ark., 2014) bulunmaktadır. Bu durum, prozodinin, okuduğunu anlamının anlamlı bir göstergesi olduğuna işaret etmektedir. Yani prozodik okuma unsurlarına uygun yapılan bir okumanın, ilgili metnin anlamının yapılandırılmasında önemli bir gösterge olduğu da söylenebilir.

Gerek alanyazın gerekse bu araştırma sonuçları bağlamında bakıldığında, akıcı okuma becerilerinden olan prozodi ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Akıcı okuma becerileri arasında okuduğunu anlamayla en yüksek ilişkinin prozodi becerisi olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012, Baştuğ ve Keskin, 2013, Ulu, 2016; Yıldız ve ark., 2014) ele alınacak olunursa, okuduğunu anlama başarısında prozodinin önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim, Kuhn ve Stahl (2004) akıcı okumanın gelişiminde önemli bir etken olduğunu ileri sürdükleri prozodinin, okuduğunu anlamada da etkin bir role sahip olduğunu

vurgulamışlardır. Benzer şekilde prozodik okumanın akıcı okuma gelişimindeki önemine değinen Kuhn ve ark. (2010) da, prozodik unsurlara uygun olarak yapılan okumanın, metnin anlamının yapılandırılmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Öneriler

Bu bölüm iki alt bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm uygulayıcılara, ikinci bölüm ise araştırmacılara dönüktür.

Uygulayıcılara Dönük

Araştırma sonuçlarına göre bir metnin prozodik unsurlara dikkat edilerek okunması, o metnin anlamının yapılandırılmasının bir göstergesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, ilkökul çağındaki çocukların okuma gelişimlerinin verimli bir şekilde ilerleyebilmesi için, okuma yapılırken öğretmen ve anne babaların prozodik okuma ilkelerine dikkat etmeleri gerekmektedir. Bunun için hizmetiçi eğitim kapsamında öğretmenlere prozodik okuma becerilerine ilişkin seminerler verilebilir. Bu eğitimi alan öğretmenler de öğrenci velilerine konuyla ilgili bilgilendirme toplantıları yapabilirler.

Araştırmacılara Dönük

Bu araştırmada ilkökulun 2, 3 ve 4. sınıflar olmak üzere üç ayrı sınıf seviyesiyle çalışılmıştır. Daha büyük örneklem gruplarıyla her sınıf seviyesinde çalışılabilir. Araştırmada sadece hikâye edici metinler kullanılmıştır. Bunun yanı sıra bilgilendirici metinler de araştırmaya dâhil edilebilir. Araştırmada bir okulda çalışılmıştır. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışılıp, araştırma sonuçları hakkında daha sağlıklı genellemeler yapılabilir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2006a). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006b). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Allington, R. L. (1983). The reading instruction provided readers of differing reading abilities. *Elementary School Journal*, 83(5), 548–559.
- Ateşman, E. (1997). Türkçe’de okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (6), 2277-2290.
- Baştuğ, M. & Akyol, H. (2013). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (4), 394-411.
- Baştuğ, M. & Keskin, H.K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 227-244.
- Calet, N., Defior, S. & Palma N.G. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272–285.
- Clin, E., Woolley, L.W. & Heggie, L. (2009). Prosodic Sensitivity And Morphological Awareness In Children’s Reading. *Journal of Experimental Child Psychology*. 104, 197-213.

Prozodi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

- Çetinkaya, F.Ç., Ateş, S. & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. [Elektronik Versiyon]. *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, 809-820.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 8, 702-714.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016). 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (3), 416-430.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2011). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri. 5-7 Mayıs 2011, Sivas.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K. ve Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338-362.
- Klauda, S. L. & Guthrie, J. T. (2008). Relations of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.
- Kuhn, M. R. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: fluency instruction for small groups. *Reading Teacher*, 58 (4), 338-344.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2004). Fluency: A review of developmental and remedial practices. In R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5 th ed.) (pp. 412- 453).
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26 (2), 127-146.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45 (2), 230-251.
- LaBerge, D. & Samuels, S. A. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Miller, J. & Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-853.
- Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-52.
- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59, 704-706
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology*, 31, 82-92.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of educational psychology*. 96 (1), 119-129.
- Türk Dil Kurumu. (2016). Prozodi nedir? 20 Ocak 2016'da <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Ulu, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerinin problem çözme başarısına etkilerini açıklayan bir yapısal eşitlik modeli. *Eğitim ve Bilim*, 186, 93-117.

- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2016). The contribution of segmental and suprasegmental phonology to reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 55–66.
- Whalley, K. & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students? *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3, 79-91.
- Yıldırım, K. (2013). Fluency-based reading skills and their relations with reading comprehension of elementary school Children. *International Journal of Academic Research* 5, 134-139.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Fitzgerald, S., Rasinski, T. ve Zimmerman, B. (2014). Components skills underlying reading fluency and their relations with reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2, 35-44.



Türkçe Öğretmeni Adaylarının Nasreddin Hoca'ya İlişkin Algıları*

*Yasemin BAKI***

Öz

Bu araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının, Türk kültüründe mizah ve eleştirel düşünmenin nirengi noktası olan Nasreddin Hoca'ya ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgu bilim deseni kullanılarak yürütülen bu araştırmada; seçilen duruma ilişkin katılımcıların belirlenmesinde nitel araştırmalarla özdeşleşmiş, amaçlı örneklemenin başlıca türlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilen araştırma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 40 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, katılımcıların "Nasreddin Hoca" kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla alan yazında "metafor" olarak adlandırılan nitel veri toplama aracı kullanılmıştır. Metafor Belirleme Formunun (MBF) hazırlanmasında, alan yazında metaforların bir araç olarak kullanıldığı araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmalardan hareketle oluşturulan formun giriş bölümünde "metafor" kavramına ilişkin kısa bir açıklama ve metafor örneklerine yer verilmiş, araştırmacının amacı açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Formun ikinci bölümünde ise katılımcıların "Nasreddin Hoca" kavramına ilişkin algılarını tespit etmek için "Nasreddin Hoca..... gibidir, çünkü ..." ifadesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Bu kavramlara ilişkin bir sorudan oluşan formda katılımcılardan, her bir kavrama ait beş adet metafor ve bu metaforlara ilişkin benzetme yönlerini de ifade etmeleri istenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmış olup analizler sonucunda elde edilen kod ve temalara ilişkin veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS programıyla analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen bu verilere ilişkin katılımcıların frekans (*f*) ve yüzde (%) değerleri, oluşturulan temalara göre sınıflandırılarak bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda *Kültür Elçisi, Güldüren Düşünce, Bilge, Pusula, Döner Ayna, Sonsuz Kelam, Cevher* olmak üzere toplam yedi kavramsal kategori oluşturulmuş, Türkçe öğretmeni adaylarının Nasreddin Hoca'ya ilişkin algılarının olumlu olduğu ve Hoca'nın düşünce dünyasını yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilge, kültür elçisi, metafor, Nasreddin Hoca, Türkçe öğretmeni adayı

The Perceptions of Prospective Turkish Teachers regarding Nasreddin Hodja

Abstract

This research aimed to determine the perceptions of prospective Turkish teachers regarding Nasreddin Hodja who epitomizes humor and critical thinking in the Turkish culture. This study was carried out, using the phenomenology design which is a form of qualitative research, and, in determining the participants, convenience sampling, which is one of the main types of purposeful sampling identified with qualitative research, was used. The study, which used this sampling

* Bu araştırma, 30.09.2016-02.10.2016 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Nasreddin Hoca Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, ysmnbaki@gmail.com.

method, was carried out with the participation of 40 prospective teachers who studied in the Turkish Language Teacher Education Department of Recep Tayyip Erdogan University. During data collection, a qualitative data collection tool, referred to as "metaphor" in the literature, was used in order to determine the participants' perceptions of the concept of "Nasreddin Hodja". In the preparation of the Metaphor Determination Form (MBF), studies conducted on the use of metaphor as a tool in the literature were surveyed. In the introduction part of the form which was created based on literature survey, a brief explanation on the concept of "metaphor" and metaphor examples were given, and the purpose of the study was clearly stated. In the second part of the form, participants were asked to fill in the blanks to complete the sentences "Nasreddin Hodja is like Because..... ." in order to determine their perceptions of Nasreddin Hodja. In the form of a question about these concepts, participants were asked to express five metaphors for each concept and their methods of analogy regarding these metaphors. In the analysis of the data obtained in the research, content analysis was used from among the qualitative analysis techniques, and the codes and themes obtained as a result of the analyses were transferred into the computer environment and analyzed, using the SPSS program. The frequencies (f) and percentages (%) of the participants obtained as a result of these analyses were classified according to the themes that were created, and the interpretation of the findings was tabulated. As a result of this research, seven conceptual categories: Cultural Ambassador, Amusing Thought, Wise, Guiding Compass, Rotating Mirror, Infinite Word, and Resource were formed. It was concluded that the perceptions of prospective Turkish teachers regarding Nasreddin Hodja were positive and reflected Hodja's perspective.

Keywords: Wise, cultural ambassador, metaphor, Nasreddin Hodja, Prospective Turkish teacher

Giriş

Türkçe öğretiminin genel amacı; öğrencilerin milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; milli duygu ve düşüncelerini güçlendirmek; Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla milli ve evrensel değerleri tanıtılmalarını sağlamaktır (MEB, 2015). Bir kültür ve beceri dersi olan Türkçe dersi, metin merkezli bir eğitim anlayışına dayanmaktadır. Bu bağlamda ana dil öğretiminde ilk sırada yer alan öğretim materyallerinden olan ders kitaplarının ana malzemesi ise metinlerdir (Özbay, 2003). Türkçe dersinde kullanılan kaynak metinler; toplumun geleneklerini, dilini, ahlâk anlayışını, değerlerini kısaca kültürel ve estetik değerlerinin toplandığı yazılı ve sözlü eserlerdir. Bu eserler vasıtasıyla ana dili sevgisi ve bilincinin oluşturulmasını amaçlayan Türkçe öğretiminde, bu bilincin yerleştirilmesi Türk kültürü ve zevkinin aynası niteliğindeki seçkin edebi metinler vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir (Karakuş, 2010; Kavcar, Sever ve Oğuzkan, 2004).

Özbay (2003)'a göre Türkçe öğretiminde derslerde kullanılan öğretim araçları arasında % 94.44 oranıyla ders kitapları ve bu kitapların ana malzemesi olan metinler gelmektedir. Metinler, genç beyin ve ruhlara, evrensel insan ruhunun karmaşık duygularının hassasiyetlerinin tanıtılmasındaki temel araçlardan biridir. Bu metinler aracılığıyla zamanın çarkında döne döne billurlaşmış millî zevkin tattırılması ve ulusal kültürün estetik bir anlayışla dilin incelik, güzellik ve zenginlikleriyle birleştirilerek sunulması gerekmektedir (Çetişli, 2006). Sakaoğlu ve Alptekin (2009)'e göre Türk kültürünün nirengi noktalarından biri olan Nasreddin Hoca ve fıkraları verdiği mesajlarla eğitimin her kademesinde kullanılacak önemli türler arasında yer alır. Türk fıkraları içerisinde en çok

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Nasreddin Hoca'ya İlişkin Algıları

derlenen ve yazıya geçirilen fıkraların başında gelen Nasreddin Hoca fıkraları; bireyselden toplumsala ulusal Türk kültüründen evrensele uzanan geniş yelpazesıyla ulaştığı estetik zevk anlayışı doğrultusunda kültürel değerlerimizin aynası niteliğindedir (Elçin, 1998; Özçelik, 2005). Alptekin (2009)'e göre ise özellikle Türkçe dersleri Nasreddin Hoca fıkralarının düzenlenmiş nitelikli metinler olarak kullanılabilmesi önemli mecralardan birisidir. Baki ve Karakuş (2014)'a göre fıkralar, Türkçe dersinde kaynak metin olarak kullanıldığında; eğitici, öğretici, düşündürücü, kültür ve gelenek aktarıcısı, farklılıkları gösterici, psikolojik açıdan rahatlatıcı olma işlevlerine sahiptir. Duran (2012)'a göre ise Hoca'nın fıkralarının Türkçe öğretiminde konuşma, yazma becerileri, kelime hazinesinin geliştirilmesi gibi pek çok becerinin gelişiminde ders kitapları ve sınıf içerisinde aktif olarak kullanılacak araçlardır. Çiçekler (2006)'e göre de ana dili öğretiminde fıkralar üstün niteliklere sahiptir. Bununla birlikte Nasreddin Hoca ve fıkraları Türkçe öğretiminde yaratıcı ve eleştirel düşünmenin (Temizkan, 2011); mizahın geliştirilmesinde (Özdemir, 2010; Türkmen, 2008), toplumsal değerlerin öğretilmesinde ve eğitimde sahip olduğu niteliklerle önemli işlevler üstlenir (Batur, Sır ve Hafız; 2012).

Nasreddin Hoca fıkraları, 2005 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulması uygun görülen 100 temel eser arasında yer almaktadır. Buna karşın, Baki ve Karakuş (2014) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2006) sınıf düzeylerine göre ders kitaplarında yer alacak okuma ve dinleme metin türleri arasında fıkra türüne yer verilmediği tespit edilmiştir. Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programında da (MEB, 2015) sonuçlar benzer şekildedir. Özcan (2008)'a göre bilge kişiliği, sevimli tipi ve eşeğiyle Nasreddin Hoca'nın oluşturduğu kompozisyon çocuklar için eğlenceli ve eğitici bir malzemedir.

Türk kültürü ve eğitiminde kimlikel bir kod oluşturan Nasreddin Hoca ve fıkralarıyla ilgili alan yazında çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Başgöz, 1999; Bilik, 2004; Boratav, 1996, 1992; Özdemir, 2008; Özdemir, 2010; Özünel, 2008; Sakaoğlu 1992, 2005; Şanlı, 2009; Şimşek, 2008; Türkmen, 1989; Yıldırım, 1999). Nasreddin Hoca'nın eğitimci kimliği ve fıkralarındaki eğitici mesajlarına ilişkin de ilgili alan yazında çeşitli araştırmalar da mevcuttur (Akkaya, 2013; Bulut ve Kuşdemir, 2013; Duran, 2012; Tekşan, 2012; Temizkan, 2011; Türkmen, 2008; Ülper, 2002). Gerek Nasreddin Hoca gerekse kültürümüzün diğer mihenk taşları olan kişi ve edebi eserlerin tanıtılmasında ana dil eğitimi yoluyla en temel bilgileri verecek olan Türkçe öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda özellikle millî kültür ve değerlerimizin tanıtılmasında önemli bir işlevi icra eden Türkçe öğretmenleri, dilin ve edebiyatın zevkine varmış, ciddi bir bilgi birikimine ve metotlu metin çözme tecrübesine sahip olmasının yanında üstün ve evrensel değerleri kimliğinde pedagojik formasyonu ile birleştirerek sunan bir sanat eğitimcisidir (Çetişli, 2006). Bununla birlikte ilgili alan yazında dil ve kültür zevkini Türkçe derslerinde bu metinler aracılığıyla tattıracak olan öğretmenler ve öğretmen adaylarının

Nasreddin Hoca'yı algılama ve değerlendirmelerine ilişkin bir araştırmaya ulaşılammıştır. Bu araştırmayla Türkçe öğretmeni adaylarının kültürümüzün mihenk taşlarından biri olan Nasreddin Hoca'ya bakış açılarının ve algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaca bağlı olarak belirlenen alt amaçlar ise Türkçe öğretmeni adaylarının;

1)Nasreddin Hoca'ya ilişkin oluşturduğu metaforlar nelerdir?

2)Nasreddin Hoca'ya ilişkin oluşturduğu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma metodolojisiyle gerçekleştirilen bu araştırmada katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi ve araştırılan olgulara yönelik oluşturulan problem cümlelerine cevap bulmak için olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu olgular günlük yaşam içerisindeki deneyim, algı, yönelim, kavram ve durumlar gibi çeşitli boyutlarla karşımıza çıkmakla birlikte bu tanışık olma hali bu kavramları tam olarak algıladığımız anlamına gelmemekle birlikte bu kavramların daha net bir şekilde ortaya konulması bu desene sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu örnekleme yoluyla belirlenmiş olan katılımcılar; 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 17'si (%42.5) erkek ve 23'ü (%57.5) kız olmak üzere toplam 40 Türkçe öğretmeni adayından oluşmaktadır. Katılımcıların gönüllülük esasına bağlı olarak Halk edebiyatı dersi almış olan 2. Sınıftan mezun öğretmen adayları içerisinde seçilmiştir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 40 Türkçe öğretmeni adayıyla,
2. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formundan elde edilen metaforlar ve bunlara ilişkin açıklamalarla sınırlı tutulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Nasreddin Hoca'ya İlişkin Algıları

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının Nasreddin Hoca'ya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan Metafor Belirleme Formu (MBF) kullanılmıştır. MBF'nin hazırlanmasında alan yazında metaforların bir araç olarak kullanıldığı araştırmalar (Cerit, 2006, 2008; Girmen, 2007; Güneşli ve Aslan, 2008; Güven ve Güven, 2009; Inbar, 1996; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Tamimi, 2005) incelenmiştir. Bu araştırmalardan hareketle oluşturulan formun giriş bölümünde "metafor" kavramına ilişkin kısa bir açıklama ve metafor örneklerine yer verilmiş, araştırmacının amacı açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Formun ikinci bölümünde ise katılımcıların "Nasreddin Hoca'ya" ilişkin algılarını tespit etmek için "Nasreddin Hoca..... gibidir. Çünkü" ifadesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Bu kavramlara ilişkin bir sorudan oluşan formda katılımcılardan, öğretmen adaylarının algılarının derinlemesine incelenmesi ve daha çok sayıda metafora ulaşmak için her bir kavrama ait beş adet metafor ve bu metaforlara ilişkin benzetme yönlerini de ifade etmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırmada, metafor belirleme formuyla elde edilen nitel veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir (Özdemir, 2010; Punch, 2005). Nitel verilerin sayılara indirgenmesini sağlayan bu teknikte amaç; güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak, kategoriler ve temalar arasında karşılaştırma yapılmasına olanak sağlamak ve küçük ölçekli bir araştırmanın sonuçlarının geniş ölçekli araştırmalarla sınanmasına olanak sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada katılımcıların Nasreddin Hoca'ya ilişkin ürettikleri metaforlardan oluşan verilerin analizinde, içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Bu analizde önceden belirlenmiş mesaj birimlere (kodlara), ardından da bu kodlar önceden saptanmış belli ölçütlere göre sınıflandırılır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Araştırmada, bu çerçevede alan yazında metaforların analizinde yaygın olarak kullanılan Saban (2008)'in belirlediği şu aşamalar takip edilmiştir: 1. Adlandırma (kodlama) aşaması, 2. Eleme ve arıtma aşaması, 3. Derleme ve kategori geliştirme aşaması, 4. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması. 5. Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması, düzenlenmesi ve analizi.

Adlandırma (kodlama) aşaması: Bu aşamada katılımcılara verilen formlarda Nasreddin Hoca kavramına ilişkin üretilen metaforlar değerlendirilmiş ve metaforların belirgin bir şekilde ifade edilip edilmediği incelenmiştir. Araştırma etiği gereği katılımcıların isimleri kullanılmamış, bu nedenle cinsiyetlerine, bölümlerine ve formlardaki sıra numaralarına ilişkin tanıtıcı kodlamalar yapılmıştır. Bu kısaltmalarda, erkek öğretmen adayı (E), kadın öğretmen adayı (K), sıra numarası (1, 2, 3...) olarak kodlanıp her bir form sınıflandırılmıştır. Ardından formlarda yer alan metaforlar kodlanarak alfabetik sıraya konulduktan sonra geçici olarak listelenmiştir.

Eleme ve arıtma aşaması: Bu aşamada metaforlar geçerli olmaları açısından incelendikten sonra benzer ve ortak nitelikleri bakımından tasnif edilmiş ve elde edilen veriler tekrar alfabetik sıraya göre sınıflandırılmıştır.

Derleme ve kategori geliştirme aşaması: Bu aşamada Nasreddin Hoca'ya ilişkin her bir öğretmen adayının ürettiği 5 metafor, bütün öğretmen adaylarının ürettiği toplam 200 metafor; (1) metaforun konusu, (2) metaforun kaynağı, (3) metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki açısından analiz edilerek elde edilen ortak özelliklerine göre kategoriler altında toplanmıştır (Saban, 2008). Bu işlem sonucunda metaforlar; *Kültür Elçisi, Güldüren Düşünce, Bilge, Pusula, Döner Ayna, Sonsuz Kelam, Cevher* olmak üzere toplam yedi kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması: Araştırmada geçerliliği sağlamak amacıyla veri analizi süreci detaylı olarak anlatılmış ve bulguların sunulmasında katılımcıların ifadeleri temel veriler olarak kabul edilmiştir. Ayrıca veri toplama süreci, araştırmacının süreç içerisindeki rolü veri toplama başlığı altında anlatılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için elde edilen veriler, iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Her iki uzmana, kavramsal kategoriler ve bu kategorilerin eşleştirileceği metafor listeleri verilerek verileri eşleştirmeleri istenmiştir. Bu eşleştirmeler, araştırmacının yaptığı eşleştirmelerle karşılaştırılmış, araştırmacı ve uzman incelemesi sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı olan değerlendirmeler belirlenerek görüş ayrılığına düşülen durumlarda diğer uzman ile ortak görüş alınarak yeniden değerlendirme yapılmıştır. Analizler sonucunda Miles ve Huberman (1994) formülünden ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{[\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}] \times 100}$) yararlanılarak araştırmacı ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının, araştırmanın güvenilirliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda araştırmacı ve uzmanların görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlik) %73 ve %85 olarak bulunmuştur.

Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması, düzenlenmesi ve analizi: Bu analizler sonucunda elde edilen kategoriler ve bu kategorilerdeki metaforlara ilişkin veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak katılımcıların frekans (*f*) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının "Nasreddin Hoca" kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlara ilişkin bulgular sunulmuştur. Araştırmadaki kategorilerin oluşturulmasında Nasreddin Hoca'nın özelde Türk milletine genelde tüm dünyaya seslenen evrensel dili esas alınmış ve tüm dünyada sahip olduğu o şöhretin fıkralarıyla yansıttığı gerçeklikten yola çıkılmıştır (Özdemir, 2010). Araştırmada elde edilen metaforlar *Kültür Elçisi, Güldüren Düşünce, Bilge, Pusula, Döner Ayna, Sonsuz Kelam, Cevher* olmak üzere yedi kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Nasreddin Hoca'ya İlişkin Algıları

Araştırmada 40 katılımcıdan elde edilen toplam 200 metafordan hareketle oluşturulan kavramsal kategorilerin cinsiyete göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Nasreddin Hoca'ya ilişkin oluşturulan metaforların kategorilere göre dağılımının frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Kategori	Kız ₍₂₃₎		Erkek ₍₁₇₎		Toplam ₍₄₀₎	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Kültür Elçisi	12	10.81	10	11.23	22	11.00
Güldüren Düşünce	23	20.72	15	16.85	38	19.00
Bilge	17	15.31	19	21.34	36	18.00
Pusulâ	22	19.81	22	24.71	44	22.00
Döner Ayna	11	9.90	9	10.11	20	10.00
Sonsuz Kelam	16	14.41	10	11.23	26	13.00
Cevher	10	9.00	4	4.49	14	7.00
Toplam	111	100	89	100	200	100

Tablo 1’e göre kız öğretmen adayları en çok “Güldüren Düşünce” kategorisinde (f=23, %20.72), erkek öğretmen adayları da “Pusulâ” (f=22, %24.71) kategorisinde metafor üretmişlerdir. Tüm öğretmen adayları açısından yapılan değerlendirmede ise “Pusulâ” (f=44, %22.00) kategorisi en çok metafor üretilen kategoridir.

Araştırma kapsamında elde edilen metaforlara ilişkin kategorilerin Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Kategori 1: Kültür Elçisi Olarak Nasreddin Hoca

Türkçe öğretmeni adaylarının, Nasreddin Hoca’yı bir “Kültür Elçisi” olarak algılayıp bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Kültür elçisi kategorisine ilişkin metaforlar

Metafor	Temayı Temsil Eden Katılımcı					
	Kız ₍₂₃₎		Erkek ₍₁₇₎		Toplam ₍₄₀₎	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Anadolu	1	8.33	1	10.00	2	9.09
Gelenek	1	8.33	-	-	1	4.54
Merdiven	1	8.33	-	-	1	4.54
Memleket	1	8.33	-	-	1	4.54
Köprü	1	8.33	2	20.00	2	9.09
Kültür	-	8.33	1	10.00	1	4.54
Tarihi eser	2	16.66	-	-	2	9.09
Tarih	1	8.33	-	-	1	4.54
Kök	-	-	1	10.00	1	4.54
Altın	-	-	1	10.00	1	4.54
Akciğer	-	-	1	10.00	1	4.54
Bayrak	1	8.33	-	-	1	4.54
Temel taş	-	-	1	10.00	1	4.54
Gökkuşuğu	1	8.33	-	-	1	4.54

Biz	-	-	1	10.00	1	4.54
Evin direği	1	8.33	-	-	1	4.54
Toplum	-	-	1	10.00	1	4.54
Halk	1	8.33	-	-	1	4.54
Toplam	12	54.54	10	45.45	22	100

Tablo 2'ye göre kız öğretmen adayları Nasreddin Hoca'yı en çok "tarihi eser" (f=2, %16.66) metaforuyla ifade ederken erkek öğretmen adayları ise "köprü" (f=2, %20.00) metaforuyla ifade etmişlerdir. Bu kategori tüm öğretmen adayları tarafından ise en çok "Anadolu" (f=2, %9.09), "köprü" (f=2, %9.09) ve "tarihi eser" (f=2, %9.09) metaforlarıyla temsil edilmiştir.

Kategori 2: Güldüren Düşünce Olarak Nasreddin Hoca

Türkçe öğretmeni adaylarının, Nasreddin Hoca'yı "Güldüren Düşünce" olarak algılayıp bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Güldüren düşünce kategorisine ilişkin metaforlar*

Metafor	Temayı Temsil Eden Katılımcı					
	Kız ₍₂₃₎		Erkek ₍₁₇₎		Toplam ₍₄₀₎	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Bilmece	3	13.04	2	13.33	5	13.15
İroni	-	-	1	6.66	1	2.63
Deniz	1	4.34	-	-	1	2.63
Fıkra	2	8.69	-	-	2	5.26
Komik	1	4.34	-	-	1	2.63
Şaka	1	4.34	-	-	1	2.63
Nükte	2	8.69	-	-	2	5.26
Tebessüm	1	4.34	-	-	1	2.63
Yağmur	1	4.34	-	-	1	2.63
Büyücü	-	-	1	6.66	1	2.63
Bülbül	-	-	1	6.66	1	2.63
Efsun	-	-	1	6.66	1	2.63
Oyun	-	-	1	6.66	1	2.63

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Nasreddin Hoca'ya İlişkin Algıları

Soru	-	-	1	6.66	1	2.63
Kahkaha	1	4.34	-	-	1	2.63
Güldürü kuşağı	1	4.34	-	-	1	2.63
Maceralı oyun	1	4.34	-	-	1	2.63
Ters köşe	1	4.34	-	-	1	2.63
Ters eşek	1	4.34	-	-	1	2.63
Ateş	-	-	1	6.66	1	2.63
Yağmur damlası	1	4.34	-	-	1	2.63
Elektrik şoku	1	4.34	-	-	1	2.63
Terazi	-	-	1	6.66	1	2.63
Doğa	1	4.34	-	-	1	2.63
Padişah	1	4.34	-	-	1	2.63
Papağan	-	-	1	6.66	1	2.63
Anahtar	1	4.34	-	-	1	2.63
Eleştirmen	1	4.34	-	-	1	2.63
Çay	-	-	1	6.66	1	2.63
Hastalık	-	-	1	6.66	1	2.63
Uyanık	-	-	1	6.66	1	2.63
İhtimal	-	-	1	6.66	1	2.63
Toplam	23	60.52	15	39.47	38	100

Tablo 3'e göre kız öğretmen adayları Nasreddin Hoca'yı en çok "bilmece" (f=3, %13.04), "fıkra" (f=2, %8.69) ve "nükte" (f=2, %8.69) metaforlarıyla, erkek öğretmen adaylarıysa "bilmece"(f=2, %13.33) metaforuyla ifade etmişlerdir. Bu kategori tüm katılımcılar açısından değerlendirildiğinde en çok üretilen metaforun "bilmece" (f=5, %13.15) olduğu görülmektedir.

Kategori 3: Bilge Olarak Nasreddin Hoca

Türkçe öğretmeni adaylarının, Nasreddin Hoca'yı "Bilge" olarak algılayıp bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride öğretmen adayları tarafından ifade edilen metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Bilge kategorisine ilişkin metaforlar

Metafor	Temayı Temsil Eden Katılımcı		
	Kız ₍₂₃₎	Erkek ₍₁₇₎	Toplam ₍₄₀₎

	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)
Kitap	11	64.70	6	31.57	17	47.22
Bilgin	-	-	1	5.26	1	2.77
Dost	1	5.88	-	-	1	2.77
Bilgi	-	-	1	5.26	1	2.77
Bilgi küpü	-	-	1	5.26	1	2.77
Filozof	1	5.88	1	5.26	2	5.55
Bilge	-	-	1	5.26	1	2.77
Hava	-	-	1	5.26	1	2.77
Kader	-	-	1	5.26	1	2.77
Küp	1	5.88	-	-	1	2.77
Akıl hocası	-	-	2	10.52	2	5.55
Âlim	1	5.88	-	-	1	2.77
Zeki çocuk	1	5.88	-	-	1	2.77
Zekâ	-	-	1	5.26	1	2.77
İlaç	-	-	1	5.26	1	2.77
Tuz	-	-	1	5.26	1	2.77
Huzur	-	-	1	5.26	1	2.77
Yemek	1	5.88	-	-	1	2.77
Toplam	17	47.22	19	52.77	36	100

Tablo 4'e kız öğretmen adayları Nasreddin Hoca'yı en çok "kitap" (f=11, %64.70) metaforuyla ifade ederken benzer şekilde erkek öğretmen adayları da en çok "kitap" (f=31.57, %31.57) metaforuyla ifade etmişlerdir. Tüm öğretmen adayları açısından yapılan değerlendirmede ise "kitap" (f=44, %31.57) bu kategoride en çok üretilen metafordur.

Kategori 4: Pusula Olarak Nasreddin Hoca

Bu kategoride Türkçe öğretmeni adaylarının, Nasreddin Hoca'yı "Pusula" olarak algılayıp bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride öğretmen adayları tarafından ifade edilen metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Pusula kategorisine ilişkin metaforlar*

Metafor	Temayı Temsil Eden Katılımcı					
	Kız ₍₂₃₎		Erkek ₍₁₇₎		Toplam ₍₄₀₎	
	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)
Öğretmen	3	13.63	3	13.63	6	13.63
Işık	-	-	8	36.36	8	18.18
Güneş	1	4.54	3	13.63	4	9.09
Pusula	2	9.09	1	4.54	3	6.81
Yıldız	1	4.54	2	9.09	3	6.81
Fener	1	4.54	1	4.54	2	4.54
Lamba	1	4.54	-	-	1	2.27
Kutup yıldızı	1	4.54	-	-	1	2.27
Mum	2	9.09	-	-	2	4.54
Yol	1	4.54	-	-	1	2.27
Kılavuz	-	-	1	4.54	1	2.27
Ata	-	-	1	4.54	1	2.27

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Nasreddin Hoca'ya İlişkin Algıları

Lider	1	4.54	-	-	1	2.27
Nefes	1	4.54	-	-	1	2.27
Nasihahat	1	4.54	-	-	1	2.27
Baba	2	9.09	1	4.54	3	6.81
Aile	1	4.54	-	-	1	2.27
Anne-baba	1	4.54	-	-	1	2.27
Abi	1	4.54	-	-	1	2.27
Dağ	-	-	1	4.54	1	2.27
Sopa	1	4.54	-	-	1	2.27
Toplam	22	50.00	22	50.00	44	100

Tablo 5'e göre kız öğretmen adayları Nasreddin Hoca'yı en çok "öğretmen" (f=3, %13.63); erkek öğretmen adaylarıysa en çok "ışık" (f=8, %36.36) metaforuyla ifade etmişlerdir. Tüm öğretmen adayları açısından yapılan değerlendirmede en çok üretilen metafor "ışık" (f=8, %18.18) bu metaforu takip eden "öğretmen" (f=3, %13.63) metaforudur.

Kategori 5: Döner Ayna Olarak Nasreddin Hoca

Bu kategoride Türkçe öğretmeni adaylarının, Nasreddin Hoca'yı "Döner Ayna" olarak algılayıp bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride Türkçe öğretmeni adayları tarafından ifade edilen metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Döner ayna kategorisine ilişkin metaforlar

Metafor	Temayı Temsil Eden Katılımcı					
	Kız ₍₂₃₎		Erkek ₍₁₇₎		Toplam ₍₄₀₎	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Ayna	3	27.27	3	33.33	6	30.00
Üçüncü göz	1	9.09	-	-	1	5.00
Su	1	9.09	2	22.22	3	15.00
Nefis	-	-	1	11.11	1	5.00
Tiyatro	1	9.09	-	-	1	5.00
Toprak	1	9.09	-	-	1	5.00
Hayal	1	9.09	-	-	1	5.00
Çevik	-	-	1	11.11	1	5.00
Gül	1	9.09	-	-	1	5.00
Çiçek	1	9.09	-	-	1	5.00
Çerçi	-	-	1	11.11	1	5.00
Mavi	1	9.09	-	-	1	5.00
Sis	-	-	1	11.11	1	5.00
Toplam	11	55.00	9	45.00	20	100

Tablo 6'ya göre kız öğretmen adayları Nasreddin Hoca'yı en çok "ayna" (f=3, %27.27) metaforuyla ifade ederken erkek öğretmen adayları da benzer şekilde en çok "ayna" (f=3, %33.33) metaforuyla ifade etmişlerdir. Tüm öğretmen adayları açısından yapılan değerlendirmede ise bu kategoride en çok "ayna" (f=6, %30.00) metaforu üretilmiştir.

Kategori 6: Sonsuz Kelam Olarak Nasreddin Hoca

Bu kategoride Türkçe öğretmeni adaylarının, Nasreddin Hoca'yı "Sonsuz Kelam" olarak algılayıp bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride öğretmen adayları tarafından ifade edilen metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sonsuz kelam kategorisine ilişkin metaforlar

Metafor	Temayı Temsil Eden Katılımcı					
	Kız ₍₂₃₎		Erkek ₍₁₇₎		Toplam ₍₄₀₎	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Asır ötesi hatip	-	-	1	10.00	1	3.84
Şiir	1	6.25	1	10.00	2	7.69
Yağmur	1	6.25	-	-	1	3.84
Güneş	1	6.25	1	10.00	2	7.69
Kuş	3	18.75	-	-	3	11.53
Deniz	2	12.50	1	10.00	3	11.53
Dalga	-	-	1	10.00	1	3.84
Kum tanesi	-	-	1	10.00	1	3.84
Çınar ağacı	2	12.50	-	-	2	7.69
Çam ağacı	-	-	1	10.00	1	3.84
Mıknatıs	-	-	1	10.00	1	3.84
Ağaç	3	18.75	1	10.00	4	15.38
Evrensel değer	1	6.25	-	-	1	3.84
Bahçe	-	-	1	10.00	1	3.84
Dünya	1	6.25	-	-	1	3.84
Uzun yol	1	6.25	-	-	1	3.84
Toplam	16	61.53	10	38.46	26	100

Tablo 7'ye göre kız öğretmen adayları Nasreddin Hoca'yı en çok "ağaç" (f=3, %18.75) ve "kuş" (f=3, %18.75) metaforuyla ifade ederken erkek öğretmen adayları bu kategoride çeşitli metaforlar üretmişlerdir. Tüm öğretmen adayları açısından yapılan değerlendirmede en çok üretilen metafor ise "ağaç" (f=4, %15.38) metaforudur.

Kategori 7: Cevher Olarak Nasreddin Hoca

Bu kategoride Türkçe öğretmeni adaylarının, Nasreddin Hoca'yı "Cevher" olarak algılayıp bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride öğretmen adayları tarafından ifade edilen metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Cevher kategorisine ilişkin metaforlar

Metafor	Temayı Temsil Eden Katılımcı					
	Kız ₍₂₃₎		Erkek ₍₁₇₎		Toplam ₍₄₀₎	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)
İnci	1	10.00	1	25.00	2	14.28
Sihirli kutu	1	10.00	-	-	1	7.14
Elmas	-	-	1	25.00	1	7.14
Cevher	1	10.00	-	-	1	7.14
Sandık	1	10.00	-	-	1	7.14

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Nasreddin Hoca'ya İlişkin Algıları

Hediye kutusu	1	10.00	-	-	1	7.14
Hazine	2	20.00	-	-	2	14.28
Kapalı kutu	1	10.00	-	-	1	7.14
Melek	1	10.00	-	-	1	7.14
Hayal	1	10.00	-	-	1	7.14
Gömülü sandık	-	-	1	25.00	1	7.14
Namaz	-	-	1	25.00	1	7.14
Toplam	10	71.42	4	28.57	14	100

Tablo 8'e göre kız öğretmen adayları Nasreddin Hoca'yı "hazine" (f=2, %20.00) metaforuyla ifade ederken erkek öğretmen adaylarıysa bu kategoride "inci" (f=1, %25.00), "elmas" (f=1, %25.00) gibi çeşitli metaforlar üretmişlerdir. Tüm katılımcılar açısından yapılan değerlendirmede ise en çok üretilen metaforlar "inci" (f=2, %14.28) ve "hazine" (f=2, %14.28) metaforlarıdır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmen adaylarının Nasreddin Hoca ile ilgili en çok Pusula kategorisinde metafor ürettikleri ve öğretmen adaylarının Nasreddin Hoca'nın gerek kimliği ve gerekse kimliğiyle bütünleşen fıkralarını, bireylere yol gösteren bir "Pusula" olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Bu kategoride öne çıkan "ışık", "öğretmen" "güneş" ve "baba" metaforları Nasreddin Hoca'ya ilişkin öğretmen adaylarının algılarının, Nasreddin Hoca'nın düşünce perspektifiyle örtüştüğünü ortaya koymaktadır. Önder (1971)'e göre Nasreddin Hoca, toplumun derdiyle dertlenip efkaranan ve bu efkari, fıkralar aracılığıyla bir noktada toplayarak yansıtan bir halk adamıdır. Banarlı (1987)'ya göre de Nasreddin Hoca, eşsiz zekâsıyla Akşehirlilerin akıl hocası olurken fıkralarındaki hikmetleriyle de çağları aşan bir ışıktır. Çünkü Hoca, insanın kendi benliğini tanımasını gülerken düşündürme metoduyla tatbik etmiş toplumun öncüsü hikmet sahibi bir karakterdir (Şenocak, 2009). Bu bağlamda Nasreddin Hoca'nın fıkraları insan doğasının tüm boyutlarını ince bir düşünüş şekliyle ortaya koymayı amaçlayan eğlenceli araçlardır (Şenocak, 2009). "Pusula" kategorisinde topluma yön gösteren kimliğiyle ön plana çıkan Hoca, gerektiğinde Anadolu halkına o devirde fıkralarının ışığıyla yol gösteren bir öğretmen gerektiğinde onların içlerini aydınlatan bir güneş ve bir baba gibi koruyucu rollerle ön plana çıkmıştır. Nitekim Hoca, "İmamı Timur Olanın Peygamberi Cengiz'dir", "Gözümüz Aydın Filin Dişisi de Geliyor", "Ya Ben ya Timur ya da Eşek Ölür" gibi çeşitli fıkralarında Selçuklu Devleti ve Moğollar arasındaki mücadelelerin sebep olduğu karmaşayı anlatmaktadır (Sakaoğlu ve Alptekin, 2009). Şenocak (2009)'a göre toplumsal hayatın eşsiz savaşçısı olan Nasreddin Hoca, fıkralarıyla XIII. yüzyılda Moğol baskıları ve Haçlı seferleriyle umutsuzluğa düşen Anadolu halkına, ulusaldan evrensele uzanan boyutta dersler veren bir halk eğitimcisi ve bir öğretmendir (Akyüz, 2013; Dedebağı, 2007; Özçelik, 2008). Nasreddin Hoca'nın seçtiği iletişim kanalı ve öğretim metodu da bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Baki ve Aktaş'a (2013) göre Hoca'nın, fıkralarının yayıldığı saha etkisi ve güncelliği dikkate alındığında; Hoca, mesajı pasif konumda değil başlangıçtaki kişiselliğini

aşarak iletişimin “haberci işlev” ve “öğretici işlevi” ile öne çıkan bir iletişim metoduyla sunmaktadır. Bu durumun ortaya çıkışında iyi düzeyde Arapça ve Farsça bilen Nasreddin Hoca'nın müderrislik ve dini ilimlerdeki yetkinliği de etkilidir (Boratav, 1996; Şimşek, 2005). Bu bağlamda Nasreddin Hoca, en girift meseleleri beş duyuyu algılanacak düzeye indirgeyerek öğretimde sıklıkla kullanılan somutlaştırma metodunu tatbik etmiştir. Bununla birlikte Hoca, fıkralarıyla sorunlara sağduyulu çözümler getirerek bireyselden kollektif bilince uzanan bir şemsiye açmaktadır. Nitekim bu nitelikler fıkralardaki bilgelik ve düşünsel derinlikte açıkça görülmektedir (Batur ve arkadaşları, 2012). Ayrıca sosyal adalet için mücadele eden, toplumdaki sapmaları mizahî yolla düzeltmeyi amaçlayan bir eğitimci ve kılavuz olan Hoca, fıkralarıyla devirleri aşmış bir ışık olduğunu ortaya koymaktadır (Şimşek, 2005).

Türkçe öğretmeni adayları tarafından en çok metafor üretilen bir diğer kategori olan “Güldüren Düşünce” kategorisinde Nasreddin Hoca en çok “bilmece”, “fıkra” ve “nükte” metaforlarıyla ifade edilmektedir. Ayrıca bu kategoride “ironi”, “komik”, “şaka”, “kahkaha” gibi öne çıkan metaforlar incelendiğinde; Nasreddin Hoca'nın fıkralarının, kimliğiyle özdeşleştirildiği söylenebilir. *Dîvânü Lûgâti't-Türk'te* “küg” kelimesiyle ifade edilen fıkralar, kavramsal olarak birden fazla anlamı karşılayan bir yapıya sahip olmakla birlikte fıkralar; “hikâye, kıssa, nükte, mizah, lâtife, nekre” kelimelerle de ifade edilmiştir (Güzel ve Torun, 2008). Fıkraların anlamsal ve yapısal olarak sahip olduğu bu nitelik, Türkçe öğretmeni adayları tarafından bilmece çözmek gibi bir algıyla ortaya konulduğu söylenebilir ki bu sonuç ürettikleri “ironi” metaforuyla da desteklenmektedir. Çünkü Hoca, fıkralarındaki manaları; hiciv, nükte, istihza (ironi) yoluyla herkesin kendi zekâsına, anlama ve tasavvur gücüne göre tadına varmalarını sağlamaktadır (Engünün, 2000; Batur ve arkadaşları, 2012). Bu bağlamda “ironi” anlatılmak istenenin aksini söylemek olarak tanımlanırken (Öğüt Eker, 2003). Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri “ters köşe”, “ters eşek”, “elektrik şoku” metaforları da Hoca'nın zıtlıkları ya da alakasız şeyleri bir arada cem etmesine ilişkin tavrıyla örtüşmektedir. Duran (2012) tarafından Nasreddin Hoca'ya ilişkin algılara dair yapılan araştırmada Hoca, “eşeğe ters binen” (n=53), “komik” (n=58); Bulut ve Kuşdemir (2013) tarafından yapılan araştırmadaysa “komik” (n=51) ve “eşeğe ters binen” (n=20), “eğlenceli” (n=13) olarak algılanmıştır. Bu sonuçlar da öğrencilerin ve öğretmen adaylarının benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının Hoca ile ilgili ürettikleri bir diğer metafor olan “nükte” ise ince manalarla örtülü yarı şaka yarı ciddi sözlerin karşılığıdır ki nüktede amaç gülme değil gülerken düşündürmedir (Tural, 1993). Öğretmen adaylarının kullandığı metaforlardan biri olan “şaka” kavramı, Mevlana'nın düşünceleriyle örtüşmektedir. Mevlana'ya göre: “Şaka ve lâtife bir şey belletmeye yarar, onu ciddi gibi dinle; görünüşte lâtife oluşuna kapılma! Her ciddi şey, maskaralara göre maskaralık, şakadır, fakat akıllara göre de lâtifeler, ciddidir (Mevlânâ, IV).” Netice itibarıyla öğretmen adaylarının gülmeye dayalı olarak

ürettikleri metaforlardan biri de “komik”tir. H. Bergson’un “Gülme” adlı eserinde “komik” kavramı herkes tarafından gülme olarak karşılanan ve sadece zekâyâ hitap eden bir anlama sahipken nükte ise düşünüldüğünde çok daha ince anlamlar ifade eden bir kavramdır. Bu bağlamda komik kavramının karşılığı olan gülme eylemini “bir nevi içtimai jest” olarak gören Bergson, bu jestin toplumsala ilişkin faydası ve gerekliliğini vurgulamaktadır (Bergson, 1989; Göker, 1993). Nükte kavramı Hilmi Yavuz da ise “Mizah bir gülme biçimi değil, gülerken düşünme biçimidir.” ifadeleriyle karşılık bulur (Yavuz, 2002). Mizah; keskin, kıvrak bir zekâ ve aklın aşikâr olmasıdır ki bu minvalde düşünüldüğünde idrak etme, üst düzeyde kavrama ve çözümlenme gibi zihinsel becerileri içerir (Şimşek, 2005). Nükte söyleyen bir nüktedan olan Nasreddin Hoca, halkın bildiği bir sözü tersine çevirerek söyler ya da halkın kabul ettiği bir fikri gülünç bir şekilde sunar (Bergson, 1989). Bu çevirme işlemi sözü ironik bir düzlemde ele almaktır. Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının Hoca ile ilgili kullandığı metaforlardan biri olan “ironi” kavramının da bu gerçeklikle örtüştüğü ve Hoca’nın gülme kavramının ardındaki gerçekliğinin de Türkçe öğretmeni adayları tarafından anlaşıldığı şeklinde değerlendirilebilir. Nasreddin Hoca bir müderris olmasının yanında tasavvufî terbiyeden de geçmiş bir insan-ı kâmilidir. Eğitimini ve tasavvufî kimliğini tanıtmadan, öğretmeden Nasreddin Hoca’nın fıkralarındaki kodların çözülmesi mümkün olmamakla birlikte onun müderrisliğini ve tasavvufî kimliğini yok sayarak onu sadece bir “gülme” aracı olarak değerlendirmek yerinde bir yaklaşım değildir. Mevlana’nın bu konudaki düşünceleri de bu fikri destekler niteliktedir: “Yemek yemek ve nükte söylemek, kâmile helâldir; mademki sen kâmil değilsin yeme ve sükût et! (Mevlânâ, I).” Nasreddin Hoca’nın mizahı keskin bir araç olarak kullandığı gerçekliği ancak gülmeyle ulaşmak istediği perspektifin derinliği idrak edildiğinde ortaya çıkacak bir hakikattir. Bu konuda fıkraları araç olarak kullanan Mevlana’da bu düşüncelerini şöyle dile getirir: Nükteler keskin bir çelik kılıç gibidir. Eğer kalkanın yoksa gerisin geriye kaç! Kalkansız bu elmasın karşısına gelme. Çünkü kılıca, kesmekten utanç gelmez. Ben bu sebepten kılıcı kına koydum; ters okuyan birisi, aykırı mana vermesin (Mevlânâ, I). Nitekim Nasreddin Hoca, günümüzde sadece “gülme” kavramıyla ön plana çıkarılarak adeta tek işlevinin güldürme olarak yansıtılmasının aksine, mizahın keskin kudretini yerli yerinde kullanarak gülerken düşündürme perspektifiyle bireyi sözün derin anlamına geçebilmeyi amaçlamaktadır (Artun, 2007). Bu bağlamda gülme eyleminin toplumsal boyutu da düşünüldüğünde ardında derin sırlar saklayan küçük hediye paketleri olan fıkralar, milletlerin kimliksele izlerini taşımaktadır ki “Her uygarlık biraz da gülmececiyle vardır (Armağan, 2003).”

Bir uygarlığın oluşması için milletin varlığını ortaya koyan parmak izi niteliğindeki ana malzeme kültürdür. Kültür, toplumun maddî ve manevî değerlerini kendinde toplayan yazılı ve sözel unsurların bütünü olup bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özgün ve dinamik bir bağdır (Fritzsche ve Oz, 2007). Bu bağ, örgün ve yaygın eğitimde sürekli kendini güncelleyen ve hayatın kendisi olan

değişim içinde yerini bulan bir akış oluşturur (Alas and Rees, 2006). Benzer şekilde kültürel mirasımız olarak Nasreddin Hoca da fıkralarıyla kendini güncelleyerek varlığını günümüzde sürdürmektedir. Nasreddin Hoca'nın bu özelliği, öğretmen adayları tarafından "Kültür Elçisi" kategorisiyle dile getirilmiştir. Bu kategoride en çok kullanılan "Anadolu", "tarihi eser" ve "köprü" metaforları Nasreddin Hoca'nın tarihsel kimliğinin öğretmen adayları tarafından etkin bir şekilde kavrandığını göstermektedir. Özdemir (2008)'e göre: "Nasreddin Hoca, Türk mizah belleğini ve bilgeliğini, yeni coğrafyalara ve medeniyetlere taşıyarak ölümsüzleşmiştir. Nasreddin Hoca fıkra külliyesi, insanlığın kültürel mirası ve belleğidir". Türk zekâsının kültürel bütünlüğünü zedeleyen sapma ve saptırmaları hesaba çeken Nasreddin Hoca, fıkralarıyla Anadolu sınırlarını aşarak dilden dile yayılırken günümüze de güncelliğini koruyarak yaygın etkisini hâlâ devam ettirmektedir (Ekici, 2008; Erman, 2000). Anadolu Türklerinin tecrübeyle derinleştirilmiş zekâsını, ince ve zengin idrakini yansıtan Nasreddin Hoca'nın bu misyonu, Türk devlet ve topluluklarında olduğu gibi tüm dünyada da haklı bir şöhretle karşılık bularak ulusaldan evrensele uzanan bir bakış açısıyla Türk kültür elçiliği yapmaktadır (Bayraktar, 2012; Çelik, 2007). Nasreddin Hoca'nın sözündeki bu etki Türkçe öğretmeni adayları tarafından "Sonsuz Kelam" kategorisinde "deniz" ve "ağaç" metaforlarıyla ifade edilmektedir. Bu kategori, Hoca'nın söylemindeki derinliğin etkisini ortaya koymakla birlikte "Bilge" kategorisi ve bu kategoride öne çıkan "kitap", "filozof" ve "akıl hocası" metaforları, Nasreddin Hoca'ya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının algılarının, Hoca'nın kimliğiyle birebir örtüştüğünü göstermektedir. Bu sonuç ilgili alan yazındaki araştırmalarla da örtüşmektedir. Duran (2012) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim öğrencilerinin Nasreddin Hoca'yı "bilgili" (n=42), "öğüt veren" (n= 19) ve "zeki" (n=31), Bulut ve Kuşdemir (2013) tarafından yapılan araştırmada ise "zeki" (n=6), "bilgili" (n=6) ve "hazır cevap" (n=6) olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Ekici (2008)'ye ve Göçgün (1996)'e göre de bir halk filozofu olan Nasreddin Hoca, deniz gibi eşsiz idrakiyle her daim yeniden okunan bir kitap gibi ulusaldan evrensele kök salmış bir ağaç işleviyle herkese eriştiği daldaki lezzetiyle fıkra meyvelerinin lezzetini sunmaktadır. Feyzi Halıcı, fıkralardaki bu lezzeti şu ifadelerle dile getirir: "İnsanoğlu söyleyemediği, söyleyemeyeceği birçok gerçekleri fıkralarla dile getirir, fıkralarda yaşatır. Tarihi gerçekler, coğrafyalı gerçekler ve biyolojik gerçekler yediveren gül örneği fıkralarda çiçek açar, dal verir (Halıcı, 1981)."

Nasreddin Hoca'ya ilişkin algılar; "Döner Ayna" kategorisinde "ayna" ve "su"; "Cevher" kategorisindeyse "inci" ve "hazine" metaforlarıyla öne çıkmaktadır. Artun (2007)'a göre söz iskeletini mana incileriyle süsleyerek muhataba sunan Hoca'nın fıkraları bir inci gibi eşsiz kıymette bir cevherdir. Bu cevher, Nasreddin Hoca'nın kimliğinde demlenip Anadolu Türk kültürünün imbiğinden bazen bir su gibi damla damla akarken bazen de bu coğrafyanın renklerini bütünleştiren bir nehir gibi geçmişten geleceğe akıp durmaktadır. Şanlı (2009)'ya göre de Hoca'nın fıkraları toplumu ve insanı yansıtan bir ayna işlevine sahiptir. Bu bağlamda kelamın büyüsünü kullanan Hoca fıkralarındaki

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Nasreddin Hoca'ya İlişkin Algıları

manalara, döner bir ayna gibi herkesin kendini göreceği ve idrak edeceği seviyeden; herkesi kendi zekâsına, anlama ve tasavvur gücüne göre tadına vardırı (Engünün, 2000). “Sen de haklısın!”, “Sen de haklısın!” derken herkesin kendine ait bakış açısıyla doğruyu kendine göre yorumladığı, bu nedenle doğrunun çeşitli olduğunu kendi aynasından yansıtan Nasreddin Hoca'nın, insana kâinattaki her şeyin kendine has bir dille sürekli bir şeyler öğrettiği düşüncesi “evin duvarının çatlaması, sıvalarının dökülmesine” ilişkin benzetmesinde de görülmektedir. Dünyanın merkezi neresidir? sorusunda ise Nasreddin Hoca'nın: “İşte burasıdır.” cevabı da manidardır. Hakikatinde burada ifade edilmek istenen anlamlardan biri de her insanın hakikatine vardığında yani içindeki cevheri açığa çıkardığında başlı başına bir merkez olduğudur. Çünkü tüm kâinat, âlemin yaradılış gayesi olan insanın hizmetine verilmiştir. Bu bağlamda Nasreddin Hoca'nın üzerinde durduğu en önemli kavramın “insan” olduğu söylenebilir. Fıkralarında asıl olarak cemiyet içinde insanın kendini keşfetmesini amaçlayan Nasreddin Hoca, bu ilişkiyi açıklarken aslında insanın yaratıcı ile kâinat arasındaki berzah rolüne vurgu yapmaktadır. Böylece Hoca'nın, kâinatın ata direği olan insanı âlemlerle bütünleştirerek insanı kendi âlemini tanımaya sevk etmektedir.

Modern eğitim anlayışının da yeni yeni ulaştığı bilgi düzeyinde her öğrenci biricik ve tektir. Eğitimin varmak istediği, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en tepedeki hedef; bireyin estetik güzellik ve zevk seviyesine ulaşmasıdır. Ancak bu estetik zevk seviyesine erişme, her bireyin kendi biricik ve teklisindeki özgünlüğü bozmadan, muazzam bir bütünün parçası olduğunu bireye keşfettirerek yapılmalıdır. Bu noktada öğretmen bir orkestra şefi gibi herkesin kendi enstürmanını kendi sesi ve özgünlüğünü muhafaza edecek şekilde çalmasını sağlarken tüm sesleri ahenkle birleştirerek tek bir şarkı oluşturmaktır. Bu düşünce yapısıyla “ferdiyet” kavramını ön plana çıkararak asıl vurguyu “insan” kavramında özelleştiren Nasreddin Hoca, aslında eğitim sisteminin bugün ulaştığı bakış açısını yüzyıllar öncesinde fıkralarıyla ortaya koymaktadır. Ferdi farklılıklardan hareket eden Hoca; insanlara algı, kabiliyet ve yetenekleri ölçüsünde hitap ederek eğitimde bireysel farklılıkları ön plana çıkarmaktadır (Batur ve arkadaşları, 2012). Hoca'nın öğretmen kimliği günümüz öğretmen ve öğretmen adayları için yol gösterici olmasının yanında, eğitimin ana rolünü üstlenen öğretmenlerin eğitimi sürecinde de önemli bir figür olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen kategoriler incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ilişkin tüm algıların olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda kültürümüzün aktif tanıtıcılarından olan Hoca'nın öğretmen adayları üzerinde oluşturduğu algı, gelecek nesillere Hoca'nın tanıtılması adına sevindirici bir durum olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde Bulut ve Kuşdemir (2013)'ün araştırmasında da öğrenciler Nasreddin Hoca'yı sevdiklerini belirtmişler ve olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Buna karşın Duran (2012) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada Hoca, öğrencilerin %26'sı “yalancı” ve %21'i “hilekâr” olarak tanımlamaktadırlar. Bu

sonuçlar, çocukların Hoca'nın şahsî nitelikleriyle örtüşmeyen bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Bu algının sebeplerinden biri, Şimşek (2008)'in "fakelore" kavramıyla Hoca'ya isnat edilen eserler arasındaki sahte ve uydurma eserlere dikkat çekişinde bulunabilir. Yıldırım (1999)'a göre de Nasreddin Hoca'nın pek çok fıkrası tartışmalıdır. Sakaoğlu ve Alptekin (2009) tarafından yapılan araştırmada bu fıkralar dil, kültür ve Nasreddin Hoca'nın kimliğinden hareketle değerlendirilerek sahtelerinden ayrıştırılmıştır. Bu ayrıştırmaya rağmen ilgili araştırmada Hoca'ya karşı öğrencilerin sahip olduğu bu olumsuz algının ortadan kaldırılması ve bu yanlış algının önlenmesi gerekliliği açıkça görülmektedir. Çetin'e (2010) göre de Nasreddin Hoca'nın çocukların hayal dünyasında yer etmiş bir karakter olmamasından hareketle bu sorunun kaynağının tespit edilmesi için fıkraların nereden öğrenildiği gerçekliği de göz ardı edilmemelidir. Nitekim Bulut ve Kuşdemir (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler, Nasreddin Hoca'yı "hikâye kitaplarından" (n=136), "ders kitaplarından" (n=64) ve "öğretmenlerinden" (n=29); Duran (2012) tarafından yapılan araştırmadaysa "ders kitaplarından" (n=21), "öğretmenlerinden" (n=17) ve "hikâye kitaplarından" (n=45) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle eğitim sürecindeki ana malzemelerden biri olan ders kitapları ve hikâye kitaplarının yanı sıra okulun ve öğretmenlerin bu süreçteki rolünün önemi de açıkça görülmektedir. Buna rağmen Baki ve Karakuş (2014) tarafından yapılan araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2006) fıkra türünün ders içerisinde kullanılması gereken türler arasında yer almadığı tespit edilmiştir. İlgili araştırmada Türkçe ders kitapları içerisinde 5, 7 ve 8. sınıf kitaplarında Nasreddin Hoca ve fıkralarına hiç yer verilmediği sadece 6. sınıf kitabında tiyatro türüne dönüştürülmüş olarak yer verildiği tespit edilmiştir. Sakaoğlu ve Alptekin (2009)'e göre özellikle Türkçe dersleri, Nasreddin Hoca fıkralarının düzenlenmiş nitelikli metinler olarak kullanılabileceği önemli mecralardan birisidir. Duran (2012)'a göre ise Türkçe öğretiminde özellikle yazma, konuşma becerilerinin yanı sıra kelime hazinesinin zenginleştirilmesi, diyalog oluşturma, örnekleme ve kıyaslama gibi anlatımın temeli olan unsurların kazandırılmasında bu ürünlerin ders kitaplarında ve sınıf içerisinde kullanılması gerekmektedir. Ülkemizde eğitim sürecinde öğretmenlerin kullandığı temel aracın ders kitabı olması bununla birlikte Bulut ve Kuşdemir (2013)'in ve Duran (2012)'in araştırmalarından elde edilen sonuçlardan bütün olarak düşünüldüğünde fıkraların öğrenildiği kaynakların önemi açıkça görülmektedir. Temizkan (2011)'a göre de yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren Nasreddin Hoca fıkraları, Türkçe derslerinde öğretmenler tarafından mutlaka kullanılması gereken metinlerdendir. Günümüz öğrencilerinin oyun ve eğlence merkezli öğrenme tarzları açısından bakıldığında Özcan (2008)'in da belirttiği gibi Nasreddin Hoca'nın bilge kişiliği, sevimli tipi ve eşeğiyle oluşturduğu kompozisyon çocuklar için eğlenceli ve eğitici bir malzemedir. İlgili araştırmalar bütün olarak değerlendirildiğinde Nasreddin Hoca'nın doğru bir şekilde tanıtılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Nasreddin Hoca'ya İlişkin Algıları

Türkçe öğretmenlerinin millî kültürümüz ve değerlerimizin tanıtılmasındaki rollerinden hareketle, öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde gerek Nasreddin Hoca gerekse Türk kültürüne hizmet etmiş şahsiyetlerin doğru bir şekilde tanıtılması ve bu şahsiyetlerin gelecek nesillere doğru bir şekilde aktarılmasının gerekliliği açıkça görülmektedir. Nasreddin Hoca ve fıkralarının öğrencilerin duyuşsal nitelikleriyle uyumlu olarak derslerde aktif bir şekilde kullanımına ilişkin akademik çalışmalarla öğretmen adayları bu konuda bilinçlendirilebilir. Bu bağlamda yükseköğretimde drama, tiyatro gibi etkinliklerle Nasreddin Hoca gerçek kimliğiyle tanıtılarak bu kültür abidemizin, genç dimağlarda sürekli canlı tutulması sağlanabilir.

Kaynaklar

- Akkaya, A. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında fıkralar: Nasreddin Hoca fıkraları. *Milli Folklor*, 25 (100), 171-181.
- Armağan, M. (2003). *Hilmi Yavuz ile Doğu'ya ve Batı'ya yolculuk*. İstanbul: Ufuk Kitapları.
- Artun, E. (2007). *Anonim halk edebiyatı nesri*. İstanbul: Bayrak Matbaası.
- Banarlı, N. S. (1987). *Nasreddin Hoca, resimli Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Baki, Y. ve Karakuş, N. (2014). Fıkra türünün eğitimdeki yeri ve Türkçe ders kitaplarındaki kullanılabilirliği. *Tarih Okulu Dergisi*, 7 (XVII), 785-812.
- Başgöz, İ. (1999). *Geçmişten günümüze Nasreddin Hoca*. İstanbul: Pan Yayınları.
- Bergson, H. (1989). *Gülme (Le Rire)*, Çev., Mustafa Şekip Tunç, İstanbul: MEB Yayınları.
- Batur, Z., Sır, A. N., & Hafız, B. (2012). Nasreddin hoca fıkralarında değer yargıları ve eğitim. *Turkish Studies*, 7(3), 583-596.
- Bilik, N. (2004). Nasreddin Hoca fıkralarının Pakistan'daki Nasreddin Hoca fıkralarıyla mukayesesi. *Nüsha*, 4(15), 53-62.
- Boratav, P. N. (1992). *Türk fıkraları ve Nasreddin Hoca*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Boratav, P. N. (1996). *Nasreddin Hoca*. İstanbul: Edebiyatçılar Derneği Yayınları.
- Bulut, P., & Kuşdemir, Y. (2013). Çocuk gözüyle Nasreddin Hoca. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 101-112.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 669-699.
- Ciravoğlu, Ö. (1999). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Esin Yayıncılık.
- Çetin, Y. (2010). Okutan çizgiler. *Millî Folklor*, 22(85), 193-198.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde edebî metnin yeri ve anlamı. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169). [Online]: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/ismail.pdf.
- Çiçekler, S. (2006). *Anadil (Türkçe) öğretiminde fıkra metinlerinin kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dedebağı, H. (2007). *Nasreddin Hoca fıkralarının eğitim yönünden değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

- Duran, E. (2012). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Nasreddin Hoca ve Keloğlan'a ilişkin bilgi ve algı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(2), 371-384.
- Enginün, İ. (2000). *Araştırmalar ve belgeler*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Fritzsche, D. J., and Oz, E. (2007). Personal values' influence on the ethical dimension of decision making. *Journal of Business Ethics*, 75, 335-343.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Göker, C. (1993). *Gülme ve güldüren sanat türleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökşen, E. N. (1980). *Örnekleriyle çocuk edebiyatımız*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güneyli, A., & Aslan C. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının 'anadili' kavramına ilişkin olarak kullandıkları mecazlar. *Proceedings International Conference on Educational Science ICES 08*, 23 June 2008, Famagusta, 890-901.
- Güven, B., ve Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 503-512.
- Güzel, A., Torun, A. (2008). *Türk halk edebiyatı el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Halıcı, F. (1981). *Konya fıkraları*. Konya.
- Halıcı, F. (1994). *Şair Burhaneddin'in Nasreddin Hoca Fıkralarını Şerh Eden Eseri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Karakuş, N. (2010). *Türkçe öğretiminde kaynak metinlerin temalara uygunluğu yönünden düzenlenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kavcar, C. , Sever, S., & Oğuzkan, F. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2015). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Mevlânâ (1991). *Mesnevî*, I-IV, Çev. Veled Çelebi İzbudak, Gözden Geçiren: Abdülbaki Gölpınarlı. İstanbul: MEB Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd. Ed.). USA: SAGE Publication.
- Önder, M. (1971). *Nasreddin Hoca*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özcan H. (2008). Halk edebiyatı metinlerinin çocuk edebiyatına kaynak olması ve örneklem olarak Dede Korkut hikâyeleri. *Turkish Studies*, 3(2), 587-602.
- Özçelik, M. (2005). *Nasreddin Hoca*. Eskişehir: Odun pazarı Belediyesi Yayınları.
- Özdemir, N. (2010). Mizah, eleştirel düşünce ve bilgelik: Nasreddin Hoca. *Millî Folklor*, 22(87), 27-40.
- Özdemir, N. (2008). Kültürel ekonomik imge olarak Nasreddin Hoca. *Milli Folklor*, 77,11- 20.
- Özdemir, S. M. (2012). Metaphoric perceptions of prospective teachers regarding the concept of curriculum. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 5(3), 369-393.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Nasreddin Hoca'ya İlişkin Algıları

- Özünel, E. (2008). Hoca Nasrettin, kahraman mı anti-kahraman mı, hilebaz mı, bilge mi? *Millî Folklor*, 20(78), 22-27.
- Punch, K. F. (2011). *Introduction to research methods in education*. London: SAGE Publication.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Sakaoğlu, S. (1992). *Türk fıkraları ve Nasreddin Hoca*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2005). *Nasrettin Hoca fıkralarından seçmeler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sakaoğlu, S., & Alptekin, A. B. (2009). *Nasreddin Hoca*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Şanlı, İ. (2009). Nasreddin Hoca fıkralarında kültürel unsurlar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 261-272.
- Şimşek, F. I. (2008). Fakelore kavramı ve Nasreddin Hoca. *Millî Folklor*, 2(79), 84-89.
- Şenocak, E. (2009). Toplumsal hayatın eşsiz savaşçısı: Nasreddin Hoca. *Temrin Dergisi, Nasreddin Hoca Özel Sayısı*, İstanbul.
- Tamimi, Y. (2005). *Örgüt kültürünün metaforlarla analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe dersi öğrenme alanları açısından Nasrettin Hoca fıkralarının kullanılabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 271-287.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Nasreddin Hoca fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 195-223.
- Tural, S. (1993). *Nekre ve nükte kavramlarının kültür içindeki yeri ve fonksiyonları, edebiyat bilimine katkılar*. Ankara: Ecdâd Yayım-Pazarlama.
- Türkmen, S.(2008). Türkçenin söz varlığında Nasreddin Hoca'nın yeri. *Karadeniz Araştırmaları*, 5(17),153-159.
- Ülper, H. (2002). *Nasrettin Hoca fıkralarının dil, üslup ve eğitim yönünden incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yavuz, H. (2002). *Budalalığın keşfi*. İstanbul: Can Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, D. (1999). *Türk edebiyatında Bektaşî fıkraları*. Ankara: Akçağ Yayınları.



Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri

*Kasım YILDIRIM**

*Esmâ KANDEMİR***

*Zehra ÇINAR****

Öz

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda toplam 78 sınıf öğretmeni çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunun yeni programı okumadığını dolayısı ile öğretmenlerin yeni programa yönelik farkındalıklarının yetersiz olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Buna ek olarak yeni öğretim programını inceleyen öğretmenlerin yapılan değişiklikleri yeterli gördüğü ancak yapılması gereken değişikliklerle ilgili beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı yönünde görüşler ileri sürdükleri saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ilgili literatür bağlamında tartışılmış ve gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, öğretmen görüşleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı

Elementary School Classroom Teachers' Views on the new Turkish Language Arts Curriculum

Abstract

The purpose of this study was to investigate elementary school classroom teachers' views on the new Turkish Language Arts Curriculum which took effect in the 2016-2017 academic year. To that end, a total of 78 elementary school classroom teachers were included in the study. As the data collection instrument, a questionnaire, which included open-ended and closed questions, was used in the study. Descriptive analysis procedures were employed to analyze the data. The findings showed that most of the teachers in the study had not read the new curriculum, and, therefore, their awareness regarding the new curriculum was inadequate. The findings also revealed that while the teachers who had examined the new curriculum were satisfied with the changes made in the new curriculum, they expressed the opinion that their expectations about the changes that had to be made were not fully met. The findings of the study were discussed in the light of the related literature, and necessary recommendations were made.

Keywords: Elementary school classroom teachers, Teacher views, Turkish Language Arts Curriculum

* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, kasimyildirim@mu.edu.tr

** Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, kndmerese93@gmail.com

*** Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, cinarzehra11@gmail.com

Giriş

Bilginin kümülatif ve kolektif eylemlerin bir sonucu olduğu iddiası birçok ampirik, teorik ve uygulamalı çalışmada ifade edilmektedir. Dolayısı ile bu çalışmanın da ortaya koyduğu tüm bulguların da öğretmenlerin öğretim programları konusundaki düşünceleri ve uygulamaları ile ilgili bilgi havuzuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin yeni Türkçe Öğretim Programına yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular ilgili bilimsel literatür bağlamında tartışılmıştır. Sonrasında ise ihtiyaç duyulan noktalarda gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Toplumsal dönüşümler değerlerde, yaşam örüntülerinde ve kurallarda birçok değişikliğe sebebiyet vermektedir. Toplumun kendisindeki bu değişimler, okullardan ve öğretmenlerden beklenenleri de değiştirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve okulların ihtiyaç duyulan becerileri ve yeterlilikleri öğrencilere kazandırması gerektirmektedir. Örneğin bilgi toplumu olmaya yönelik gerçekleşen değişim, öğretim yöntemlerinde ve öğretim programlarında da güncelleme gerektirmektedir. Dolayısı ile öğretim programlarıyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalar, bu değişime ayak uyduracak ve yeni toplumsal dönüşümün beklentilerini karşılayacak bireylerin yetiştirilebilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Pintó, 2005).

Özellikle öğretmenlere sürekli olarak öğretim süreçlerini bireyselleştirmeleri yani bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerini benimsemeleri noktasında tavsiyelerde bulunulur. Maalesef bu öneriler yapılırken öğretmenlerin çalıştığı şartlar pekte göz önünde bulundurulmaz. Yapılandırmacı kuram üzerine temellendirilmiş reformist pedagojiler, öğrenci ilgileri üzerinde önemle durmasına rağmen bu noktada öğretmen eğitimi ve öğretim programlarının geliştirilme süreçlerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Dolayısı ile ortaya konulan yeni programlar ve yöntemler beraberinde birçok problemi de getirmektedir. Eğer öğretmenler uygulamaya konulan programı anlamakta problem yaşıyorlarsa yenilenen programın başarıya ulaşması güçleşmektedir. Uygulamaya konulacak yeni programlarla ilgili mesleki gelişim seminerlerinin düzenlenmesi, öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine dâhil edilmesi ve öğretmenlerin yeni programa ilişkin olarak görüşlerinin alınması öğretim programlarının uygulanabilirliği, anlaşılması ve başarısı açısından önem arz etmektedir (Cheung ve Wong, 2002).

Öğretmenlerden beklenen temel yeterliliklerden biri de öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve onların bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulunduracak anlamlı öğrenme ortamları oluşturmalarıdır. Öğretmenlerin bu beklentileri karşılayabilmeleri için onlara yardımcı olacak öğretim programlarının en iyi şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Öğretmen öğrenmesi, birinin bilgisini geliştirmeyi ve bilgisini yeni bağlamlara entegre etmesini, öğretme ve öğrenmeyi, bilgiyi öğretimsel kararlar vermede kullanmayı, uygulama süreçlerine aktif katılmayı içermektedir. Öğretmen öğrenmesi, onun uygulamalarının bir parçasıdır. Bu uygulamaların ve öğretmen öğrenmesinin temel dayanaklarından

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri

biri de öğretim programlarıdır. Öğretmenin programı kullanması ve ondan öğrenmesi sadece hazırlanan öğretim programının içeriğine bağlı değil aynı zamanda öğretmenin öğretim programındaki hangi etkinliklere daha fazla entegre olduğuna, hangi içeriği okuduğuna veya hangileri ile ilgilenmediğine, öğretmenin bilgisine ve inançlarına ve öğretmenin programa yönelik eğilimlerine bağlıdır (Davis ve Krajcik, 2005).

Öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri ve inançları programın etkili bir şekilde uygulamaya konmasında oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim sürecinde yer alan her bir paydaşın bir dizi inançla eğitim sürecine entegre olduğu göz önüne alındığında bunun en iyi örneklerinden birini de öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına yönelik inançları ve görüşleri gösterilebilir (Cornett, 1990).

Okullarda öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarının nasıl yapılandırılması gerektiğine yönelik farklı inançlara sahip olduklarını söylemek mümkündür. Öğretim programlarının uygulanmasına yönelik gerçekleştirilen oryantasyon çalışmaları öğretmenlerin öğretim programları ve kendi sınıf içi uygulamaları konusunda ne düşündüklerini analiz etmek açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin bu inançları ve ilgili öğretim programına ilişkin görüşleri aslında uygulama sürecinin öğretmenler tarafından nasıl yönlendirebileceğine de ışık tutmaktadır (Jenkins, 2009). Miller ve Seller (1985, akt. Cornet, 1990) tarafından da ifade edildiği gibi öğretmenlerin ortaya konulan programı etkili bir şekilde uygulamalarını etkileyen en önemli faktörlerden biri de kendi uygulamaları ve inançlarıdır.

Türkiye’de de bu bağlamda öğretim programları ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın da kapsamını oluşturan Türkçe Öğretim Programı ile ilgili bizi dizi çalışma yapılandırılmış ve yeni program 2005 yılı itibari ile okullarda uygulamaya konulmuştur. Bunu takip eden süreçte toplumsal ihtiyaçları ve beklentileri karşılamak amacı ile uygulamadaki Türkçe Öğretim Programı yeniden güncellenerek 2015 yılında yeniden öğretmenlerin kullanımına açılmıştır ve şu anda bu program da yeniden yapılandırılmış ve Talip ve Terbiye Kurulu Başkanlığının internet sitesinde askıya çıkartılarak eğitimcilerin görüş ve önerilerine sunulmuştur. Bir sonraki aşamada gelen görüş ve öneriler göz önünde bulundurularak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra öğretmenlerin hizmetine sunulacaktır (<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>).

Ülkemizde ilgili bilimsel literatür incelendiğinde Türkçe Öğretim Programına yönelik farklı araştırmalara rastlanılmaktadır. Örneğin Çoşkun ve Taş (2008) tarafından yapılan çalışmada ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe Öğretim Programları değerlendirilmiştir. Güven (2011) tarafından yapılan çalışmada 2005 yılında uygulamaya konulan ikinci kademe Türkçe Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Kırmızı ve Akkaya (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programında yaşanan sıkıntılar bağlamında öğretmen

görüşleri analiz edilmiştir. Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010) gerçekleştirdikleri araştırmada 2005 programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Korkmaz (2006) tarafında yapılan çalışmada 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki ilk okuma ve yazma öğretim süreci öğretmen görüşleriyle ilişkili olarak değerlendirilmiştir. Melanlıoğlu (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada günümüze kadar yapılan, buna 2005 programı da dâhil, Türkçe öğretim Programları kültür aktarımı açısından değerlendirilmiştir. Karadağ (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı anlama becerileri açısından incelenmiştir. Durukan (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkçe Öğretim Programı kazanımları öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Yine Güzel ve Karadağ (2013) tarafından yapılan çalışmada anlatma becerileri açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı değerlendirilmiştir. Şahin'inin (2007) yaptığı araştırmada 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı genel hatları ile incelenmiştir.

Görüldüğü üzere 2005 yılında uygulamaya sokulan ve 2009 yılında tekrar revize edilen Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili farklı araştırmalar gerçekleştirilmiş ve bu araştırmalarda hem öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirmeler gerçekleştirilmiş hem de güncel gelişmeler bağlamında program genel hatlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ancak günümüze kadar olan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda 2016-2017 eğitim ve öğretim yılından itibaren 1 ve 5. sınıflardan itibaren kademeli olarak uygulamaya konulan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili uygulayıcıların değerlendirmelerini göz önünde bulunduran bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu araştırmanın yeni programı öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendiren ilk çalışmalardan birisi olması nedeni ile önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda daha öncede ifade edildiği üzere öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin ve inançlarının göz önünde bulundurulması, daha nitelikli ve toplumsal ihtiyaçları karşılayan programlarının geliştirebilmesine hem de bu içeriğe uygun bireylerin yetiştirilebilmesine katkı sağlayabilecektir. Bu anlamda araştırmanın bu ihtiyaca da bir nebze de olsa katkı sunması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın genel amacı sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programını değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik farkındalıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin 2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik farkındalıkları ne düzeydedir?
3. Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı öğretmenlerin beklentilerini ne ölçüde karşılamaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programına yönelik görüşleri betimlenmiştir. Bu bağlamda araştırma betimsel bir durum saptaması niteliğindedir. Kullanılan bu yöntemle öğretmenlerin yenilenen programa yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve betimlenmesi amaçlanmıştır. Seçilen bu yöntemle araştırmanın amacının ve ifade edilen problemin en iyi şekilde açıklanacağı ve böylelikle araştırmacılar tarafından öğretmenlerin durumlarının daha doğru bir şekilde ortaya konulacağı düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Muğla, İzmir ve Manisa illerinde görev yapan toplam 78 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Bu örneklem tekniğinde amaç uygun ve gönüllü olan katılımcıları araştırmaya dâhil etmektir (Creswell, 2005). Çalışma, araştırmacıların (ikinci, üçüncü ve dördüncü yazar) öğretmenlik yaptığı illerde (Muğla, İzmir ve Manisa) gerçekleştirilmiştir. Böylelikle kendi okullarında veya yakın çevrelerinde tanıdıkları, bildikleri ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenler araştırma sürecine dâhil edilmiş ve araştırmanın amacına uygun olacak veriler bu öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırma katılımcılarının 51'ini kadın, 27'sini ise erkek öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlerin yaşları 22 ile 61 arasında değişmiştir (Kadın $X=35.41$, $SS=11.65$; Erkek $X= 36.04$, $SS=11.60$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin 27'sinin birinci sınıf, 17'sinin ikinci sınıf, 14'ünün üçüncü sınıf ve 20'sinin de dördüncü sınıf okuttuğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 1 ile 37 yıl arasında değişmiştir (Kadın $X=12.59$, $SS=11.18$; Erkek $X= 13.15$, $SS=11.92$). Katılımcıların 3'ünü köy yerleşim alanında görev yapan öğretmenler, 58'ini ilçe merkezinde ve 17'sinin ise şehir merkezinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlerin 70'inin Eğitim Fakültesi lisans, 8'inin ise Eğitim Enstitüsü ön lisans mezunları olduğu anlaşılmıştır.

Ölçme Aracı

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşmuş anket formu kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür incelenmiş ve elde edilen bilgiler doğrultusunda hazırlanan sorularla taslak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form, araştırmacıların da dâhil olduğu uzmanlar tarafından incelenmiş; soruların ölçülmek isteneni ölçme, araştırmanın amacına hizmet etme, anlaşılma, sıralanma ve tasarım açısından uygunluğu noktasında görüş alışverişinde bulunulmuştur. Daha sonra hazırlanan taslak form çalışma grubun dışındaki öğretmenlerle tartışılarak anlaşılabilirlik ve tasarım açısından yeniden düzenlenmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin değişkenler yer almıştır. Bu bölümdeki sorularla katılımcıların cinsiyet, yaş, öğretim yaptığı sınıf düzeyi, mesleki

deneyimi, görev yaptığı okulun bulunduğu yer, görev yaptığı il, mezun olduğu bölüm ve mezun olduğu üniversite değişkenlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Anketin ikinci bölümündeki sorularla sınıf öğretmenlerinin eski ve yeni Türkçe Öğretim Programlarına ilişkin görüşleriyle ilgili veriler toplanmıştır. Bu bölümdeki sorular kapsamında öğretmenlerin eski programın eksikliklerine, güçlü ve zayıf yönlerine, yeni programın içeriği ve yapısına, yeni programdaki öğrenme alanlarına, ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik el yazıya ilişkin görüşlere yönelik sorular yer almıştır. Bu bağlamda anketin ikinci bölümünde toplam 13 kapalı ve açık uçlu soru yer almıştır.

Veri Toplama Süreci

Daha önce de ifade edildiği gibi araştırmanın katılımcılarını sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmacılardan üçü (ikinci, üçüncü ve dördüncü yazarlar) öğretmen olarak görev yaptıkları illerde araştırmaya katılmaya gönüllü sınıf öğretmenlerinden verileri toplamışlardır. Verileri toplama süreci başlamadan önce araştırmacıların görev yaptıkları illerdeki ilgili MEB birimlerinden çalışmanın yapılabilirliğine ilişkin izinler alınmıştır. Öğretmen olarak görev yapan araştırmacılar vasıtası ile kendi okullarında veya kendi okullarına yakın yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlere ulaşılmış, gerçekleştirilecek çalışmanın amacı kendilerine ifade edilmiş ve araştırmaya katılmaya istekli ve gönüllü öğretmemelerden gönüllü katılım izin onayları alındıktan sonra anket formları kendilerine verilmiştir. Sınıf öğretmenlerine anket formlarını doldurmaları için yeterince zaman verilmiş ve sonrasında kendilerine tekrar ulaşılarak anket formları toplanmıştır. Anketler toplandıktan sonra elde edilen veriler üzerinde araştırma sorularına cevap olacak analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacıların Araştırma Sürecindeki Rolü

Araştırmacılardan üçü (ikinci, üçüncü ve dördüncü yazarlar) veri toplama sürecinin tüm aşamalarında görev almış ve sürecin olabildiğince araştırma amacına uygun olarak gerçekleşmesini sağlamışlardır. Sonrasında ise çalışmanın diğer bir araştırmacısı ise (ilk yazar) raporlaştırma sürecini tamamlamıştır.

Araştırmanın Etik İçeriği

Araştırma süreci, araştırmacıların kişisel yargıları doğrultusunda kesinlikle yönlendirilmemiştir. Her bir katılımcı araştırmanın içeriği konusunda bilgilendirilmiş ve çalışmaya kendi istekleri doğrultusunda katıldıklarına dair “bilgilendirme izin formları” alınmıştır. Yine katılımcılara elde edilecek verilerin raporlaştırılmasında ve bu verilerle ilgili olarak yapılacak bilimsel çalışmalarda kendi kimliklerini ortaya çıkaracak hiçbir bilginin kullanılmayacağına garantisi verilmiştir. Talep ettikleri takdirde kendileri ile ilgili verinin çalışma sürecinden çıkarılabileceği ifade edilmiştir. Aynı zamanda istedikleri an çalışmadan ayrılacakları açıklanmıştır. Yine katılımcılara kendileriyle ilgili oluşabilecek

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri

herhangi bir olumsuz durumda araştırmacılar olarak tüm yasal yükümlülüklerin kabul edileceği belirtilmiştir.

Kayıt ve Kopyalama

Öncelikli olarak öğretmen adaylarının anket formlarındaki açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevaplar WORD ortamına aktarılmış ve aynı soru başlıkları altındaki tüm öğretmen adaylarının verdiği cevaplar bir araya getirilmiştir. Daha sonraki aşamada alınan tüm kayıtlar gözden geçirilmiş ve bu kayıtlar daha da detaylandırılarak uygun oldukları analiz sürecine sokulmuştur.

Verilerin Analizi

Açık uçlu sorudan elde edilen veriler öncelikli olarak her bir soru başlığı altında bilgisayarda Word ortamına aktarılmış ve her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra ulaşılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Görüş farklılıklarının olduğu durumlarda sonuçlar birlikte yeniden değerlendirilmiş ve uzlaşma sağlanmıştır. Elde edilen kodlar tekrarlanma sıklıkları doğrultusunda ilgili oldukları soru başlığı altında tablolastırılarak sunulmuştur. Tablolardaki frekans değerleri kişi sayısını değil, yapılan kodlamanın kaç kişi tarafından ifade edildiğini göstermiştir.

Araştırmacıların Bakış Açıları

Bu bilimsel çalışmanın araştırmacıları, öğretim programlarının etkililiğini sağlayan en önemli değişkenlerden biri olarak onun uygulayıcıları olan öğretmenleri görmekte ve öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik farkındalık düzeylerinin onların sınıf içi öğretim süreçlerini olumlu ve olumsuz yönde etkileyecek faktörlerden biri olarak düşünmektedirler. Araştırmacıların bu bakış açısı araştırmanın geneline hâkim olmuş ve araştırmanın raporlaştırma sürecini yönlendirmiştir. Aynı zamanda araştırmacılarından birinin Yeni Türkçe Öğretim Programının geliştirilme çalışmalarında yer alması, katılımcılardan elde edilen bulguların raporlaştırma sürecini etkilemiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği

Özellikle nitel paradigma mantığının benimsendiği çalışmalarda araştırma bulgularının sayısal niceliklerle de desteklenmesi araştırmaların kalitesini artırmada kullanılan önemli yollardan biridir (Yıldırım, 2010). Bu çalışmada da elde edilen veriler sayısal değerlerle desteklenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler çalışmadaki araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve sürekli yapılan karşılaştırmalarla en doğru yargılara ulaşılmaya çalışılmıştır. Daha sonra veriler araştırmanın mantığını bilen, eğitim programları alanında çalışan bağımsız bir kodlayıcıya verilmiş ve kendisinden verileri değerlendirmesi istenmiştir. Daha sonra bağımsız araştırmacının ulaştığı değerlendirmeler ile araştırmacıların ulaştığı sonuçlar karşılaştırılmış ve var olan uyumsuzluklar giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmacıların ve bağımsız kodlayıcının ikilemde kaldığı durumlar tekrar gözden

geçirilmiş ve ortak bir fikir birliğine varılıncaya kadar gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu araştırmanın transfer edilebilirliğini artırmak için anlaşılır ve detaylı betimlemelere yer verilmiş; veri toplama süreci, katılımcıların özellikleri, nasıl seçildikleri ve veri analiz süreci detaylı bir şekilde araştırmada sunulmuştur. Bu şekilde araştırmanın transfer edilebilirliğine katkı sağlanmıştır (Creswell ve Miller, 2000). Bu şekilde yapılacak benzer çalışmalara ayrıntılı betimlemeler vasıtası ile yol gösterilmiştir. Bu araştırmada çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için izlenen yollardan biri de ulaşılan sonuçların çalışmadaki katılımcılardan bazılarına gösterilmesi ve ulaşılan sonuçlar hakkında onların görüşlerinin alınmasıdır. Böylelikle elde edilen bulgulara yönelik katılımcılardan dönütler alınmış ve bu şekilde araştırmacılar kaynaklanabilecek yanlılıklar en aza indirmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulguların inandırıcılığını artırmak amacı ile katılımcıların açık uçlu soruya ilişkin belirtmiş oldukları görüşlerden örnek alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar yapılırken araştırmaya yanlılık katacak görüşler değil, verilen cevapların genelini yansıtacak görüşlerle ilgili örneklerden alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılara öncelikle 2004 yılında kabul edilen Türkçe Dersi Öğretim Programının eksikliklerinin olup olmadığı sorulmuş ve öğretmenlerin tamamı ($N= 78$) programın eksik taraflarının olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin 2004 yılında kabul edilen Türkçe Dersi Öğretim Programının güçlü ve zayıf yönleri hakkında ifade etmiş oldukları görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Sınıf öğretmenlerinin 2004 yılında kabul edilen Türkçe dersi öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin görüşleri*

Görüşler	<i>f</i>
Okuma parçalarının uygunsuzluğu	20
Bitişik eğik yazı kullanılması	18
Dilbilgisi kazanımlarının yetersizliği	10
Ses temelli cümle yöntemi	7
Üst düzey etkinliklere az yer verilmesi	1
Kazanımların içerik olarak yetersizliği	2
Ses grupları	1
Açık heceye geçiş öğretimi	6
Kaynakların dik temel olması	
Bitişik eğik yazının üst sınıflarda terkedilmesi	1
Etkinliklerin karmaşık olması	3
Ders kitaplarının uygunsuzluğu	1
Birleştirilmiş sınıf uygulamalarını yansıtmaması	2
Çok fazla tekrar olması	4
Bilgim yok	
Okuduğunu anlamaya	6
Okuma hızını yavaşlatması	11

Tablo 1 incelendiğinde özellikle öğretmenlerin 2004 yılında kabul edilen programda ortaya konulan ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı öğretimi ile birlikte öğrencilerde okuma hızının

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri

yavaşladığı, bitişik eğik yazı öğretimine geçilmesinin öğrencilerde yazma becerisini kazandırılmasını yavaşlattığını ve okunaklı yazı yazmada problemlerin oluştuğunu, dilbilgisi kazanımların programda yetersiz kaldığı ve okuduğunu anlamaya yönelik azlığına yönelik bağlamında görüşlerini ifade ettikleri anlaşılmıştır. Aşağıda bu soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir:

“Tümdengelim yöntemi daha hızlı ve anlamlı okuma alışkanlığı kazandırıyordu. Tümevarımda ses, ses birleştirildiği için heceleme yanlış oluyor ve okuma hızı yavaşlıyor. (ÖK3)”

“Tümdengelimde öğrenciler hızlı okuma yapabiliyor, okuduklarını daha rahat anlayabiliyorlardı. Tümevarımda ise hem okuma hızı yavaşlıyor, hem de anlamlandırmada sıkıntı çıkıyor. (ÖK4)”

“Heceleme yaparken öğrenciler yanlış heceliyor, sıkıntı oluyor. Okuma hızı yavaş oluyor. Anlamlandırmada sıkıntı oluyor. (ÖK6)”

“Öğrencilerin okuma hızları yavaş, bitişik eğik yazıdan dolayı yazılar bozuktur. Harften geldiği için anlamlı okuma yapılamıyor. (ÖK7)”

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin 2004 yılında kabul edilen Türkçe dersi öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin görüşleri

Görüşler	f
Ses temelli cümle yöntemi	5
Bitişik eğik yazı öğretimi	2
Okuma ve yazma becerisini kazanmada kolaylık	1
Öğrenme alanları	1
Zengin etkinlikler	1
Kazanımların kapsamı	1
Öğrenci merkezli	8
Sezdirme yaklaşımı/dolaylı öğretim	2

Tablo 2 incelendiğinde programın güçlerine yönelik olarak öğretmenlerin özellikle öğrenci merkezli olması üzerinde durdukları aynı zamanda ses temelli cümle yöntemi uygulamasına geçiş sürecini de olumlu olarak gördükleri yönünde kendilerini ifade ettikleri anlaşılmıştır. Aşağıda buna yönelik öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir:

“2004 programı ile eğik yazı, dik temel yazıya göre daha hızlı yazılmaktadır. Aynı şekilde eğik yazı öğrencilerin el kasları için uygundur. Daha kısa sürede okumaya başlanmaktadır. Öğrenen merkezli bir program olması da hem öğretmene hem de öğrenciye avantaj sağlamaktadır. (ÖK8)”

“Bu program çerçevesinde öğrenciler daha kısa zamanda okumaya geçebiliyor. Ancak okuma hızı daha yavaş oluyor. (ÖK9)”

“Direk bilgi istemeyip bilgiyi yapılandırması güzel. Bilgiyi ulaşma yollarını araştırması için yollar olması iyi. (ÖE13)”

“Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş ana bölüme ayrılan program öğretmene esneklik sağlamaktadır. Bu güçlü bir yön olarak kabul edilebilir. (ÖE14)”

“Ses temelli cümle yöntemi okuma-yazma öğretiminde faydalı buluyorum. (ÖK29)”

Sınıf Öğretmenlerinin 2004 yılında kabul edilen Türkçe Dersi Öğretim Programının eksikliklerine yönelik önerilerine ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin 2004 yılında kabul edilen Türkçe dersi öğretim programının eksiklikleriyle ilgili önerilerine yönelik görüşleri

Görüşler	f
Kısa metinler	16
Harflerin biçimlerinde değişiklik (r,b,v)	2
Ders kitaplarının program uygunluğu	8
Farklı etkinlikler	11
Daha fazla yazma çalışmaları	1
Kazanımların yeniden yapılandırılması	1
Cümle yönteminin kullanılması	4
Açık heceye geçiş	9
Metinlerin sınıf seviyelerine uygunluğu	5
Ölçme ve değerlendirmeyi yapılandırma	1
Strateji öğretimi	1
Öğrenci merkezli bir program	1
Birleştirilmiş sınıflara uygunluk	1
Dilbilgisi çalışmalarının artırılması	12
Okuma ve yazmada dik temel harfler	17
Velilerin farkında olabilecekleri bir program	1

Tablo 3 incelendiğinde özellikle öğretmenlerin öneriler bağlamında hazırlanan ders kitaplarında daha kısa metinlerin kullanılmasına yönelik görüş ifade ettikleri anlaşılmıştır. Buna ek olarak ders kitaplarının program uygunluğunun artırılması, yazma becerisi ile ilgili çalışmalara daha fazla ağırlık verilmesi, metinlerin sınıf seviyelerine uygunluğunun artırılması ve ölçme ve değerlendirmenin yeniden yapılandırılması şeklinde ağırlıklı olarak görüşlerini belirttikleri görülmüştür. Aşağıda buna yönelik öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir:

“Okuma ve yazmada düz yazıya geçilmesi, güzel yazı ve süsleme için bölüm oluşturulması. (ÖE)”

“En azından 1. sınıfta öğrenciler el yazısına zorlandırılmamalı diye düşünüyorum. Dilbilgisine de her hafta yer verilmeli; metinler kısa, bilgi verici, eğlendirici, ilgi çekici olmalı. Ve anlaşılır...(ÖK4)”

“Kullandığımız Türkçe ders kitaplarının içeriği programın amaçlarına ulaşabilmesi açısından yeterli değildir. Bu yönde çalışmalar yapılarak etkinlikler zenginleştirilebilir. Ses temelli yöntemle çocuklar daha erken okuyabilmekte ancak sonraki aşamada okuma hızının artması zaman almaktadır. Bu sorunu giderebilecek çalışmalar yapılabilir. (ÖK8)”

“Bitişik eğik yazıda ısrar edilmemeli. (ÖE10)”

“3. Sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla birlikte düz yazıya geçilmesi gerekir. (ÖE26)”

“Daha dikkat çekici metinler olabilir. Kazanımlar daha dilbilgisi ağırlıklı olabilir. Çünkü MEB genelinde yapılan sınavların ve deneme sınavlarının çoğu dilbilgisi ağırlıklı. (ÖK39)”

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri

“I. sınıfta eğik bitişik yazı öğretimi maalesef iyi sonuçlar vermemektedir. Çoğunlukla yazılar bozuk ve kurallardan uzaktır. Zaten çocuk II. kademeye geçtiğinde kullandığı yazıyı bırakmakta bu da yazının daha da bozulmasına sebep oluyor. (ÖK47)”

“Metin seçiminde daha seçici davranılmalı. (ÖK49)”

“Dilbilgisi konuları olmalı. Bitişik eğik yazı kalmalı. Değişen Türkçe Dersi öğretim Programına tüm okulların riayet etmesi ve uygulanan tüm sınavlarda buna uyulması zorunluluğu getirilmeli. (KÖ55)”

“Metinler çok uzun, dikkat çekici değil. Genelde etkinlikler anlaşılmaz. Anlama ve kavramaya yönelik olmadığını düşünüyorum. Özellikle dilbilgisi konuları fazla ve dağınık. Örnekler yetersiz. (EÖ74)”

Sınıf öğretmenlerinin 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan yeni Türkçe Öğretim programını inceleyip incelemediklerine ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan yeni Türkçe öğretim programını inceleyip incelemediklerine ilişkin görüşleri

Görüşler	f
Evet	9
Hayır	68

Yukarıdaki Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun yeni programı okumadıkları anlaşılmaktadır.

Bundan sonraki tablolarda yeni programı incelediklerini ifade eden sınıf öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilmiş ve onlara ilişkin bulgular sunulmuştur. Öğretmenlerin 2004 programı ile 2015 programı karşılaştırıldığında nelerin değiştiğine ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin 2004 Türkçe öğretim programı dikkate alındığında 2015 programında ortaya çıkan değişikliklere ilişkin görüşleri

Görüşler	f
Öğrenme alanları	4
Harf yazım şekilleri	5
Ses grupları	5
Açık hece öğretimi	1
Alt öğrenme alanları	1
Kazanım sayısında azaltma	2

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin yeni programda özellikle öğrenme alanlarının, harf yazım şekillerinin ve ses gruplarının değiştiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Yine bir öğretmenin açık hece öğretimi ile ilişkili yapılan değişikliği vurguladığı, başka bir öğretmenin alt öğrenme alanlarının oluşturulduğunu ifade ettiği ve yine başka bir öğretmenin de kazanım sayısının azaltıldığını belirttiği görülmüştür. Aşağıda buna yönelik öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir:

“Türkçe öğrenme alanlarında bir değişiklik yapılmış. Bazı küçük ve büyük harflerin yazımında değişiklikler var. (KÖ8)”

“Verilen seslerin sıralaması, açık hece oluşturmada, daha fazla hece oluşturmak açısından yararlı olmuştur. Kazanım sayısının azaltılması öğretmene daha geniş bir alan bırakmıştır. (ÖK18).

“Harf grupları değişmiş. Harflerin yazımında değişiklikler olmuş. (Ö47)”

“Okuma öğrenme alanına akıcı okuma ve söz varlığını geliştirme gibi alt öğrenme alanları eklenmiş, sözlü iletişim alanı eklenmiş, harf gruplarının verilmiş sırasında bazı harflerin yerleri değişmiş. (ÖK60)”

“Harf sırası, yazılışları, öğrenme alanları. (ÖK65)”

Öğretmenlerin yeni programda yapılan değişiklikleri yeterli görüp görmediklerine ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin yeni programda yapılan değişiklikleri yeterli görüp görmediklerine ilişkin görüşleri

Görüşler	f
Evet	1
Kısmen	7
Hayır	1

Tablodaki öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde genel olarak öğretmenlerin programda yapılan değişiklikleri yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin yeni programın beklentilerini karşılayıp karşılamadığına ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin yeni programın beklentilerini karşılayıp karşılamadığına ilişkin görüşleri

Görüşler	f
Karşılamadı	4
Dilbilgisi konularının sezdirilerek verilmesi	1
Öğrenme alanlarındaki değişiklikler olumsuz	1
Bitiş eğik yazı öğretiminin devam ettirilmesi	2
İşlenecek metin sayısının fazla olması	1
Ara sınıfların değişiklikten olumsuz etkilenmesi	1

Yukarıdaki Tablo 7 incelendiğinde bazı öğretmenlerin programda yapılan değişikliklerin beklentilerini karşılamadığı yönünde kendilerini ifade ettikleri görülmektedir. Genel olarak dilbilgisi konularının sezdirilmesinin, dil öğrenme alanlarında değişikliğe gidilmesinin ve kapsamının daraltılmasının, bitiş eğik yazı öğretimine devam edilmesinin, öğretimi yapılacak metin sayısının artırılmasının ve ara sınıfların yapılan değişiklikten olumsuz etkilenecek olmasının yeni programla ilgili beklentileriyle örtüşmediğini ifade etmişlerdir. Aşağıda buna yönelik öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir:

“Programda dilbilgisi konuları öğrencilere hissettirilerek veriliyor. Bu husus uygulamada eksikliklere yol açıyor. Soyut konular öğrencilere kazandırılma noktasında yetersiz kalıyor. (ÖK18)”

“Öğrenme alanlarındaki değişiklikleri olumlu buluyorum. (ÖE27)”

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri

“Tam olarak karşılamıyor. El yazısının daha önceden olduğu gibi ikinci sınıfın ikinci yarısından sonra gösterilmeye başlanmalı. 4. sınıftan sonra el yazısı pek kullanılmıyor. (ÖE46)”

“El yazısı sıkıntısı tekrar devam edecek ve bazı harflerin değişmesi ara sınıfları etkileyecek. (ÖK65)”

Sınıf öğretmenlerinin yenilen programdaki öğrenme alanları ile ilgili görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin yeni programda öğrenme alanlarıyla ilgili yapılan değişikliklere ilişkin görüşleri

Görüşler	f
Olumlu	8
Başlık değişse de içerik aynı	1

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun programda yapılan öğrenme alanları ile ilgili değişiklikleri olumlu yönde karşıladıkları anlaşılmaktadır. Aşağıda buna yönelik öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir:

“Yapılan değişikliğe göre sözlü iletişim diğer iptal edilen öğrenme alanındaki kazanımları da içine alıyor. Olumsuz bir sonuç doğuracağını sanmıyorum. (ÖK8)”

“Dinleme-konuşma-okuma ve yazma öğrenme alanları kazanım sayısının da fazla olmasına ve bazı kazanımların tekrarına sebep oluyordu. Azaltılması gerekiyordu. (ÖK18)”

“Sözlü iletişimin eklenmiş olması, çocukların kendisine olan güvenlerini arttıracığına inanıyorum. (ÖK60)”

Sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin ve bitişik eğik yazı öğretiminin yeni program da kullanılmaya devam edilmesine yönelik görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin yeni programda ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı öğretiminin devam ettirilmesine yönelik görüşleri

Görüşler	f
Devam Ettirilmeli	4
Dik temel harflerin öğretimi yapılmalı	8
Ses temelli cümle yöntemi devam etmeli	6
Cümle yöntemine geçilmeli	1
Bitişik eğik yazı öğretimindeki eksiklikler giderilmeli	1

Tablo değerlendirildiğinde öğretmenlerin bazılarının ses temelli cümle yöntemi ile öğretimin devam ettirilmesinin olumlu bir karar olduğu yönünde kendi görüşlerini belirtirken bazı öğretmenler de dik temel harflerin öğretiminin de yapılması gerektiği noktasında kendilerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Yine dört öğretmen hem ses temelli cümle yönteminin hem de bitişik eğik yazı öğretiminin devam ettirilmesinin olumlu olduğunu, bir öğretmen cümle yöntemine geçilmesi gerektiği ve bir öğretmen de bitişik yazı öğretimindeki eksikliklerin derinleşmesini savunmuştur. Aşağıda buna yönelik öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir:

“Ses temelli cümle yönteminin devam etmesi gerektiği görüşümdedir. Bitişik eğik yazı öğretiminde de eksiklikler gözden geçirilip, aksaklıklar giderilip devam edilebilir. (ÖK8)”

“Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin kısa sürede ses-harf/hece-cümleye geçmelerini ve parçadan bütüne daha rahat öğrenme yaşantılarını sağlıyordu. Devam etmesi bu sebeple gerekli. Lakin bitişik eğik yazı çocuklar için oldukça zor. Dik temel harfler olmalıydı. (ÖK18)”

“Ses temelli öğretimin olumlu olduğunu düşünüyorum. Fakat bitişik eğik yazının olumlu sonuçlar verdiğini düşünmüyorum. (ÖE27)”

“Ses temelli cümle yönteminin devam etmesini istiyorum. Ama bitişik eğik yazı öğretiminin devam etmesini uygun bulmuyorum. Çocuklar ortaokula devam edemiyorlar. İngilizce dersinde zorluk çekiyorlar. (ÖE46)”

Sınıf öğretmenlerinin yeni programda ses/harf gruplarının değişmesi, bazı harflerin yazımının değişmesi ve açık hece oluşturulmasında değişiklik hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin ses/harf gruplarının değişmesi, bazı harflerin yazımının değişmesi ve açık hece ile ilgili değişikliklere yönelik görüşleri

Görüşler	f
Yazım şekillerinin değişmesi olumlu	5
Çok farklılık oluşturmadı	3
Karışıklık oluşturacak olması	2

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu ses/harf gruplarının değişmesini ve bazı harflerin yazımındaki değişiklikleri iyi yönde yapılan değişiklikler olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Aşağıda buna yönelik öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir:

“Harf gruplarının değişmesi neyi değiştirir çözemedim ancak bazı harflerin yazımının değişmesi yerinde bir değişiklik olmuş. (ÖK8)”

“Daha fazla açık hece oluşturulması kelime hazinesini zenginleştireceğinden harf/ses grubu değişikliğini olumlu bir gelişme olarak buluyorum. (ÖK18)”

“Çok köklü değişiklikler olmadığı için herhangi bir önem teşkil etmiyor. (ÖE27)”

“Bu değişiklikleri doğru buluyorum. Özellikle “d” ve “s” harfinin yazımında öğrenciler zorlanıyordu. Daha iyi olmuş. (ÖE46)”

“Harflerin öğretim grupları çok değişmiş. “B” sesi gibi çok kolay çıkmayan bir sesin ön gruba gelmesi, “M” sesinin çok geri bir gruba gitmesi çok olumlu değil. Deneyip göreceğiz. “D” sesinin yazılışı uygun. (ÖK47)”

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin eski programla karşılaştırıldığında yeni programda sınıf düzeylerine göre metin ve tema sayısının artırılması konusuna yönelik görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Sınıf öğretmenlerinin eski programla karşılaştırıldığında yeni programda sınıf düzeylerine göre metin ve tema sayısının artırılması konusuna yönelik görüşleri

Görüşler	f
Arttırılması olumlu	7
Arttırılması olumsuz	2

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun metin ve tema sayısında olumlu yönde karşıladıkları anlaşılmaktadır. Aşağıda buna yönelik öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir:

“Sınıf düzeyi arttıkça metinlerin de artması, içeriğin genişlemesi amaca ulaşabilmek için yararlı olacaktır diye düşünüyorum. (ÖK8)”

“Her metnin işlenmesi yıl içerisinde mümkün olmuyor. Metin sayısının artması çeşitliliği bu sebeple de seçim sayısını arttırmış olduğundan gereklidir. (ÖK18)”

“Metin ve tema konularının artırımı bence iyi ama metinleri ve içeriklerini görmemiz gerekir. Metinler basit ve öğrenci seviyelerine uygun olmalı. Çok fazla etkinliğe yer verilmeli. (ÖE46)”

“Yeni temaların eklenmesi çocukların bakış açılarını değiştirebilir. (ÖK60)”

“Bu iyi olmuş. (ÖK65)”

Sınıf öğretmenlerinin eski programla karşılaştırıldığında yeni programın içerik açısından öğretmenlere yönelik daha az rehberlik edecek bir içeriğe sahip olması konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Eski programla karşılaştırıldığında yeni programın içerik açısından öğretmenlere yönelik daha az rehberlik edecek bir içeriğe sahip olup olmadığı konusunda öğretmen görüşleri

Görüşler	f
Öğretmene esneklik tanınması	3
Daha fazla rehberlik etmeli	1
Öğretmenlere güvenmeleri	1
Öğretmeni araştırmaya yönlendirme	4

Tablo incelendiğinde bazı öğretmenler yeni programda öğretmene rehberlik edecek daha az bir içerik sunulmasının öğretmenlere esneklik tanıyacağını ve öğretmeni daha fazla araştırmaya yönlendireceğini ifade ederken bir öğretmen bu bağlamda öğretmenlere güvenmeleri gerektiğini ve yine bir öğretmen de daha fazla rehberlik edilmeli şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Aşağıda buna yönelik öğretmen görüşlerinden örnek alıntılara yer verilmiştir:

“Yeni atananalar zaten yaparak yaşayarak öğreniyor. Aynen devam eder. (ÖK65)”

“Hazır şeylerin öğretmenin yaratıcılığını düşürdüğünü düşünüyorum. Bu şekilde olması öğretmenin araştırmaya yönlendireceğini düşünüyorum. Öğretmen biraz yaratıcı olmalı bence. (ÖK60)”

“Demek ki öğretmenlerin yetenek ve becerilerine güveniyorlar. (ÖK47)”

“Bu programa göre öğretmenler daha çabuk bir biçimde çok fazla rehberliğe gerek duymadan durumu kavrayarak en verimli şekilde programı uygulayacaklarını düşünüyorum. (ÖE46).”

“Daha fazla rehberlik edici olması gerekiyor. (ÖK20)”

“Öğretmenlere bireysel farklılıklarını uygulayacağı daha fazla alan verilmiş. (ÖK18)”

Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında uygulama konulan Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik görüşleri elde edilmiştir. Çalışma toplam 78 sınıf öğretmeni gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu yeni programı incelememiş anket formundaki yeni program ile ilgili bazı sorular toplam sadece dokuz sınıf öğretmeni tarafından cevaplanmıştır ve dolayısı ile bu soruların analizi toplam dokuz sınıf öğretmeni üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen veriler üzerinde ulaşılan sonuçlar çalışma grubundaki deneyimli öğretmenlerin yeni programda ses temelli ve bitişik eğik yazı ile okuma ve yazma eğitiminin gerçekleştirilmeye devam etmesinin yanlış olduğunu, bunu yerine cümle yöntemi ile okuma becerisinin ve dik temel harflerle de yazma becerisinin kazandırılması yönünde görüşlerini ifade ettikleri anlaşılmıştır. Bunun yanında araştırma bulguları değerlendirildiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerini çoğunluğunun yeni programı incelememiş görülmüştür. Programı inceleyenlerin sadece deneyimi daha az olan öğretmenlerin olması araştırmanın şaşırtıcı sonuçlarından birisi olarak gösterilebilir. Araştırmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kendilerine yönlendirilen sorularda özellikle yeni programla ilgili değişkenlere yönelik görüşleri sorulmasına rağmen öğretmenlerin görüşlerini ve eleştirilerini daha çok program ekseninde geliştirilen ders kaynaklarına yönlendirdikleri görülmüştür. Deneyimli öğretmenlerin, mesleki kıdemi fazla olanların, deneyimsiz öğretmenlerle, mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerle, kıyaslandığında yeni program yönelik daha fazla olumsuz yönde eleştiri yaptığı anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç olarak ise çalışmaya katılan öğretmenlerin dilbilgisi konuları ile ilgili doğrudan öğretim yapılması, sezdirilerek verilmemesi ve dilbilgisi kazanımlarının sayısının artırılması noktasında kendilerini ifade etmeleridir. Buna sebep olarak ise temel eğitimden ortaöğretime geçişte gerçekleştirilen ortak sınavlarda (TEOG) sorulan soruların bir neden olabileceği düşünülmektedir. Çünkü ülkemizde ulusal düzeyde yapılan sınavlarla ilgili en büyük eleştirilerden biri olarak sınavlarda öğrencilere yönlendirilen soruların hem öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını hem de öğretim

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri

programlarını yansıtmadığı gösterilmektedir. Buna ek olarak bazı araştırmalarda bu sınavlarda kapsam geçerliliği sorunları yaşandığı belirtilmiştir (örn., Cayhan, 2015; Karadeniz, Eker ve Ulusoy, 2015; Koğar ve Aygun, 2015). Benzer şekilde Kırmızı ve Akkaya (2009) tarafından 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan araştırmada da öğretmenlerin çoğunluğu dilbilgisi konularının azaltılmasına ve dilbilgisi konularının sezdirilerek verilmesine olumlu olarak yaklaşırken bazı öğretmenler de SBS gibi sınavlar göz önünde bulundurulduğunda dilbilgisi konularının azaltılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da böyle bir kaygı yani uygulamadaki program, ders kaynakları, öğretimsel süreçler ve sınavlar bağlamında oluşacak tutarsızlık öğretmenlerin dilbilgisi konularının öğretimi konusunda görüşlerini farklılaştırmış olabilir.

Araştırma sonuçları çalışmaya katılan öğretmenlerin yeni programın içerik anlamında öğretmenlere daha az rehberlik etmesini, tema ve metin sayısının artırılmasını, açık hece oluşturma, ses grupları ve bazı harflerin yazım şekillerindeki değişiklikleri, öğrenme alanlarının sayısının azaltılmasını olumlu karşıladıklarını ortaya koymasına rağmen çalışmadaki öğretmenlerin genel olarak Türkçe Dersi Öğretim Programındaki değişiklikleri yeterli görmediklerini ortaya koymuştur. Aynı zamanda yapılan değişikliklerin öğretmenlerin beklentilerini tam olarak karşılamadığı anlaşılmıştır.

Yukarıda da ifade edildiği çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden mesleki kıdemi daha fazla olan sınıf öğretmenlerinin yeni programı okumadıkları ve yeni programla ilgili farkındalıklarının çok az olduğu anlaşılmıştır. Bu durumun farklı nedenleri olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeplerden biri olarak deneyimle birlikte öğretmenlerde tükenmişliğin artması ve öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabalarının azalması gösterilebilir. Öğretmenlerin karakteristik özelliklerini anlayabilme, eğitim ve öğretim ortamında ortaya çıkan birçok problemin nedenlerini belirleyebilmek noktasında çok fazla katkı sunmaktadır. Öğretmen tükenmişliği Freudenberger (1974, akt. Talmor, Reiter ve Feign, 2005) tarafından fiziksel veya mental olarak hissedilen yorgunluk, hüznün ve yalnızlık olarak ifade edilmektedir. Stres ve tükenmişlik öğretmenin kararlarını etkileyen en önemli değişkenlerden bazıları olarak ifade edilmektedir. Tükenmişliği yaşayan öğretmenlerde duygusal yorgunluk, kendini negatif değerlendirme ve olumsuz yönde eleştirme, çalışma arkadaşlarına yönelik negatif tutum vb. durumların görüldüğü belirtilmektedir (Egyed ve Short, 2006). Yine benzer şekilde tükenmişlik yaşayan öğretmenlerde fiziksel, mental ve davranışsal yorgunlukların olduğu, mesleki memnuniyetsizlik ve başkalarını suçlama semptomlarının da görüldüğü belirtilmiştir. Buna ek olarak mesleki kıdemle birlikte yani öğretmenlik deneyiminin artması ile birlikte öğretmen tükenmişliğinde de artışların olabileceği bunun da öğretmenler de öğrencilere yönelik katı tutumlar geliştirmeye, öğrencilere karşı olumsuz tutumlara sahip olmaya, öğrencilerle ilgili daha düşük beklentiler oluşturmaya ve yeniliklere açık olmamaya ve kendini geliştirmek için daha az çaba göstermeye neden olabileceği ifade edilmiştir (Farber ve Miller, 1981). Öğretmenlik deneyimi ön yaşantılarla ilgili değişkenler arasında gösterilip

öğretmenlik tükenmişliği etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak gösterilmektedir (Talmor, Reiter ve Feigin, 2005). Dolayısı ile bu çalışmada da öğretmenlik deneyimiyle ortaya çıkan tükenmişlik probleminin öğretmenlerin yeni programı incelemelerini ve bu bağlamda kendi farkındalıklarını arttırmalarını engellemiş olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yeni programı okumamalarının başka bir nedenin ise öğretmenlik deneyimine yani mesleki kıdeme bağlı olarak ortaya çıkan öğretmenlik öz yeterlilik inançları gösterilebilir. Çalışmaya katılan deneyimli öğretmenlerin daha zayıf düzeyde öz yeterlilik inançlarından kaynaklı olarak yeni programı okumadıkları varsayılmaktadır. Öğretmen öz yeterliliği ve öğretmen deneyimi arasındaki ilişkileri inceleyen bilimsel araştırmaların sonuçları çok fazla tutarlılık göstermemesine rağmen bu çalışmaların bazılarında deneyimle öz yeterlilik arasında negatif düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur (örn., Ghaith ve Yaghi, 1997; Hoy ve Spero, 2005; Klassen ve Chiu, 2010; Ross, Cousins ve Gadalla, 1996). Öğretmen öz yeterliliğinin öğretmenlerin öğretim davranışlarını, kendilerini geliştirmelerini, öğrencilerinin motivasyonlarını ve başarılarını etkilediği göz önünde bulundurulduğunda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin düşük düzeyde öz yeterliliğe sahip olmaları yeni programa yönelik farkındalıklarını artırma çabalarını olumsuz etkilemiş olabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Yapılacak Araştırmalara yönelik Öneriler

Araştırmada toplam 78 öğretmenle çalışılmıştır. Ancak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yeni programı incelemiş olmadığından anket formundaki bazı sorular sadece dokuz sınıf öğretmeni tarafından cevaplanmıştır. Bu durumun araştırmanın zengin bir veri seti sunma amacını olumsuz yönde etkilemiş olabileceği ifade edilebilir. Yapılacak benzer çalışmalarda daha fazla katılımcı sayısına ulaşılarak elde edilecek verilerin geçerliliği ve güvenilirliği artırılabilir. Anket formunda yer alan açık uçlu ve kapalı uçlu soruların tamamı eski ve yeni programla ilişkili olmasına rağmen bazı öğretmenlerin soruları ders kaynaklarını (ders kitabı, çalışma kitabı ve kılavuz kitap) esas alarak cevapladıkları ve görüşlerini programdan çok ders kaynaklarının bir eleştirisi olarak yansıttıkları görülmüştür. Bu durumun nedenleri olarak öğretmenlerin programı incelemedikleri ve öğretimsel uygulamalarını sadece ders kaynaklarını esas alarak yürüttükleri bundan dolayı da programa yönelik soruları ders kaynakları bağlamında cevapladıkları, diğer bir neden olarak ise öğretmenlerin anketteki soruları anlamamış olma ihtimalleri gösterilebilir. Bundan sonraki araştırmalarda anketteki soruların hazırlanması üzerinde önemle durularak sorulardan kaynaklı oluşabilecek yanlış anlaşılmalardan ortadan kaldırılabilir. Bu araştırmada veriler sadece hazırlanan anket formu ile öğretmenlerden toplanmıştır. Sonraki araştırmalarda öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları da gözlemlenerek öğretim süreçlerinde öğretmenlerin gerçekleştirmiş oldukları çalışmaların ve etkinliklerin öğretim programlarıyla uyumluluğu araştırılabilir.

Sonuç

Bir toplumdaki eğitim sisteminin başarısını etkileyen en önemli değişkenlerden biri olarak öğretim programları gösterilebilir. Öğretim programları toplumun ihtiyaç duyduğu insan profilinin yetiştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Tabii ki burada bu süreci etkileyen diğer önemli bir faktör ise öğretmen olarak ifade edilebilir. Çünkü sisteminiz ne olursa olsun farkı oluşturan sahip olduğunuz öğretmen niteliğidir. Buradan hareketle hazırlanmış olduğunuz öğretim programının niteliği ne olursa olsun öğretim ortamlarında onun asıl uygulayıcıları olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Hazırlanan öğretim programının öğretmen tarafından algılanması ve sınıf içi uygulamalara doğru bir şekilde yansıtılması toplumun ihtiyaç duyduğu insan profilinin yetiştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın ortaya koymuş olduğu bulguların ve bağlamında ifade edilen bilimsel tartışmanın öğretmen ve öğretim programı etkileşiminin öneminin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Kaynaklar

- Cayhan, C. (2015). TEOG sınavı Türkçe dersi sorularının Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlar açısından değerlendirilmesi. *Siirt Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 106-114.
- Cheung, D. ve Wong, H-W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *The Curriculum Journal*, 13, 225-248.
- Cornett, J.W. (1990). Teacher thinking about curriculum and instruction: A case study of a secondary social studies teacher. *Theory and Research in Social Studies*, 3, 248-273.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Çoşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarında metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 59-74.
- Davis, E.A. ve Krajcik, J.S. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teaching learning. *Educational Researcher*, 3, 3-14.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 1-15. ,
- Egyed, C. J. ve Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Farber, B. A. ve Miller, J. (1981) Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *Teachers College Record*, 83, 235-244.
- Ghaith, G. ve Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451- 458.
- Gömlüksiz, M.N., Sinan, A.T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5, 1135-1173.
- Güven, A.Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8. Sınıflar)"na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1, 45-52.

- Jenkins, S.B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. *The Curriculum Journal*, 20, 103-120.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6,7,8. Sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 97-110.
- Karadeniz, O., Eker, C. ve Ulusoy, M. (2015). TEOG sınavındaki T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait soruların kazanım temelli olarak değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 115-134.
- Kırmızı, F.S. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretim programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 42-54.
- Klassen, R. M., ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Koğar, E.Y. ve Aygun, B. (2015). Temel eğitimden orta öğretime geçiş sınavı (TEOG)'nın Matematik temel alanına ait testlerin kapsam geçerliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5, 667-680.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33, 64-73.
- Pintó, R. (2005). Introducing curriculum innovations in science: Identifying teachers' transformations and the design of related teacher education. *Science Education*, 89, 1-12.
- Ross, J. A., Cousins, J. B. ve Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12, 385– 400.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6, 284-304.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017, Şubat 20). *Öğretim programları*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> sitesinden ulaşılmıştır.
- Talmor, R., Reiter*, S. ve Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- Woolfolk Hoy, A. ve Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.
- Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research. *Elementary Education Online*, 9(1), 79-92.



Türkçe Öğretmeni Adaylarının Farklı Metin Türlerini Dinlerken Aldıkları Notlar Üzerine Bir Değerlendirme

*Arif ÇERÇİ**
*Serdar DERMAN***

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının farklı metin türlerini (öyküleyici/öğretici metin) dinlerken aldıkları notları belirlenen tema ve kodlara göre sınıflandırmak ve bu notları sıklıkları/yaygınlıkları bakımından incelemektir. Doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmanın verileri, 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıfta okuyan Türkçe öğretmeni adayı öğrencilerden elde edilmiştir. Toplanan veriler kodlanarak temalara ulaşılmıştır. Öyküleyici metin türü için belirlenen temalar; öykünün yapı unsurlarına ilişkin notlar, öyküdeki iletilerle ilgili notlar, metinden yapılan doğrudan alıntılar, öykünün künyesine ilişkin notlardır. Öğretici metin türü için belirlenen temalar ise; öğretici metnin ana düşüncesi ve konusuna ilişkin notlar, metnin yardımcı düşüncelerine ilişkin notlar, metnin künyesi ile ilgili notlar, metinden yapılan doğrudan alıntılardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %84,78'inin öykünün yapı unsurlarına; %19,56'sının öyküdeki ileti-iletile; %43,47'sinin öykünün künyesine ilişkin not aldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin %41,30'unun metinden doğrudan alıntı yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden %40,62'sinin öğretici metnin ana düşüncesi ve konusuna ilişkin; %82,81'inin öğretici metnin yardımcı düşüncelerine ilişkin; öğrencilerin tamamının öğretici metnin künyesine ilişkin not aldığı belirlenmiştir. Ayrıca metinde yardımcı düşünce, ana düşünce gibi unsurlar doğrudan verilmediği hâlde öğrencilerin %29,68'inin metnin ana düşüncesi ya da yardımcı düşüncesi olarak doğrudan alıntı yaptığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda dinleme becerisinin gelişiminde metin türlerine uygun not alma tekniklerinin kullanılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dinleme becerisi, Türkçe öğretmen adayları, not alma.

An Evaluation of the Notes Taken By Prospective Turkish Language Teachers While Listening to Different Text Types

Abstract

The purpose of this study is to classify the notes taken by prospective Turkish language teachers while listening to different types of texts (narrative/didactic) using predetermined themes and codes and to analyze those notes in terms of frequency and prevalence. The data which were analyzed by using the document analysis method were collected from the third-year prospective Turkish language teachers in the Turkish Language Teacher Education department at Gaziantep University during the 2016-2017 academic year. The data were coded to establish themes. The themes that emerged for narrative texts were: notes concerning the structural aspects of the

* Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi, arifcerci@gmail.com.

** Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi, serdarderman@gmail.com

story, notes concerning the messages in the story, direct quotations from the story, and notes concerning the identification tags of the story. As for the didactic text type, the themes that were identified were: notes concerning the main idea and the topic of the didactic text, notes concerning the secondary ideas in the text, notes concerning the identification tags of the didactic text, and direct quotations from the text. It was found that 84,78% of the participants took notes about the structure of the story; 19,56% took notes about the message/s in the story, and 43,47% took notes concerning the identification tags of the story. In addition, 41,30% quoted directly from the text. 40,62% of the participants took notes about the main idea and the topic of the didactic text; 82,81 took notes about the secondary ideas in the text, and all of the participants took notes concerning the identification tags of the didactic text. Moreover, although elements like secondary or main idea were not given directly in the texts, 29,68% of the participants quoted directly from the text as the main idea or the secondary idea in the text. In the light of the results, suggestions were made on the use of appropriate note-taking techniques based on text types in the development of listening skill.

Keywords: Listening skill, Prospective Turkish language teachers, Note-taking.

Giriş

İnsan günlük hayatta birçok iletişim ortamında bulunmaktadır ve bu ortamlarda iletişim durumuna göre gönderici veya alıcı olabilmektedir. Bilgi edinme sürecinde sözlü, sesli, yazılı ya da görsel kanallarla bireye ulaşan iletiler önemli yer tutmaktadır. Bu iletilerin sayıca fazla olması, bir bölümünün alıcı için anlamsız olması ya da işlevsel olmaması not almayı gerekli kılmaktadır (Özçakmak,2015).

“Not tutma, not düşme, not çıkarma, not yazma” gibi türlü adlar altında belirtilen not alma Türkçe Sözlükte “biri konuşurken onun söylediklerini yazmak, bir şeyi başlıca noktalarını özetleyerek yazmak” (2011: 1779) olarak açıklanmaktadır.

Alan yazında not almaya ilişkin tanımlar incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmacıardan Göğüş’e göre not alma “okunan ya da dinlenilenden, gerekli bir bilginin, beğenilen bir sözün seçilip deftere ya da fişlere yazılması” dır (1978: 284). Uluğ not almayı bilgilerin özetlenerek yazılması olarak açıklamaktadır (1993: 56). Burdurlu’nun tanımı dinleme ve okuma esnasında amaca uygun olarak gerekli hususların yazılması biçimindedir (1975: 244). Oğuzkan not almayı sınıf içi bir eylem olarak değerlendirmekte, anlatılanların ve yapılanların olduğu gibi ya da kısaltılarak yazılması şeklinde açıklamaktadır (1993: 99). Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu not almayı dinleme ve okuma eylemleri sırasında temel bilgilerin yazıyla kaydedilmesi olarak açıklamaktadır. (2005: 132). Range (2015)’e göre not alma yazılan kısa mesajlarla unutmayı engellemenin bir yoludur.

Not almaya ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde tanımların daha çok dinleme ve okuma becerileriyle ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Ancak birey yalnızca dinlediklerini ve okuduklarını not almaz. Gördükleri ve düşündüklerini de not alabilir (Yörük,1990). Ayrıca not alma eyleminin yazı

yoluyla gerçekleştirilmesi not almayı yazma becerisiyle de ilişkilendirmeyi gerektirmektedir. Bu özellikleri dikkate alındığında not alma yöntemi Türkçe eğitiminde bütün beceri alanlarıyla ilişkilidir.

Not alma yöntemiyle depolanan bilgiler kalıcı hale gelir (Erden, 1991). Not alma, öğrencilerin dinleme sırasında kısa sürede kodlayamadıkları bilgileri harici bir bellek gibi depolayarak gereksinim duyulduğunda öğrenciye yararlanma fırsatı tanır. Notların gözden geçirilmesi ise öğrenilenlerin anlamlandırılmasını olumlu yönde etkilemektedir (Dembo, 1988; Şahin, Aydın ve Sevim, 2011) Not alma ve gözden geçirme süreçleriyle bilgi zihinde iki kez işlenmektedir (Kiewra,1991). Gagne ve Driscoll (1988) bu depolama işlevinin bilgilerin geri çağrılmasında da yarar sağladığı görüşündedir.

Dinlerken not almanın derse aktif katılımı sağladığı, öğrenmeleri kalıcı hâle getirdiği, tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlenme yoluyla zihinsel süreçleri geliştirdiği, akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Garner, 1982; Weinstein ve Mayer, 1986 ; Kiewra, 1987; Dembo, 1988; Kiewra, Mayer, Christensen, Kim ve Risch 1991; Erden ve Akman, 1995; Fındıkçı, 1996; Senemoğlu, 2012; Simonet ve Simonet, 2002; Özbay, 2009b).

Not almanın yararlarını not alma sırasında ve sonrasında olmak üzere iki ulamda ele almak mümkündür. Not alma sırasında “1. işitmek, 2. dinlemek, 3. anlamak, 4. analiz etmek, 5.seçmek ve 6. yazmak” (Özbay, 2009a: 122) aşamaları zihinsel bir etkinliğin gerçekleşmesini ve bilgilerin öğrenen için daha anlamlı hâle gelmesini sağlamaktadır. Not alma sonrasında ise öğrenci belirlediği sisteme göre oluşturduğu notlarını gözden geçirerek daha kolay hatırlamakta ve öğrenmenin daha kalıcı olması sağlanmaktadır.

Alan yazında not alma teknikleri; Cornell not alma tekniği, grafiksel not alma tekniği, aynen kaydetme tekniği, paragraf tekniği, ana fikir tekniği (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2009) gibi birçok biçimde sınıflandırılmış olmakla birlikte ideal bir not alma tekniği yoktur. Çünkü bir iletişim süreci olarak değerlendirilebilecek not alma sürecinde kaynağın, alıcının, iletinin ve kanalın özellikleri farklı not alma tekniklerini gerekli kılabilir (Simonet ve Simonet, 2002). Ancak kullandıkları not alma tekniği ne olursa olsun öğrencilerin öncelikle önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırt etmeleri gerekmektedir. Çünkü not almanın temelinde önemli bilgileri seçebilmek vardır (Kiewra, 1987). Bu nedenle öğrencilerin farklı türdeki metinleri dinlerken aldıkları notlarda ne tür bilgileri önemli gördüklerinin bilinmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının farklı metin türlerini dinlerken aldıkları notları; metnin yapı ve içerik özellikleriyle ilişkisi bakımından incelemektir.

Yöntem

Bu çalışma, öğrencilerin dinleme sırasında aldıkları notları çeşitli temalar bakımından sistematik bir şekilde incelemeye yönelik betimsel bir araştırmadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren, yazılı, görsel materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187-188).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıfta okuyan Türkçe öğretmeni adayı öğrencilerden elde edilmiştir. Katılımcılar kolaylık örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Kolaylık örnekleminin seçiminde coğrafi yakınlık, kolay erişilebilirlik ve zaman faktörleri etkili olmuştur (Dörnyei, 2007). 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı güz döneminde okutulan “Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi” dersinin yürütücüleri aynı zamanda bu çalışmanın araştırmacılarıdır. Araştırmacılar öğretmen adaylarının farklı metin türlerini dinlerken önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırt etme durumunu belirlemek için öğrencilere farklı metin türlerini dinletmiş ve metinlerle ilgili not almalarını istemiştir. Bu dinleme işlemi araştırmacıların metinleri sesli okumaları ile gerçekleşmiştir. Öğretmen adaylarından not alırken kısaltma kullanmamaları istenmiş ve dinleme sonrasında notlarını gözden geçirmeleri için beş dakika süre verilmiştir. Uygulama iki haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın birinci haftasında öğrencilere Türk Edebiyatı 9. Sınıf Ders Kitabından (Derman ve Ateş:2015) seçilen “Akrep” adlı öykü dinletilmiş ve not almaları istenmiştir. Bu çalışmaya 46 öğrenci katılmıştır. Uygulamanın ikinci haftasında ise aynı kitaptan seçilen “Yavuz Sultan Selim” adlı öğretici metin dinletilmiş ve çalışmaya 64 öğrenci katılmıştır. Uygulamaların sonunda öğretmen adaylarının dinledikleri metinlere ilişkin aldıkları notlar araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

Verilerin Kodlanması ve Çözümlemesi

Öğretmen adaylarının dinleme sırasında tuttıkları notlardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. “Araştırmada toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlandığından içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yazılı, sözlü bir metni veya sembolü analiz edip rakamlara dönüştürüp bu rakamların üzerinden yoruma gitmek, diğer bir deyişle rakamları tekrar söze dönüştürmek olarak tanımlanabilir.”(Şahin, 2010: 189).

Toplanan notlar araştırmacılar tarafından okunmuş ve notlarda yer alan veriler aşağıda belirlenen temalar ve temaların alt boyutlarına göre kodlanmıştır:

Tablo 1. Öyküleyici metne ilişkin temalar ve alt boyutları

Temalar	Alt Boyutlar				
Öykünün yapı unsurlarına ilişkin notlar	Olay	Kişiler	Yer	Zaman	Anlatıcı
Öyküdeki iletilerle ilgili notlar	Metindeki iletiye ilişkin her ifade				
Öykünün Künyesine ilişkin Notlar	Yazara ilişkin bilgiler			Metnin başlığı	
Metinden yapılan doğrudan alıntılar	Metinden yapılan doğrudan alıntılar				

Verilerin Kodlanmasına İlişkin Örnekler:

“İstanbul modern bir şehir” Ö:13 (Yer)

“Ebu Akrep” Ö:19 (Şahıs)

“ Uzaktakiler için İstanbul’un kötü yeri yoktur.” Ö: 24 (Doğrudan alıntı)

“ Refik Halit Karay” Ö:38 (Künye)

Tablo 2. Öğretici metne ilişkin temalar ve alt boyutları

Temalar	Alt Boyutlar	
Öğretici metnin ana düşüncesi ve konusuna ilişkin Notlar	Ana düşünceye ilişkin notlar	Metnin konusuna ilişkin notlar
Öğretici Metnin Yardımcı düşüncelerine İlişkin Notlar	Yardımcı düşüncelere ilişkin notlar	
Öğretici Metnin Künyesi İle İlgili Notlar	Yazara ilişkin bilgiler	Metnin başlığı
Metinden yapılan doğrudan alıntılar	Metinden yapılan doğrudan alıntılar	

Verilerin Kodlanmasına İlişkin Örnekler:

“ Yavuz Sultan Selim”Ö: 44 (Künye)

“ Hayatımda dedemin kucağında olan saadeti duymadım.” Ö: 39 (Doğrudan alıntı)

“Tarihin akışını değiştiren bir cihangirdir.” Ö:53 (Metnin ana düşüncesi ve konusuna ilişkin notlar)

“Bilime sanata büyük önem vermiştir.” Ö: 62 (Metnin yardımcı düşüncelerine ilişkin notlar)

Araştırmadaki kodlama araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmıştır. İki kodlama karşılaştırılmış ve güvenilirlik (güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100) (Miles ve Huberman, 1994:64) formülü ile hesaplanmış, iki kodlama arasındaki uyum %92 olarak bulunmuştur. Daha sonra bu kodlar özellikleri bakımından sınıflandırılarak temalara- kategorilere ulaşılmıştır. Elde edilen temalar sıklık ve yaygınlık bakımından oransal olarak tablolaştırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerden hareketle bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Öykü Türünde Alınan Notların Temalar Bakımından Sıklık ve Yaygınlığına Dair Bulgu ve Yorumlar

Tablo 3. Öykü türünde alınan notların temalar bakımından sıklık ve yaygınlığı

Tema N= 46	Yaygınlık		Sıklık	
	f	%	f	%
Öykünün yapı unsurlarına ilişkin notlar	39	%84,78	81	%46,55
Öyküdeki iletilerle ilgili notlar	9	%19,56	9	%5,19
Öykünün Künyesine ilişkin Notlar	20	%43,47	25	%14,36
Metinden yapılan doğrudan alıntılar	19	%41,30	59	% 33,90

Tablo 3. incelendiğinde en fazla sıklık gösteren temanın 81 tekrarla (%46,55) öykünün yapı unsurlarına ilişkin notlar olduğu görülmektedir. Bu temaya ilişkin olarak 39 öğrenci (%84,78) tarafından not alınmıştır. Bu temayı sıklık bakımından 59 tekrarla (%33,90) öyküden yapılan doğrudan alıntılar ve 25 tekrarla (%14,36) öykünün künyesine ilişkin notlar teması takip etmektedir. Sıklık bakımından en düşük değerler ise 9 tekrarla (%5,19) öyküdeki iletilerle ilgili notlara aittir. Bu durum sıklık bakımından değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının en fazla önem verdikleri bilgilerin metnin yapı unsurlarıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Temalar yaygınlık bakımından incelendiğinde, 39 öğrenciyle (%84,78) öykünün yapı unsurlarına ilişkin notlar teması en yüksek değere sahiptir. Bunu 20 öğrenciyle (%43,47) öykünün künyesine ilişkin notlar takip etmektedir. Öyküden 19 öğrencinin (%41,30) doğrudan alıntılar yaptığı belirlenmiştir. Yaygınlık bakımından son sırada 9 öğrenciyle (%19,56) öyküdeki iletilerle ilgili notlar teması yer almaktadır. Bu durum yaygınlık bakımından değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının en fazla önem verdikleri bilgilerin metnin yapı unsurlarıyla ilgili olduğu söylenebilir. Sıklık ve yaygınlık değerleri birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının metnin yapı unsurlarını belirlemede daha başarılı oldukları söylenebilir.

Öğretici Metin Türünde Alınan Notların Temalar Bakımından Sıklık ve Yaygınlığı Dair Bulgu ve Yorumlar

Tablo 4. Öğretici metin türünde alınan notların temalar bakımından sıklık ve yaygınlığı

Tema N=64	Yaygınlık		Sıklık	
	f	%	f	%

Öğretici metnin ana düşüncesi ve konusuna ilişkin notlar	26	%40,62	44	%4,84
Öğretici metnin yardımcı düşüncelerine ilişkin notlar	53	%82,81	53	%5,85
Öğretici metnin künyesi ile ilgili notlar	64	%100	790	%87
Metinden yapılan doğrudan alıntılar	19	%29,68	21	%2,31

Tablo 4. incelendiğinde sıklık değeri bakımından öğretici metnin künyesine ilişkin notların 790 tekrarla (% 87) en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Bunu 53 tekrarla (% 5,85) öğretici metnin yardımcı düşüncelerine ilişkin notlar izlemektedir. 44 tekrarla (% 4, 84) ana düşünce ve konuya ilişkin notlardan sonra 21 tekrarla (%2,31) metinden yapılan doğrudan alıntılar gelmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının metnin künyesine ilişkin bilgileri metne ilişkin diğer bilgilerden daha önemli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. yaygınlık bakımından incelendiğinde öğrencilerin tamamının öğretici metnin künyesine ilişkin not aldığı görülmektedir. Bu temayı 53 öğrenciyle (%82,81) metnin yardımcı düşüncelerine ilişkin notlar izlemektedir. 26 öğrenci (%40,62) metnin ana düşüncesi ve konusuna ilişkin notlar almıştır. En az yaygınlık gösteren ise 19 öğrenciyle (%29, 68) metinden yapılan doğrudan alıntılardır. Bu durum öğretmen adaylarının tamamının metnin künyesine ilişkin bilgileri diğer bilgilerden daha önemli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın temalarından hareketle öyküleyici ve öğretici metin türüyle ilgili elde edilen bulgulara ait sonuçlar şöyledir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin %84,78'i öykünün yapı unsurlarına; %19,56'sı öyküdeki ileti-iletilere; %43,47'si öykünün künyesine ilişkin not aldığı belirlenmiştir. Öğrencilerden %41,30'unun metinden doğrudan alıntı yaptığı görülmektedir.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin %40,62'si öğretici metnin ana düşüncesi ve konusuna ilişkin; %82,81'i öğretici metnin yardımcı düşüncelerine ilişkin; öğrencilerin tamamının öğretici metnin künyesine ilişkin not aldığı belirlenmiştir. Ayrıca metinde yardımcı düşünce, ana düşünce gibi unsurlar doğrudan verilmediği hâlde öğrencilerin %29,68'i metinden doğrudan alıntı yaptığı görülmektedir.

Ulaşılan sonuçlara göre öğretmen adaylarının öğretici metin türünde metnin ana düşüncesi ve konusunu belirlemeye ilişkin aldıkları notların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu sonuç Susar ve Akkaya (2009)'nın üniversite öğrencilerinin özetleme becerileri konusunda yaptıkları çalışmanın

sonucuyla benzerlik göstermektedir. Susar ve Akkaya çalışmanın sonucunda, öğrencilerin özetlerinde ana düşünceden uzaklaştıkları, ana düşünceyi yüzeysel bir şekilde özetledikleri ve ana düşünce ile yardımcı düşünceleri ilişkilendirme konusunda yetersiz oldukları bulgularına ulaşmıştır. Kintsch (1990) yaptığı çalışmada ise üniversite öğrencilerinin çıkarımları özetleri şekillendirmede kullanabildikleri; bilgileri metnin ana düşüncesini belirlemek için düzenleyebildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının metnin iletisine ilişkin aldıkları notlara bakıldığında bu notların da nicel anlamda yetersiz olduğu görülmektedir. Bu sonuç Taylor (1986) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Taylor çalışmasında öğrencilerin okudukları metnin iletisini belirlemede yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar metinlerin ana düşüncesini ve iletisini belirlemede yetersiz olan öğrencilerin metinden doğrudan alıntı yapmaya yöneldiklerini göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; Dilidüzgün (2013)'ün yaptığı çalışmada öğretmenlere uyguladığı anketten elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir. Dilidüzgün çalışmasında sınıf içi etkinliklerde öğrencilere sadece metnin ana düşüncesi, konusu, olay ve kahramanların sorulduğunu, dolayısıyla metnin içeriksel ve üst yapısal özelliklerinin göz ardı edildiğini ifade etmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin metnin konusu, iletisi, ana düşüncesi, yardımcı düşünceleri ve olay örgüsü gibi unsurlar arasındaki ilişkileri belirlemekte ve ifade etmekte güçlük yaşadıkları söylenebilir.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Not alma yöntemine dinleme etkinliklerinin yanı sıra, okuma ve yazma etkinliklerinde de yer verilmelidir.

2. Öğretmenler metin türü ve yapısına göre not alma çalışmalarını öğrencilerle birlikte yapmalı, kendileri aldıkları notlarla öğrencilere örnek olmalı, böylece öğrencilerin not alma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmalıdır.

3. Öğretmen adaylarına lisans düzeyinde sadece dinleme eğitimi derslerinde değil aynı zamanda okuma ve yazma eğitimi derslerinde de not alma tekniklerine yönelik uygulamalı çalışmalar yaptırılmalıdır.

Kaynaklar

Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Burdurlu, İ. Z. (1975). Türkçe kompozisyon (I. Cilt; İzmir Eğitim Enstitüsü Ders Kitapları). İzmir: Karınca Matbaacılık.
- Dembo, M. H. (1988) *Applying educational psychology in the classroom*. (3. Baskı), Newyork: Longman.
- Derman, S. ve Ateş, M. (2015). *Ortaöğretim Türk edebiyatı 9. sınıf ders kitabı*. M. Oktay (Ed.) Ankara: Ekoyay.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul Türkçe derslerinde okumadan özet yazmaya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 47-68.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: gelişim, öğrenme, öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. (1991). Öğrenme sürecinde not tutmanın rolü. *Yaşadıkça Eğitim*, 15, 15–17.
- Fındıkçı, İ. (1996). Not alır mısınız? *Yaşadıkça Eğitim*, 48, 18-19.
- Gagne, R. M.& Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction*. (2. Baskı). New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Garner, R. (1982). Efficient text summarization: Costs and benefits. *The Journal of Educational Research*, 75(5), 275-279.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Kiewra, K. A. (1987). Notetaking and review: The research and its implications. *Instructional Science*, 16(3), 233-249.
- Kiewra, K. A. (1991). Aids to lecture learning. *Educational Psychologist*, 26(1), 37-53.
- Kiewra, K. A., Mayer, R. E., Christensen, M., Kim, S. I. & Risch, N. (1991). Effects of repetition on recall and note-taking: Strategies for learning from lectures. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 120-123.
- Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and instruction*, 7(3), 161-195.
- Miles, M. H., & Huberman, M. AM (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook 2nd edition*. London: Sage Publications.
- Oğuzkan, F. (1993) *Eğitim terimleri sözlüğü*. (3. Basım), Ankara: Emel Matbaacılık.
- Özbay, M. (2009a). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Yayınevi.
- Özbay, M. (2009b). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Yayınevi.
- Özçakmak, H. (2015) *Türkçe öğretmen adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Range, E. (2015). *Take note! Taking and organizing notes*. Michigan: Cherry Lake Publishing.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (21.Baskı) Ankara: Spot Matbaacılık.
- Simonet, R. ve Simonet, J. (2002). *Not alma teknikleri* (3. Baskı, Çev., P. Kurt). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Susar, F. ve Akkaya, N. (2009). University students for using the summarizing strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2496-2499.
- Şahin, A., Aydın, G., ve Sevim, O. (2015). Cornell not alma tekniğinin dinlenen metni anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29),29-36.
- Şahin, Ç. (2010). *Verilerin analizi*. R.Y. Kınca, (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (181-215). Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Farklı Metin Türlerini Dinlerken Aldıkları Notlar Üzerine Bir Değerlendirme

Taylor, K. K. (1986). Summary writing by young children. *Reading Research Quarterly*, 21(2), 193-208.

TDK. (2011). Türkçe sözlük. Ankara: TDK Yayınları.

Uluğ, F. (1993). *Okulda başarı*. (3. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Weinstein, C. E. Ve Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. (Editör: M. C.Wittrock), içinde *handbook of research on teaching*. (3. Baskı), Newyork: Macmillan Company. 315-327.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., Doğanay, A. ve Türkoğlu, A. (2009). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. (2. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yörük, Y. (1990). *Güzel konuşma-yazma kılavuzu*. (22. Baskı) Ankara: Eğitim Yayınevi.



Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri*

*Nigar İpek EĞİLMEZ***

*Zeynep Tuğba BERBER****

Öz

İnsanın kendini anlatma yollarından en etkili ve kalıcı olanlardan biri yazıdır. Yazı aracılığıyla duygu ve düşünceler paylaşılır ve kalıcı hale gelir. Yazma becerisi, tıpkı okuma becerisi gibi, bir öğrenme süreci gerektirmektedir. Bu öğrenme sürecinin temel amacı bireyin duygu, düşünce ve fikirlerini yazılı olarak anlatabilmesi; kendini yazı ile ifade edebilmesi; konuşma (sözlü) anlatım becerisinde ifade ettiklerini dilin kurallarına uygun olarak yazılı anlatım becerisine dönüştürebilmesidir. Okullarımızda verilen yazma eğitimi, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerini, kurguladıkları bir olayı ya da istek ve ihtiyaçlarını dilin kullarına uygun, anlaşılır bir şekilde kâğıda aktarmalarını amaçlamaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin bir olay kurgulayarak, kurguladıkları bu olayı dilin kuralları ve olayın bütünlüğü çerçevesinde yazabilme, bir başka deyişle hikâye oluşturabilme becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde beşinci sınıfa devam eden 47 öğrenciye hikâye yazma çalışması yaptırılmış ve bu çalışmalar araştırmacılar tarafından oluşturulan “Dereceli Puanlama Çizelgesi”ne göre incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma temeline dayanan bir durum çalışmasıdır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular, tablolar halinde, frekans ve yüzde oranları ile birlikte sunulmuş ve öğrenci hikâyelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çalışmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazarken en başarılı oldukları nokta, “dil ve anlatım” özellikleri olurken; en zorlandıkları nokta hikâye unsurlarını içinde barındıran “içerik” bölümü olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, yazılı anlatım, hikâye yazma, ortaokul

Story Writing Skills of Secondary School Fifth Grade Students*

Abstract

One of the most effective and permanent ways for humans to express themselves is writing. Through writing, emotions and opinions are shared and become permanent. Writing skill, like the reading skill, requires a learning process. The main purpose of this learning process is to enable

* Bu çalışma 11-14 Mayıs 2016 tarihleri arasında düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda “Hikâye Yazabildim mi?” başlığı ile sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

** Yrd. Doç. Dr., Nigar İPEK EĞİLMEZ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Muğla, nigaripek@mu.edu.tr

*** Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, penyez888@gmail.com

* The current study is the extended version of the verbal presentation made in 15th Classroom Teacher Education Symposium held in 11-14 May 2016 with the Title of “Did I Write a Story?”.

individuals to express their emotions, opinions and ideas in writing and to convert what they can orally express into the written expression skill in compliance with the rules of the language. Writing education given in our schools aims to enable students to express themselves in writing and to transfer what they have constructed in their minds, their wishes and needs onto paper in compliance with the rules of the language in a comprehensible manner. In the current study, the purpose is to investigate the students' story writing skills by getting them to fictionalize an event and then write it in compliance with the rules of the written language in a coherent manner. To this end, 47 secondary school fifth grade students were asked to do a story writing activity in the 2015-2016 school year, and the students' works were analyzed by using the "Graded Scoring Chart" developed by the researchers. The current study is a case study which has its basis in qualitative research. In the analysis of the collected data, descriptive analysis method was employed. The findings obtained from the analysis are presented in tables and interpreted using frequencies and percentages, and direct quotations from the students' stories are included. The point in which the students are the most successful at is "language and expression" features; the aspect in which the students have the greatest difficulty is "content" dimension, including the elements of the story.

Keywords: Turkish language, Written expression, Story writing, Secondary school

Giriş

Bireye, kendisini yazılı olarak ifade etme becerisi kazandıran yazma öğretimine, eğitim-öğretimin ilk basamağından itibaren başlanmaktadır. Hem fiziksel hem de zihinsel süreçleri bulunan yazma eylemi, kişinin kendisini daha etkili ve kalıcı bir şekilde ifade etmesine, düşüncelerini sıralayarak organize etmesine, gerektiğinde geri dönüşler yaparak üzerinde düzenlemeler yapabilmesine olanak tanımaktadır.

Türkçe eğitimi alanında yer alan dört temel dil becerisi iletişim aracı olarak dilli kullanmayı sağlamaktadır. Bu becerilerden dinleme ve konuşma doğal yöntemlerle sağlıklı olan her bireyde kendiliğinden gelişme gösterirken, okuma ve yazma becerileri eğitim yoluyla edinilir. Dil becerilerinden dinleme ve konuşma ilk edinilen dil becerileridir. Bu sıralamayı okuma becerisi takip eder. En son olarak *"aktarılmak istenen anlamların sembollerle kodlanması"* şeklinde tanımlayabileceğimiz yazı yani yazma becerisi edinilmektedir (Karadağ ve Maden, 2014: 266).

Yazma becerisinin öğretimi, okullarda, ilk olarak okuma becerisinin kazandırılmasıyla başlayan süreci takip etmektedir. Bu süreç çocuğun harflerden önce resim ve şekilleri çizmesi, gördüğü kelime ve heceleri taklit etmesi ve son olarak harfleri yazması sürecine kadar devam etmektedir. Okuma yazma aşamasını tamamlayan öğrencilerin bundan sonraki süreçte akıcı olarak okuması ve seri olarak yazması hedeflenmektedir (Güneş, 2013: 166-167). Böylece öğrenci tüm yaşamı boyunca, hem günlük hem de akademik yaşamında kullanabileceği yazma becerisine sahip olabilecektir.

Yazılı anlatım, dilin kuralları dâhilinde dilin tüm inceliklerini içine alan bir süreci oluşturur. İnsanlar olayları söz ile anlatırken akıcı, sürükleyici, zevk uyandırıcı bir anlatım şekline büründürürken aynı olayı yazılı olarak anlatmaları istendiğinde daha çekimser, içe kapanık hatta konuyu geçiştiren tavırlar sergiledikleri görülmektedir. Bu tavrın sebebinin yazılı anlatımın zorlu bir süreç olmasından

kaynaklandığı söylenebilir. (Yakıcı, Yücel ve diğerleri, 2011: 49-50). Bunun yanı sıra, bireyin, yazarken bir yandan duygu ve düşüncelerini organize etmeye, bir yandan da dilin kurallarını ve inceliklerini doğru, eksiksiz ve etkili bir şekilde kullanmaya çalışması bu zorluğun bir diğer nedeni olarak düşünülebilir. Okullarda verilen yazma eğitiminin en temel amacı da bu zorluğu gidermek; öncelikle bir motor beceri olarak yazma becerisini kazandırırken bir yandan da öğrencinin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme yeteneğini geliştirebilmesini ve son aşamada bağımsız yazabilmesini sağlamaktır. Bununla ilgili olarak İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2009: 17) yazma becerisi ile ilgili olarak şu ifadeler yer almaktadır:

“Öğrenciler düşüncelerini kâğıt üzerine yazarak aktarırlar. Kâğıt üzerine aktarılan düşünceler daha kolay incelenmekte, karşılaştırılmakta, genişletilmekte ve yeniden düzenlenmektedir. Bu işlemler öğrencinin hem düşüncelerini hem de zihin yapısını düzenlemeye yardım etmektedir. Bu nedenle yazma becerileri öğrencilerin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Yazma becerileri; öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerilerini de geliştirmektedir.”

Okullarda verilen yazma eğitiminin tek amacı duygu ve düşüncelerin aktarılması ile sınırlı değildir. Aynı zamanda öğrencinin kurguladığı bir olayı, zaman, mekân, kişi, mesaj çerçevesinde, dil ve anlatım özelliklerine, yazım kurallarına dikkat ederek yazması da beklenen beceriler arasındadır. Yine İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2009: 18) bu durum şöyle ifade edilmektedir:

“Programda, öğrencilerin yazma becerileriyle birlikte zihinsel becerilerini de geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık öngörülmektedir. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir... Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir.”

İlköğretimin ilk yıllarında verilen yazma eğitiminin daha nitelikli hale gelmesi adına öğrencilerin, 5. sınıf itibarıyla, farklı türlerde metinler yazma, yazma teknik ve yöntemlerini kullanma gibi etkinlikler aracılığıyla, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı edinmesi hedeflenmektedir (Coşkun: 2004, 13). Bu aşamada başkalarından yardım almadan kendi fikir ve düşüncelerini anlatacak düzeyde eğitim verilmeli, bu karmaşık ve yoğun eğitim sürecinin farkına varılarak öğrencinin yaratıcı yazma ve çağrışımsal yazma aşamasında gelişim dönemine uygun olan yöntem kullanılmalıdır (Yalçın, 2002: 45).

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri

Okullarımızda verilen yazma eğitiminin ulaşmak istediği nihai nokta, edebi değer taşıyan anlatma yeteneğinin öğrencilere kazandırılmasıdır. Bu ifadedeki amaç, öğrencilerin yazarlık seviyesinde eserler kaleme alması değildir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki iyi ve doğru yazmak, yazma zevk ve alışkanlığına sahip olmak, yazma yöntem ve tekniklerini bilmek, yazılı anlatımlarda dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazmak sadece yetenekle sınırlı değildir; aynı zamanda yeterli bilgiyi edinmeye bağlı olarak da gelişmektedir (Karadağ ve Maden, 2014: 271-272).

Öğrencide yazma zevk ve becerisini geliştirebilmek amacıyla kullanılacak türlerden biri de “hikâye” türüdür. TDK, Büyük Türkçe Sözlük’te “*Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düz yazı türü, öykü.*” olarak tanımlanan hikâye için pek çok tanım mevcuttur.

“... Hikâye, tarihinin her döneminde veya her toplumun edebiyatlarındaki örneklerinde, öncelikle anlatma fiili üzerine kurulmuş bir edebi formdur. “Anlatma”, “hikâye etme” veya “tahkiye”, onun en temel özelliğidir. Nitekim lügatler, hemen hemen istisnasız bir biçimde “nakl/nakletme, rivayet, anlatma, anlatı, tahkiye” vurgusunda bulunurlar.” (Çetişli, 2004: 18)

“... anlatma esasına bağlı bütün eser/türleri kucaklamış olan hikâye anlatır, nakleder ve tahkiyede bulunur. Onda dil, temelde anlatma, hikâye etme ve nakletme çerçevesinde kullanılıp kurgulanır.”(Çetişli, 2004: 19)

Çocuğun yaşadığı toplumun kültür ve değerlerini öğrenmesinde önemli bir araç olan hikâye, çocukların küçük yaşlardan itibaren masala göre daha gerçekçi, romana göre daha basit yapıları olayların anlatıldığı bir tür olarak karşılıklarına çıkar. Öğrenci, hikâyenin içerisinde bulundurduğu unsurlar ile kendisini hikâyenin bir parçası olarak görür ve içselleştirir. Bu süreç öğrencinin dil gelişimine, kelime hazinesine, yaratıcı düşünme becerisine katkı sağladığı gibi; çocukların yeni kavramlar öğrenmelerinde, olayları tahmin etme ve çıkarımda bulunma gibi becerilerinin geliştirilmesinde de önemli bir role sahiptir. Öğrenciler hikâye türünü bireysel olarak okuyabilecekleri gibi küçük gruplar halinde işbirliğine dayalı olarak da okuyabilirler. Böylece öğrenciler, anlatma, tartışma, analiz etme, dinleme, okuma gibi kazanımları da edineceklerdir (Akyol: 2013, 161-162).

Öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeyi destekleyen bir tür olan hikâyenin öğretimi İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzunun “yazma” amaç ve kazanımlarında da ifadesini bulmaktadır. (Yazma becerisi 3. Amaç, 6. Kazanım)

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzunun yazma amaçları, hem hikâye yazma hem de yazma kurallarına uyma becerileri açısından incelendiğinde, programın, bir yandan öğrencinin biçimsel olarak doğru ve kurallı yazmasını, bir yandan da uygun yöntem ve teknikler kullanarak farklı türlerde yazmasını hedeflediği görülmektedir. Bu doğrultuda programda yer alan şu amaç ve kazanımlar dikkati çekmektedir:

Beşinci sınıf yazma kazanımlarının ilki olan “yazma kurallarını uygulama” amacının altında “kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır”, “yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır”, “yazılarında imlâ kurallarını uygular”, “sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder” ve “bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar” kazanımları yer almaktadır (MEB, 2009: 111).

Yazma eğitimi kapsamında programda ikinci amaç olarak yer alan “kendisini yazılı olarak ifade etme” amacı doğrultusunda “yazısına uygun başlık belirler”, “yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer”, “olayları, oluş sırasına göre yazar”, “yazılarında ana fikre yer verir” kazanımlarına uygun olarak yazılarının içeriğini oluşturması istenir. Bunun yanı sıra yine programın üçüncü amacı olan “tür, yöntem ve tekniğe uygun olarak yazma” amacının içerisinde yer alan “hikâye yazar” kazanımına uygun olarak hikâye türüne ait unsurları, biçimsel özellikleri, hikâyeyi oluşturan yapı unsurları ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak kendi ifadeleri ile yazması hedeflenmiştir (MEB, 2009: 112-115).

Hikâyelerin temelinde bir dizi olayın birbiriyle ilişkili olarak anlatıldığı bir olay örgüsü bulunmaktadır. Bu olay örgüsünün çoğunlukla bir sıraya göre anlatıldığı hikâye türü, çocuğun kronolojik algısını geliştirmektedir. Zaman, mekân ve kahramanlar gibi diğer unsurlarla da bir ilişki ortaya koyarak öğrencinin yeni bir olay kurgulaması ve kurguladığı bu olayı anlamlı bir akış içinde anlatması onun dil gelişimini de olumlu yönde etkileyecektir. Hikâye okumanın ve yazmanın tüm bu etkilerinin yanı sıra öğrencinin hayal dünyasını zenginleştirecek olması da göz önünde bulundurulduğunda hikâye yazma öğretiminin önemi daha da hissedilir olmaktadır. Buradan yola çıkarak beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini, biçim, içerik, dil ve anlatım yönünden incelemek bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan ve “bir veya birkaç durumun derinlemesine araştırılmasını amaçlayan” durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışmasında “duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 77).

Çalışma Grubu

Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin belirlenmesinde “tamamen rastgele yöntemle belirleme temeline dayanan seçkisiz örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle belirli bir evrende yer alan tüm bireyler araştırmaya katılmaya eşit şansa sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 104). Araştırmaya Muğla İl Milli

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri

Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan ve tamamen rastgele yöntemle belirlenmiş olan bir ortaokulun beşinci sınıflarında öğrenim gören toplam 47 öğrenci katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aşamasında, beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini belirleyebilmek amacıyla öğrencilerden “barış” konulu bir hikâye yazmaları istenmiştir.

Uygulama sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilebilmesi için öncelikle bir “Dereceli Puanlama Çizelgesi” oluşturulmuştur. Bu çizelge oluşturulurken ilgili alanyazın, daha önce konu ile ilgili yapılmış çalışmalar ve İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu taranarak, bir hikâyenin sahip olması gereken tüm özelliklere ve ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde bir öğrencinin kullanması beklenen yazma kurallarına ilişkin ayrıntılı inceleme yapılmıştır. Konu ile ilgili üç alan uzmanının görüşleri de alınarak araştırmacılar tarafından yeni bir değerlendirme çizelgesi oluşturulmuştur.

Verilerin güvenilirliği için, araştırmacılar tarafından “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Nitel verilerin güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 88 olarak tespit edilmiş ve bu sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde kullanılan “Dereceli Puanlama Çizelgesi”, “Biçim Özellikleri”, “İçerik”, “Dil ve Anlatım” olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan “Biçim Özellikleri” başlığı altında öğrencilerin hikâyeleri tamamen biçimsel açıdan ele alınmıştır. Bu bölümde “Bitişik Eğik Yazı Yazma”, “Okunaklı Yazma”, “Paragraf Oluşturma”, “Yazıyı Kâğıda Düzgün Yerleştirme” alt başlıkları yer almaktadır. Çizelgenin ikinci bölümü olan “İçerik” bölümü ise kendi içinde iki başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan biri olan “Hikâye/Yapı” unsurları “Olay”, “Kahramanlar”, “Zaman” ve “Mekân” unsurları açısından ele alınırken; ikinci başlık olan “Plan” bölümünde “Başlık”, “Serim”, “Düğüm”, “Çözüm” ve “Ana Fikir/Mesaj Oluşturma” bölümleri bulunmaktadır. Çizelgenin üçüncü ve son bölümü olan “Dil ve Anlatım” bölümünde ise “Noktalama ve İmla”, “Uygun Kip Kullanma”, Anlatım Tekniklerini Kullanma (Öyküleyici Anlatım) alt başlıkları yer almaktadır. Çizelgede her bir başlık üç dereceli olarak tanımlanmıştır. Birinci derecede yetersizlik, ikinci derecede orta düzeyde yeterlilik ve üçüncü düzeyde tamlık esas alınmıştır. (Ek)

Öğrencilerin yazdıkları hikâyeler, “dereceli puanlama çizelgesi” doğrultusunda betimsel analize dayalı olarak değerlendirilmiştir. Daha önceden belirlenen temalara göre özetleme ve yorumlamaya dayanan betimsel analizde, çalışma grubunda yer alan bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bu yaklaşımdaki amaç, elde edilen verilerin sistematik ve açık bir biçimde betimlenmesi, açıklanması ve bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224). Buradan yola çıkarak, çözümlenmeler sonucunda ortaya çıkan bulgulara ilişkin frekans ve yüzdelik hesapları tablolar halinde sunulmuş, dereceli puanlama çizelgesinde yer alan her bir başlığa ilişkin öğrenci hikâyelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin “Dereceli Puanlama Çizelgesi”ne göre değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular, frekans ve yüzdelik oranları ile birlikte tablolar halinde sunulmuş ve öğrenci hikâyelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Sunum sırasında dereceli puanlama çizelgesindeki sıralama takip edilerek öncelikle hikâyelerin “biçim özellikleri”, sonrasında “içerik özellikleri (hikâye unsurları ve plan)” ve son olarak da “dil ve anlatım” özelliklerini içeren bulgular sunulmuştur.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâyelerin Biçim Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyeler biçim özellikleri açısından değerlendirilerek; frekans ve yüzdelik dilimleri ile öğrenci hikâyelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Dereceli puanlama çizelgesine göre tüm öğrencilerin hikâyeleri “bitişik eğik yazı kullanma”, “okunaklı yazma”, “paragraf oluşturma” ve “kâğıda yazıyı düzgün yerleştirme” alt başlıkları altında incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda bu alt başlıklara göre incelenen hikâyelere ilişkin bulgular frekans ve yüzdelik değerleri ile sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Yazdıkları Hikâyelerin Biçim Özellikleri

Biçim Özellikleri	1		2		3	
	f	%	f	%	f	%
Bitişik eğik yazı kullanma	19	%40	27	%57	1	%2
Okunaklı yazma	14	%30	20	%43	13	%28
Paragraf oluşturma	22	%47	13	%28	12	%26
Kâğıda yazıyı düzgün yerleştirme	13	%28	19	%40	14	%30
Ortalama	17	%36	19,75	%42	10	%21

Bitişik Eğik Yazı Kullanma

Beşinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı kullanma becerileri açısından yazdıkları hikâyeler değerlendirildiğinde, öğrencilerin %40'ının bitişik eğik yazıyı hiç kullanmadıkları, %57'sinin hikâyelerinin bir bölümünü bitişik eğik yazı ile bir bölümünü de dik temel harflerle yazdıkları ve

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri

sadece %2'sinin bitişik eğik yazıyı eksiksiz ve doğru olarak kullandıkları görülmüştür. Ortaya çıkan bu durum öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bitişik eğik yazı yazma konusunda eksik olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin en sık tekrarladıkları hatalarının başında, cümle ve kelime içinde "k" harfi başta olmak üzere "l" ve "t" harflerini büyük harfle yazmaları gelmektedir (%25). Aşağıda öğrencilerin bitişik eğik yazılarından örnekler yer almaktadır:

Bitişik eğik yazı ile yazan öğrenci örneği:

(12)

Yıldızların Barışı

Bir gün küçük yıldız ve büyük yıldız yan yana gelmişler. Aslında küçük yıldız hep orada duruyormuş ama büyük yıldızın aklında bir kurnazlık varmış. Küçük yıldızı kızdırap kavga etmek ve uyuyan herkesi uyandırmak. Bu onun kötü planıymış. Gitmiş küçük yıldızın yanına gitmiş.
-Ben senden daha büyüğüm.
-Hauu ten.

Bitişik eğik yazı ile dik temel yazıyı karışık yazan öğrenci örneği:

Bir gün Aslı'nın kalemı evde kalmış. ARKADAŞI YAĞMUR'dan bir kalem istemiş. ARKADAŞI YAĞMUR ASLI'ya kalem vermemiş. Aslı'da YAĞMUR'A KİSİMLİŞ. Bir gün de Yağmur'un kalemı evde KALMIŞ.
Aslı'da bu sefer ona kalem vermemiş.
Aradan bir hafta geçince. Küçük Aslı devam ediyor mu - o gün okulda. Bir dersinde öğretmen "kötü bir kişi en fazla üç gün hüs kalabilir" demiş.

Tamamen dik temel harflerle yazan öğrenci örneği:

Arkadaşım bana bir gün küsmüş gibi geldi. Birde baktım ki arkadaşım bana küsmüş neden olduğunu düşündüm düşündüm bana dünki olay yüzünden küstüğünü buldum. Arkadaşım bunu üstüne alınmış. Ben ona her şeyi anlattım ama beni anlamamış. O gün küs gibi kaldık. Bu olay onu ilgilendirmiyordu bile ama neden se bana küsmüş. Ama daha sonra o olayı

Cümle ve kelime içinde büyük harf kullanımı hatasına ilişkin örnek:

(24)

SONU Barışta Bitti

Şuanki den savaş 2161 yıllar öncede bir savaş olmuş. Savaşta bombalar, tüfekten çıkan mermiler havada uçuşuyordu. Yerler desin kırıkları zı konda göl olmuş sanki. Herkesin bütün hedefleri birbirini öldürmekti. O askerlerin içinde bir tane çok cesur bir asker vardı. Vatani için canını bile verirdi.

Öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma durumları ile ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar tespit edilmiştir:

Şahin (2012: 168), sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaştıkları problemlere ilişkin öğrencilerin genel olarak bitişik eğik yazıda zorlanmamalarına rağmen f, r, s ve k küçük harfleri ile F, H, G, T ve D büyük harflerinin yazımında daha çok hata yaptıklarını; “b ile d”, “r ile n”, “m ile n”, “u ile v” harflerini karıştırdıklarını ve birbirlerinin yerine yazdıklarını saptamıştır.

Yine öğrencilerin bitişik eğik yazı becerilerinin değerlendirildiği bir çalışmada, öğrencilerin, yazma becerilerini kazanmış olmalarına rağmen, bazılarının yazma becerilerini kazanmada eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu eksikliklerin başında öğrencilerin %40’ının hâlâ dik ve sola yatık yazdığı, %10’unun kelimeler arası boşluğu ayarlayamadığı, %4’ünün düzensiz yazdığı, %3’ünün çok silme veya karalama yaparak yazdığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra %100’ünün ise kalem tutmasında bir sorun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bay, 2010: 180).

Okunaklı Yazma

Öğrencilerin hikâyeleri, okunaklı yazma açısından incelendiğinde, %30’unun hikâyesinin yarım bırakılmış ve iç içe geçmiş harfler dolayısıyla okunaklı olmadığı; %43’ünün hikâyesinin orta düzeyde okunaklı olduğu belirlenmiştir. Orta düzeyde okunaklı yazan öğrencilerin en büyük eksikliklerinin harflerin gövde, kuyruk ve uzantılarını doğru yapamamış olmaktan kaynaklandığı görülmüştür. Geriye kalan %28’lik kısım ise harfleri doğru ve eksiksiz yazıp, kelime ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakarak okunaklı bir yazı yazmışlardır.

İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma durumlarının incelendiği bir çalışmada, öğrenciler, bitişik eğik yazı yazarken “yavaş yazılması”, “okunaksız olması”, bitişik eğik yazıda “harflerin iç içe girmesi”, “harf bağlantılarının zor olması”, bitişik eğik yazıyla yazı yazarken “elin ağrması”, bitişik eğik yazının “eğik yazılamaması” gibi sorunlardan bahsetmişlerdir (Kadioğlu, 2012: 6).

Paragraf Oluşturma

Bu bölümde öğrencilerin yazıları paragraf oluşturabilme becerisi açısından değerlendirilmiştir. Burada dikkat edilen nokta, içerik açısından paragrafı nasıl oluşturdukları değil biçimsel olarak bir paragrafın yazım şekline dikkat edip etmemeleri olmuştur. Bu noktada öğrencilerin %47’si yazısında hiç paragraf kullanmamıştır. Bu grupta yer alan öğrencilerin bir kısmı ise paragrafı satır başında boşluk bırakarak ayırmak yerine çizgilerle ayırma vb. farklı yöntemler kullanarak paragraf yapmışlardır. Öğrencilerin %28’i doğru yerde doğru paragraf ayırımı yapamazken, %26’sı uygun yerde ve doğru şekilde paragraf oluşturmuştur. Aşağıda, paragrafı çizgi ile ayıran bir öğrencinin yazdığı hikâye örneği yer almaktadır:

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri

DARİŞİ (14)

Türkiye çok güzel bir yerdir. Herkes çok mutludur ve toprakları bereketli bir yerdir Türkiye. Savaşın 2022 ve süreniydi. Sonra bazı yerlerde karışmalar, savaşlar başladı. Bazı yerlerde bombalar patlamaya başladı ve Türkiye savaşın 2022 yılında başladı. Sonra Amerika Türkiye'ye savaş açtı. Her yerde bombalar patlıyordu. Ve çok kişi ölüyordu. Amerikalılar herkezi öldürüyordu. Senki artık orası Türkiye de oldu. Ardından Türkiye kendini savundu. Ve sonunda Türkiye Amerika'ya kalmadı. Ama bazı askerlerimiz sınırarda ölüyordu. Sonra Almanlar da bize saldırdı. Ama biz herkezi yendik. Ve ardından barış oldu.

Kâğıda Yazıyı Düzgün Yerleştirme

Kâğıda yazıyı düzgün yerleştirme açısından hikâyeler değerlendirildiğinde, öğrencilerin %28'inin birinci düzeyde kaldığı, %40'ının orta düzeyde başarılı olduğu ve %30'unun sayfa kenarlarında uygun boşluklar bırakarak kâğıda yazıyı düzgün bir şekilde yerleştirdikleri ve böylece üçüncü düzeyde yer aldıkları görülmüştür. Aşağıdaki yazının kâğıda düzgün yerleştirildiği bir hikâye örneği bulunmaktadır:

Mirac ile Ayhan'ın Barışı (29)

Mirac ile Ayhan çok iyi arkadaşları. Her şey birbirleriyle yapmayı severlerdi. Mirac ile Ayhan 5. sınıf öğrencisiydi. Mirac'ın en çok sevdiği oyun futboldu. Ayhan'ın ise basketboldu.

Bir gün Mirac ile Ayhan buluşur oyun oynamaya. Mirac futbol topu, Ayhan ise basketbol topu getirmişti. Mirac önce başlangıç kişi oldu.

— İlk futbol oynayalım, dedi.

Ayhan:

— Hayır, ilk basketbol oynayalım, dedi. Ve ondan sonra kavgaya başladı. Arkadaşları Mirac ve Ayhan'ı ilk defa böyle kavgaya edersen görüyorlardı. Mirac ile Ayhan artık birbirine kıymışlardı. Hafta olmuştu. Kimse Mirac ile Ayhan'ı bir arada görmüyordu.

Elif, Mirac'ın evine gitmişti. Mirac'ın pusku oturmuyordu.

Elif:

— Mirac, artık suratını asma. Bab bu olayı bir çözüm bulabilirsin, dedi.

Mirac:

— Nasıl? dedi.

Elif:

— Evet, bak şimdi sen Ayhan'a ilk basketbol oynayalım, sonra futbol oynayalım. O da bunu kabul eder. Ve oyunun başlangıcı olur, dedi. Mirac bu duruma pek sevindi. Herkes Ayhan'ı aradı ve parkta buluşmasını söyledi. Ayhan parkta basketbol, Mirac ise futbol topuyla geldi.

Mirac:

— İlk basketbol, sonra ise futbol oynayalım, dedi. Ayhan bu teklifi kabul etti. Ne güzel bir oyun oynadılar.

Mirac ve Ayhan artık hiçbir soruna çözüm bulamayan arkadaşları sanmadılar. Ve artık barışmışlardı. Her arkadaş kaldılar.

Beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyeler, biçim özellikleri açısından bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin %36'sının birinci derecede kaldığı; %42'sinin ikinci başarı gösterdiği ve sadece %4'ünün en yüksek seviye olan üçüncü dereceye ulaştıkları görülmüştür.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâyelerin İçeriğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyeler, içerikleri açısından değerlendirilerek; frekans ve yüzdeler ile hikâyelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

İçerik özekleri “hikâye/yapı unsurları” ve “plan” olmak üzere iki ana başlık altında alınmıştır. Öncelikle hikâye/yapı unsurlarına ilişkin değerlendirmeye yer verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda dereceli puanlama çizelgesine göre tüm öğrencilerin hikâyelerinin “olay”, “kahramanlar”, “zaman” ve “mekân” alt başlıklarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Yazdıkları Hikâyelerin İçerik Özellikleri: Hikâye/Yapı Unsurları

İçerik:	1		2		3	
	f	%	f	%	f	%
A-Hikâye/Yapı Unsurları						
Olay	17	%36	27	%57	3	%6
Kahramanlar	37	%79	7	%15	3	%6
Zaman	40	%85	6	%13	1	%2
Mekân	30	%64	17	%36	0	%0
Ortalama	31	%66	14,25	%30	1,75	%4

Olay

Öğrencilerin yazdıkları hikâyeler “olay” unsuru açısından incelendiğinde, %57’sinin hikâyelerini tek bir olay üzerine kurguladıkları; olayı ayrıntıya inmeden yüzeysel olarak ele aldıkları; %36’sının hikâyesinde olay unsurunun daha da zayıf olduğu, olayın kahramanlar, zaman ve mekân unsurları açısından desteklenmediği görülmektedir. %6’lık küçük bir oranla ise öğrencilerin, birbiriyle ilişkili birden fazla olayı içeren bir olay örgüsü kurguladıkları ve bunu diğer hikâye unsurları ile ilişkilendirerek gerekli tüm ayrıntıları ile ele aldıkları tespit edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında “barış” konulu bir hikâye yazmaları istenen öğrencilerin büyük çoğunluğu (%85) hikâyelerini arkadaşların/aile bireylerinin/yönetici ve halkın küsüp barışması konusu çerçevesinde ele alırken; az bir kısmı (%15) barışın getirdiği güzellikler çerçevesinde yazılarını kurgulamışlardır.

Kahramanlar

Hikâyelerdeki kahramanlara göz atıldığında öğrencilerin, %79’unun kahramanların sadece isimlerini belirttikleri, onlara ilişkin herhangi bir tasvirde bulunmadıkları görülmüştür. %15’i kahramanları sadece bir yönü ile tasvir etmişlerdir. Buradaki tasvir daha çok masallarda görülen ve kahramanları sadece tek yönlü olarak betimleyen bir anlatım olan “tip” betimlemesine oldukça benzemektedir. “Tip; kendine has bireysel nitelikleri ile değil, herhangi bir sınıfın, grubun veya meslek mensuplarının ortak değer ve niteliklerini şahsında taşıyıp yaşayan kahramandır.” (Çetişli, 2004: 68).

“Barış Dede, dürüst, yalan söylemeyen, yoksullara yardım eden, namazını doğru kılan bir insanmış.” (10. Öğrenci)

Bunun yanı sıra bu kahramanların karşısına, ona tamamen zıt karakterde olan ve ana kahramanla çatışan bir diğer kahraman ortaya koyarak onların üzerinden olayı anlatmışlardır.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri

“Zeynep tatlı ve olumlu bir kızmış, Ayşe ise bazı şeylerden tedirgin olan birisiymiş.” (1. Öğrenci)

“Bu kazadaki adam savaş çıkarmaya çok meilli (meyilli), diğeri ise mutluluk ve barış için elinden geleni yapan biri.” (2. Öğrenci)

“İki kardeş varmış. Bunlardan birinin adı Ozan, diğerrinin adı ise Hakan’mış. Bu kardeşler birbirlerine düşman gibilermiş.” (15. Öğrenci)

Öğrencilerin %10,6’sının ise hikâyelerine “kuş, çiçek, arı”, “herkes mutlu, herkes iyi kalpli; zalim bir hükümdar” gibi masal kahramanlarını seçtikleri görülmüştür.

Öğrencilerin %4’ü hikâyelerine aldıkları kahramanları farklı yönleri ile de betimlemişlerdir.

“O askerlerin içinde bir tane çok cesur bir asker vardı. Vatani için canını bile verirdi. Onu adı Kemal idi. Kemal askerliğe gelmek için yaşı biraz küçüktü ama o yaşı küçük olmasına rağmen askerliğe gelmişti.” (24. Öğrenci)

Tüm bunların dışında öğrencilerin %3’ünün yazılarında kahraman unsuruna rastlanmamıştır. Bu öğrencilerin kâğıtları incelendiğinde deneme ve sohbet türünde yazdıkları görülmüştür.

Hikâye türüne ait yeterli şemaya sahip olmayan öğrencilerin anlatımlarında, hikâye unsurlarının kullanılmasında birtakım eksiklikler görülmektedir. Bu tür bilgi eksiklikleri olan öğrenciler anlatımlarında tutarsızlıklar, kahramanların hareketlerini ve amaçlarını belirlemekte, tahmin etmekte güçlükler yaşamaktadırlar. (Akyol: 2013, 165)

Zaman

Zaman unsuru açısından hikâyeler değerlendirildiğinde, öğrencilerin %85’i zaman unsurunu ya hiç kullanmamışlar (%21,2) ya da belirsiz zaman ifadeleri kullanmışlardır (%63,8). Belirsiz zaman ifadeleri öğrencilerin yazılarında en çok “bir gün (%40,4)” biçiminde ortaya çıkmıştır. Bu ifadeyi sırasıyla “bir varmış bir yokmuş (%8,5)”, “günlerden bir gün (%10,6)”, “yıllar önce (%4,2)” zaman kalıpları takip etmiştir. Burada kullanılan belirsiz zaman ifadeleri masalsı bir anlatımı çağırırtırsa da hikâyeler diğerr tüm unsurlar açısından değerlendirildiğinde, tür olarak masaldan ziyade hikâyeye yakın oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin %13’ü “Çanakkale Savaşı yılları”, “okulun üçüncü haftası”, “ramazan bayramı”, “ilkbahar”, “bayram günü” gibi gerçek bir zaman dilimi kullanmış fakat bu zamanlara ilişkin herhangi bir açıklamada bulunmamışlardır. Öğrencilerin sadece %2’si olayın hangi zaman diliminde ve ne kadar sürede geçtiğini ayrıntılı olarak anlatmışlardır.

Zaman unsuruna ilişkin verilere genel olarak bakıldığında, öğrencilerin hikâyelerinde zaman unsurunun oldukça zayıf olduğu görülmektedir.

Mekân

Hikâye/yapı unsurunun son ögesi olan “mekân” açısından hikâyeler incelendiğinde, öğrenciler %64'lük bir oranla mekân unsurunu ya hiç kullanmamışlar (%57,4) ya da belirsiz mekân (%6,3) kullanmışlardır. Yine buradaki belirsiz mekân tıpkı zaman unsurunda olduğu gibi masalsi bir mekândır. “hiç kavga dövüş olmayan bir yer”, “bütün insanların mutlu yaşadığı bir köy” vb.

%36'lık bir oranla öğrenciler hiçbir tasvirde bulunmadan, ayrıntıya girmeden sadece mekân isimlerini vermişlerdir. Burada öğrenciler çoğunlukla kendi günlük yaşamlarında yer alan “okul”, “park”, “mahalle”, “futbol sahası”, “köy”, “babaannemin evi” gibi mekânları kullanmayı tercih etmişlerdir.

Hiçbir öğrenci olayın geçtiği mekânı ayrıntıları ile tanıtmamıştır. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin hikâyelerindeki mekân unsurunun da oldukça zayıf olduğu görülmektedir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyeler, hikâye/yapı unsurları açısından bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin %66'sının en düşük seviye olan birinci seviyede; %30'unun ikinci derecede ve sadece %4'ünün en yüksek seviye olan üçüncü seviyede hikâyelerini yazabildikleri görülmüştür.

Aşağıdaki tabloda beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyelerin “içerik: plan özelliklerine” ilişkin bulgular yer almaktadır. Plan unsurları “başlık”, “serim”, “düğüm”, “çözüm” ve “” unsurları açısından değerlendirilerek frekans ve yüzdeler verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Yazdıkları Hikâyelerin İçerik Özellikleri: Plan

İçerik: B-Plan	1		2		3	
	f	%	f	%	f	%
Başlık	3	%6	42	%89	2	%4
Serim	21	%45	22	%47	4	%9
Düğüm	12	%26	29	%62	3	%6
Çözüm	7	%15	38	%81	2	%4
Ana Fikir/Mesaj Oluşturma	37	%79	10	%21	0	%0
Ortalama	16	%34	28,2	%60	2,2	%5

Başlık

Öğrencilerin hikâyeleri için seçtikleri başlıklar değerlendirildiğinde, %89'unun, hikâyenin konusunu doğrudan başlık olarak yazdıkları, özgün bir başlık koyamadıkları; %4'ünün konuya uygun ve çarpıcı bir başlık yazdıkları; %6'sının ise hiç başlık yazmadıkları görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu hikâyelerine, “Barış” (9. Öğrenci), “Çocukların Barışı” (4. Öğrenci), “Üç Arkadaş ve Barış” (1. Öğrenci) gibi hikâyenin konusunu doğrudan başlık

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri

olarak yazarlarken, çok az bir kısmı da “*Barış Getiren Kavga*” (17. Öğrenci), “*Yetimhanede Neler Oldu?*” (19. Öğrenci) gibi merak uyandırıcı başlıklar yazmışlardır.

Serim

Hikâyelerin serim bölümlerinde metnin devamında gelişecek olaylara uygun bir zemin hazırlanır, kişiler, zaman, mekân birbiriyle bağlantılı olarak ele alınır. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin sadece %9’unda bu durum tespit edilmiştir. %47’sinin serim bölümünde fazla ayrıntıya girilmeden olayla ilgili ipuçları vermekle yetinilmiş; %45’inde ise olayın meydana gelişine sebep olacak etmenlere, zaman ve mekân unsurlarına hiç değinilmemiştir. Aşağıda öğrencilerin hikâyelerinin serim bölümlerinden kesitler yer almaktadır:

Serim bölümünde kahramanları, zamanı, mekânı ve olayı anlatan hikâye örneği:

“İlkbahar günleriydi. Birbiriyle çok iyi anlaşılan iki çocuk varmış. Bu kızların adı Zeynep ile Ayşeymiş. Zeynep tatlı ve olumlu bir kızmış. Ayşe ise bazı şeylerden tedirgin olan birisiymiş. Bu iki arkadaş okuldan çıkmışlar. Değişik sokaklarda yürümeye başlamışlar. Gezmişler gezmişler bir de ne görsünler...” (1. Öğrenci)

Serim bölümünde kahramanları, zamanı, mekânı ve olayı ayrıntıya inmeden anlatan hikâye örneği:

“Bir gün amcamla ben futbol izlerken futbol sahasında büyük bir kavga oldu...” (9. Öğrenci)

Serim bölümünde kahramanları, zamanı, mekânı ve olayı tanıtmayan hikâye örneği:

“Üç arkadaş varmış. Bunlar bir gün küsmüşler 1 gün boyunca konuşmamışlar...” (5. Öğrenci)

Düğüm

Hikâyenin düğüm (gelişme) kısmı, okuyucuya kahramanla ilgili daha fazla bilginin verildiği, okuyucunun kahramanla kendisi arasında bir bağ kurmasının sağlandığı, kahramanın problemi çözmek için mücadele etmesi gereken engellerin ortaya konulduğu, hikâyenin en uzun bölümüdür (Akyol, 2013: 165). Yine bu bölümde merak unsurunu zirveye çıkaran bir problem durumu, çatışma ortaya konur.

Öğrencilerin %26’sı hikâyelerinin düğüm bölümünde herhangi bir problem durumu, çatışma ortaya koyamamış; %62’si problem durumunu fazlaca ayrıntıya inmeden yüzeysel olarak vermiştir. Burada öğrencilerin büyük çoğunluğunun eksik kaldığı nokta problem durumunu genişletmeden doğrudan çözüme gitmeleri olmuştur.

“... Oyun oynarken birisinin gözüne ip gelmiş ve küsmüşler barışmaları ise dokuz hafta sürmüş. Dokuz hafta geçtikten sonra barışmışlar.” (4. Öğrenci)

Öğrencilerin %6'sı ise metindeki çatışmayı derinlemesine vermiş, olay örgüsünü oluşturmuş, okuyucu heyecanlandırarak merak unsurlarına yer vermiştir. Bu durum öğrencilerin yarıdan fazlasının, hikâye türünde, bir problem durumu olması gerektiği bilgisine sahip olduğunu ve çok ayrıntılı olmasa da bunu kendi yazılarına uyguladıklarını göstermektedir.

Çözüm

Hikâyelerin çözüm (sonuç) bölümleri, o ana kadar yaşanan çatışmalarının ve problem durumlarının çözümlendiği, dağılan konun toparlanarak okuyucunun merakının giderildiği ve gelişme bölümündeki olayın akışına uygun olarak sonuca bağlandığı bölümdür (Akyol, 2013: 165).

Öğrencilerin yazdıkları hikâyeler çözüm bölümü açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin %81 gibi büyük bir çoğunluğu, hikâyelerine yüzeysel de olsa bir çözüm yazmışlardır:

"... O şimdi suçunu anladı. Hem ben de suçluyum çünkü ben çarptım onun zararını öderim. O da bir daha böyle sinirlenmez. Çünkü o da birilerine barışçıl yaklaşırsa olaylar çözülür." (2. Öğrenci)

Öğrencilerin %15'i hikâyesine hiçbir çözüm yazamazken; %4'ü merak edilen tüm noktaları gün ışığına çıkaran, çarpıcı bir sonuç yazmıştır.

Ana Fikir/Mesaj Oluşturma

"Bütün sanat eserlerinde odluğu gibi, hikâyede de güzelliği temin eden bütünlük, anafikir ile ayrıntı arasındaki münasebettir." (Kaplan, 2005: 10-11). Hikâyelerde yazarın okura iletmek istediği bir mesajı vardır. Yazar bunu çoğunlukla bir kahraman aracılığıyla gerçekleştirmektedir (Çetişli, 2004: 70). Bu nedenle öğrencilerden de hikâyelerini bir mesaj çerçevesinde yazmaları beklenmiştir.

Ana fikir/mesaj oluşturma açısından öğrencilerin yazdıkları hikâyeler incelendiğinde, %79 gibi büyük bir çoğunluğun hikâyesini bir mesaj çerçevesinde yazmadığı; %21'inin mesajı bilgilendirici metinlerde görüldüğü gibi doğrudan verdiği belirlenmiştir. Hikâyenin mesajını metnin içine sindirerek veren öğrenci olmamıştır. Aşağıda mesajı doğrudan veren bir hikâye örneği bulunmaktadır:

"Birilerine barışçıl yaklaşırsak olaylar çözülür." (2. Öğrenci)

Beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyeler, plan unsurları açısından bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin %60'ının orta seviye olan ikinci seviyede; %34'ünün birinci derecede ve sadece %5'inin en yüksek seviye olan üçüncü seviyede hikâyelerini yazabildikleri görülmüştür.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâyelerin Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâyeler dil ve anlatım açısından değerlendirilerek; frekans ve yüzdelik dilimleri ile hikâyelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri

Dereceli puanlama çizelgesine göre tüm öğrencilerin hikâyeleri “noktalama”, “imla”, “uygun kip kullanma” ve “anlatım teknikleri (öyküleyici anlatım)” alt başlıkları altında incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda bu alt başlıklara göre incelenen hikâyelere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Yazdıkları Hikâyelerin Dil ve Anlatım Özellikleri

Dil ve Anlatım	1		2		3	
	f	%	f	%	f	%
Noktalama	8	%17	24	%51	15	%32
İmla	22	%47	20	%43	5	%11
Uygun Kip Kullanma	16	%34	13	%28	18	%38
Anlatım Tekniklerini Kullanma (Öyküleyici Anlatım)	5	%11	3	%6	39	%83
Ortalama	12,75	%27	15	%32	19,25	%41

Noktalama

Öğrencilerin %17’si noktalama işaretlerini kullanma konusunda oldukça eksik kalmışlardır. %51’i yazısının tamamında noktalama işaretlerini doğru kullanamazken; %32’si doğru ve uygun olarak kullanmışlardır. Öğrenci hikâyelerinde noktalama açısından dikkati çeken en önemli nokta, öğrencilerin yazılarında, noktalama işaretlerinin bolca olmasına rağmen yanlış yerde kullanmış olmalarıdır. Bunun yanı sıra en çok doğru olarak kullandıkları noktalama işaretleri “nokta (.)” ve “konuşma çizgisi (-)” olmuştur. Aşağıdaki örnekte öğrenci, hiç noktalama işareti kullanmamış, sadece en son cümlenin sonuna “nokta (.)” işareti koymuştur.

Bir gün biz futbol izlerken futbol sahasında bir kavgaya oldur babam ile annem kavgaya çıktılar. Ben onlara barıştırmak istedim ve barıştırmaya çalıştım ve onları yavaş yavaş barıştırdım. Ben babamı ve annemi barıştırdım. Ben böyle bir şeyin biddahı tekdürlümlerim istedin ve babam ile annem tamam d..d..

Aşağıdaki örnekte ise noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanan bir öğrenciye ait hikâyeye yer almaktadır:

Bir gün aynı mahallede oturan hatta aynı binada komşu olan 2 arkadaş varmış. Bu arkadaşlar fak fak iyi arkadaşlarıymış. Bir gün bu arkadaşlar dışarıdaki parkta oynuyormuş. Ve karşıdaki mahalle- nin çocukları gelip bu iki iyi arkadaş ile savaşıyor. Bu arada bu iki iyi arkadaşın isimleri şunlar: Biri Ahmet ve diğeri de Ali imiş. Bu Ali ve Ahmet ile savaşıtlara Ali Ahmete şöyle demiş!

- Ahmet biz uğraşmadan buradan gidelim.

- Tamam Ali o zaman buradan gidelim.

Ve Ali ile Ahmet evlerinin yoluna tutmuşlar. Uyuyup uyanmışlar ve yine parka gitmişler. Ve o çocuklar oradaymış. Bu sefer onlara söyle bir teklif sunmuşlar.

- Biz sizinle arkadaş olmayı istiyoruz. Peki ya siz.

- Bilmem belki olabilir.

- Tamam o zaman biz sizinle arkadaşlar ne yapıyorsa biz de onlar gibi yapalım.

- Hadi o zaman yapalım.

Ve bir zamanlar kavgaya eden çocuklar artık en iyi arkadaş olmuş ve barışmışlar.

İmla

İmla kurallarına uyma açısından öğrencilerin hikâyeleri incelendiğinde, öğrencilerin %47'sinin oldukça başarısız olduğu; %43'ünün orta düzeyde başarılı olduğu ve %11'inin hikâyesinin tamamında yazım kurallarına uygun yazdığı belirlenmiştir.

Öğrenci hikâyelerinde en sık tekrarlanan yanlışlar, konuşma diliyle yazmaları, ses atlamaları, “herkes” sözcüğünü “herkez” şeklinde yazmaları olmuştur. Bu hataların yanı sıra “şey” sözcüğünün ve soru eki olan mi'nin bitişik yazılmış olması yazım hataları arasında en belirgin olanlarıdır. Aşağıda “herkes” sözcüğünün yanlış yazımına ilişkin bir örnek yer almaktadır.

Bir gün beş arkadaş birlikte park dıdılar. Herkes gruba ayrıp konuşmaya baştd
 herkez birbirine kötülemey baştdm. Ama neden herkes birbirinin-
 ye kötülüyor ki? Neredese herkes birbirine semiyormuş. Sonra
 Bir Kendisi: Kötülüledin gördün. Ve ona küstü ama zaten herkes
 birbirine kötüliyordun. Sonra herkes yeltter artık herkes
 birbirinden öür dileyin dede. Herkez birbirle barıştı.

Uygun Kip Kullanma

Bilindiği gibi hikâyelerde çoğunlukla “görülen geçmiş zaman kipi” kullanılmaktadır ve bu nedenle öğrencilerden hikâyelerini bu doğrultuda yazmaları beklenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda öğrencilerin % 38'inin hikâyelerinin tamamını uygun kip kullanarak yazdıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin %28'i hikâyesine görülen geçmiş zaman kipi ile başlamış fakat hikâyenin bütünlüğünde bunu koruyamamışlardır. Öğrencilerin %34 ise, daha çok masallarda kullanılan bir zaman kipi olan “duyulan geçmiş zaman kipi” ile hikâyelerini yazmışlardır. Aşağıdaki örnekte öğrenci, duyulan ve görülen geçmiş zaman kipini karıştırarak yazdığı gibi, hikâye ve masal türlerine ait diğer unsurları da karıştırmıştır:

Bir varmış bir yokmuş evet zaman içinde bir de varmış
 niş ve buvarının çok iyisi bir çiçek arkadaşları varmış ve bu ar-
 kabasını çok sever ve ondan her gün Polen alırdı ama
 bir gün çayırca bir kuş geldi ve arıya benim le arıların
 başı olurmuş bir e söcdü ve arı kab- l edip
 arı kabası çiçeğin yanına götü edü ve kuş arıya
 sanıye bu çiçekle niye arı kabası aldın sen diye
 söcdü ve kuş ile çiçek bir bir tanisine küştüler
 ve arı bıcüne boyunca olan çiçekle kuş arı ması
 ve çiçek arıyı kuş çok iyisi arı kabası almıştı
 ve çok mutlu olmuşlar

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri

Aşağıdaki örnekte ise görülen geçmiş zaman kipi ile hikâyesini yazan bir öğrenciye ait yazı yer almaktadır:

Geçen yıllarda Çanakkale Savaşında olduğu gibi Metin Ali İsmail, Mustafa ve Naci, Eren Boğazında ölmüşlerdi. Fakat Çanakkale Savaşı yeniden başlatılmasına. Burada Metin Ali'nin annesi Gonca İnanın onları kamerasıyla çekiyordu oyunun sonunda başarıyla bitti.
Gonca İnanın:
- Çok güzel oldu, dedi.
İsmail:
- Doğruları çok güzel oldu dedi.
Mustafa:
- Gonca Tayse hiç yalan söylemez dedi.
Gonca İnanın:
- Bunu 18 Mart Çanakkale Zaferinde oynamak için öğretilenimizdir.
İsmail:
- Çok güzel oldu, dediler.

Anlatım Tekniklerini Kullanma (Öyküleyici Anlatım)

Anlatım teknikleri çoğunlukla yazının türüne, amacına göre değişiklik göstermektedir. Bu anlatım tekniklerinden biri olan öyküleyici anlatım, hikâye türünde, yani başı ve sonu olan, belli bir yerde başlayıp son bulan olayların anlatımında kullanılan anlatım biçimidir (Yakıcı ve diğerleri, 2011: 67). Öyküleyici anlatımda bir kişinin belli bir bakış açısı ile birbiriyle ilintili olaylar dizisi belli bir uzam ve zaman içine konarak kurgulanır (Akbayır, 2010: 66).

Öyküleyici anlatım ile yazılan hikâyelerde, roman ve tiyatro metinlerinde olay ve hareketler adeta kamera ile çekiliyormuşçasına nakledilir. Okur bu anlatım ile metinde geçen olayları ve hareketleri kurgudaki sıraya göre takip eder. Hikâyeler ve diğer olaya dayalı metinlerde kullanılan bu anlatım türü işlenen duygunun ve düşüncenin bütün olarak aktarılmasını sağlar (Yakıcı ve diğerleri, 2011: 67).

Öyküleyici anlatımın temelinde öyküleme, yani bir ya da daha fazla olayı anlatmak yatmaktadır. Olay aynı zamanda hikâye türünün de belkemiğini oluşturduğundan dolayı, hikâye türünün vazgeçilmez anlatım tekniklerinin başında öyküleyici anlatım gelmektedir. Hikâyelerde, öyküleyici anlatımın yanı sıra betimleyici anlatım da sıkça başvurulan anlatım tekniklerinden biridir. Betimleyici anlatım yoluyla, kahramanların fiziksel ve ruhsal durumları, zaman ve mekân unsurları detaylı bir şekilde tasvir edilebilir. Bu çalışma kapsamında öğrencilerden özellikle öyküleyici anlatımı kullanıyor olmaları beklenmiş ve değerlendirme bu yönde gerçekleştirilmiştir.

Bu doğrultuda öğrencilerin yazıları öyküleyici anlatım tekniği açısından değerlendirildiğinde, %83 gibi büyük bir çoğunluğunun öyküleyici anlatımı kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin %6'sı öyküleyici anlatımı etkin bir şekilde kullanamazken, %11 öyküleyici anlatımı hiç kullanmamışlardır.

Tablo 5. Öğrencilerin Yazdıkları Yazıların Türler Açısından Dağılımı

Kullanılan Farklı Türler	f	%
Hikâye	35	%74
Masal	6	%13
Anı	2	%4
Deneme	2	%4
Sohbet	1	%2
Biyografi	1	%2
Toplam	47	%100

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda, beşinci sınıf öğrencilerinden hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrenci yazıları biçimsel, içerik, dil ve anlatım özellikleri açısından değerlendirildikten sonra kimi öğrencilerin tür olarak hikâye türü dışında yazdıkları tespit edilmiştir. Yukarıdaki tabloda bu veriye ilişkin frekans ve yüzdeler sunulmuştur.

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin %74 gibi büyük bir çoğunluğunun hikâye türünde yazdıkları belirlenmiştir. Bunu takiben sırasıyla %13'ü masal, %4'ü anı, %4'ü deneme, %2'si sohbet ve yine %2'si biyografi türünde yazmışlardır. Öğrencilerin hikâye ile en çok karıştırdıkları tür "masal" olmuştur. Her ikisinin de temelinde öyküleme olması ve yapı unsurları açısından birbirlerine benziyor olmaları; aynı zamanda yaşları itibarıyla masal okumaktan zevk alıyor olmaları bu karışıklığın sebebi olarak düşünülmektedir. Aşağıda farklı türde yazan öğrenci metinlerinden kısa örnekler bulunmaktadır:

Masal örneği:

"Bir varmış bir yokmuş evvel zaman içinde bir arı varmış ve bu arının çok iyi bir çiçek arkadaşı varmış ve bu arkadaşını çok sever ve ondan her gün polen almış... ve çiçek, arı ve kuş çok iyi arkadaş olmuşlar ve sonsuza kadar çok mutlu olmuşlar." (3. Öğrenci)

Deneme örneği:

"Barış'ı ben güneş sistemine benzetirim çünkü bütün gezegenler bir hizada bir düzende ilerliyor. Gezegenlerden biri patlarsa güneş sistemi çöker yani evren biter evrende yaşayan kimse kalmaz herkez ölürdü. Barışta öyledir..." (43. Öğrenci)

Sohbet örneği:

"Dünyada barış nede güzel (güzel) olur demi arkadaşlar. Hatırlarsanız Atatürk yurtta barış cih(n)da barış demişti deyilmi?..." (22. Öğrenci)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini, "dereceli puanlama çizelgesine" göre tespit edebilmek amacıyla yapılan bu çalışmada öncelikle öğrencilerden "barış" konulu bir hikâye yazmaları istenmiştir. Çalışmaya katılan 47 öğrencinin hikâyeleri araştırmacılar tarafından hazırlanan

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri

“dereceli puanlama çizelgesi” doğrultusunda incelenerek ortaya çıkan bulgulara ilişkin sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, puanlama çizelgesinin “biçim özellikleri”, “içerik” ve “dil ve anlatım” olmak üzere üç ana bölümü esas alınarak sunulmuştur. Öğrencilerin yazıları biçim özellikleri açısından değerlendirildiğinde, en çok bitişik eğik yazı yazma ve paragraf oluşturma açısından zorlandıkları; sonrasında okunaklı yazma ve kâğıda yazıyı düzgün yerleştirme açılarından eksik kaldıkları tespit edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan benzer araştırmalarda öğrencilerin bitişik eğik yazı yazarken özellikle harfleri karıştırma ve yazılarının okunaklı olmayışı noktasında sonuçlara ulaşmışlardır (Bay, 2010; Şahin, 2012).

Dereceli puanlama çizelgesinde ikinci ana başlık olan “içerik” bölümü, “hikâye/yapı unsurları” ve “plan” olmak üzere iki alt grupta ele alınmıştır. Öğrencilerin yazıları hikâye/yapı unsurları açısından değerlendirildiğinde, en çok “zaman”, “kahramanlar” ve “mekân” unsurları noktasında eksik kaldıkları belirlenmiştir. Eksikliklerin en büyük nedeni, bu unsurları hikâyelerinde sadece isim olarak belirtip herhangi bir ayrıntıya girmemeleri veya tıpkı masallarda olduğu gibi belirsiz zaman ve mekân ifadeleri kullanmaları olmuştur. Hikâye/yapı unsurları içerisinde nispeten daha başarılı oldukları unsur “olay” olmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bir olay kurgulamayı başarmış fakat olayı genişleterek ve detaylandırarak birbiriyle ilişkili bir olay örgüsü ortaya koyamamışlardır. Coşkun (2005) ve Arı'nın (2010) çalışmalarında da bu çalışma sonuçlarında olduğu gibi öğrencilerin yazdıkları olayı düzenleme noktasında problem yaşadıkları belirtilmiştir. Bunun yanı sıra yapılan diğer çalışmalarda da öğrencilerin hikâyelerinde özellikle kahramanlar, zaman ve mekân unsurlarının eksik kaldığı tespit edilmiştir (Sallabaş, 2007; Yılmaz, 2008).

Hikâyeler, “içerik” bölümünün ikinci alt başlığı olan “plan” unsurlarına göre ele alındığında, “ana fikir/mesaj oluşturma” açısından öğrencilerin büyük çoğunluğunun problem yaşadığı görülmüştür. Sidekli (2013), hikâye haritası kullanımının hikâye yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, öğretmen adaylarının içerikle ilişkili bir başlık oluşturma ve hikâyelerini bir ana fikir etrafında yazma noktasında zorluk yaşadıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin, dereceli puanlama çizelgesine göre, diğer tüm bölümler içinde en çok başarı gösterdikleri bölüm “dil ve anlatım” olmuştur. Öğrencilerin yarıya yakını (%41) dil ve anlatım unsurlarını eksiksiz olarak kullanırken, %32'si orta düzeyde kullanmıştır. Geri kalan %27'lik bölüm ise dil ve anlatım açısından birinci düzeyde kalmıştır. Dil ve anlatım özellikleri içinde ise en çok başarı gösterdikleri bölüm “öyküleyici anlatım”ı kullanma noktasında olmuştur (%83). Bu durum onların hikâyenin temelinde aslında bir öyküleme yapılması gerektiği bilincinde olduklarını göstermektedir.

Fakat genel olarak değerlendirildiğinde özellikle kahramanlar, zaman ve mekân unsurlarını anlatırken betimleyici anlatım kullanmaları da beklenen bir durumdu.

Beşinci sınıf öğrencilerinin bir tür olarak “hikâye” yazma başarıları genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin %74’ünün yazılarını hikâye türünde, %13’ünün masal, %4’ünün deneme ve sohbet, %2’sinin ise sohbet ve biyografi türünde yazdıkları görülmüştür.

Öğrencilerinin hikâye türünde yazmalarına rağmen büyük çoğunluğunun yazılarının bir bölümünün masalı çağrıştırdığı da dikkati çeken noktalardan biri olmuştur. Kimilerinde olağanüstü kahramanların, kimilerinde “bir varmış bir yokmuş”, “günlerden bir gün” gibi masalsı zaman ifadelerinin ve “bütün insanların mutlu yaşadığı bir köy” gibi hayali mekânların yer alması bunu düşündürücü en önemli etmenlerden olmuştur. Yine öğrencilerin birçoğunun hikâyelerini “öyle devam etmiş ve çok mutlu olmuşlar”, “hep arkadaş kalıp çok mutlu oldular”, “bundan sonra hiç savaş olmadı” gibi masal ifadeleri ile bitirmeleri ve yine bir başka masal dili olan duyulan geçmiş zamanı kullanmış olmaları, öğrencilerin, masalsı bir dille hikâye yazdıklarını işaret etmektedir.

Öğrencilerin hikâye yazma yeterliliklerini artırmak için öncelikle onların hikâye türünü tanıma düzeylerini tespit etmek gereklidir. Öğrencilerin bu türe olan yaklaşımlarını ve önbilgilerini desteklemek adına çeşitli görsellerden yararlanarak daha önceden bildiği hikâyeleri anlatması istenebilir. Bu süreç içerisinde öğretmenin öğrenciye hikâye unsurlarını ele alan sorular yöneltmesi, birtakım sorularla öğrencinin anlatımı sırasında üzerinde durmadığı ya da ele almadığı unsurlara dikkat çekecek sorular yöneltmesi gereklidir (Akyol: 2013, 165).

Yine öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirebilmek amacıyla hikâye haritası, hikâye piramidi (Sidekli, 2012; Sidekli, 2013) ve birlikte hikâye okuma gibi yöntemlerden de faydalanılabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin, hikâyeleri değerlendirirken bir puanlama çizelgesinden yararlanmaları öğrencilerin hikâye unsurları konusunda daha bilinçli olmalarını sağlamaya yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin hikâye yazma yöntemleri konusunda bilgilendirerek olabildiğince farklı yazma konuları ile karşı karşıya getirilmelidirler. Yazma becerisinde yöntem bilgisine sahip olmanın önemini vurgulayan Göçer (2010: 183-192), öğrenciler için yazmanın eğlenceli hale gelmesinin yolunun onları yazma yöntem ve teknikleri konusunda donanımlı hale getirmekten ve hayal dünyalarını harekete geçirerek ilginç yazma konuları belirlemekten geçtiğini ifade etmektedir.

Kaynaklar

Akbayır, S. (2010). *Yazılı anlatım-nasıl yazabilirim?* Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri

- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *TUBAR*, 27, 43-75.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 164-181.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa-Aktüel.
- Çetişli, İ. (2004). *Metin tahlillerine giriş/2, hikâye-roman-tiyatro*. Ankara: Akçağ.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, İ. (2012). Dil öğretimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*, (ss, 12). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Güneş, F.(2013). *Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. ve Karatay, H. (2014). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kadioğlu, H. (2012). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-10.
- Kaplan, M. (2005). *Hikâye tahlilleri*. İstanbul: Dergâh.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu. (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2nd edition. California: Sage.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2012). Metin öğretimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*, (ss, 186). Ankara: Pegem Akademi.
- Sidekli, S. (2013). Yazma becerisinin geliştirmek için hikâye piramidi. *Akademik Bakış*, 31, 1-18.
- Sidekli, S. (2013). Story map: How to improve writing skills. *Educational Research and Reviews*, 8(7), 289-296.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 168-179.
- TDK, Büyük Türkçe Sözlük. 22.04.2016 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.571a1e7187c7a1.98376917 adresinden elde edildi.
- Wolf, S. A., Gearhart, M. (1997). New writing assessments: The challenge of changing teachers' beliefs about students as writers. *Theory into Practice*, 36(4), 220-230.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Yelok, V., S. ve Doğan, M. (2011). *Üniversiteler için Türkçe-1 yazılı anlatım*. Ankara: Gazi.
- Yalçın, A.(2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, S., K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ek: Dereceli Puanlama Çizelgesi

Biçim Özellikleri	Dereceler		
	1	2	3
Bitişik Eğik Yazı Yazma	Öğrenci dik temel harfleri kullanarak yazmıştır.	Öğrenci bitişik yazılı ile başlamış dik temel harflerle devam etmiştir. Öğrenci dik temel harflerle yazmaya başlamış bitişik yazı ile devam etmiştir. Öğrenci bitişik yazmış fakat eğik yazmamıştır.	Öğrenci metnin tamamını bitişik eğik yazı kullanarak yazmıştır.
Okunaklı Yazma	Öğrencinin yazısı okunaklı değildir. Harfler yarım bırakılmış ve iç içe geçmiştir.	Öğrenci yazarken harflerin gövde, kuyruk ve uzantılarını tam olarak yapmamıştır fakat yazı okunabilir düzeydedir.	Öğrenci harflerin yazılış yönlerine uygun olarak yazmıştır. Kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakmıştır. Yazı rahat bir şekilde okunabilmektedir.
Paragraf Oluşturma	Öğrenci yazısında paragraf kullanmamıştır. Öğrenci paragrafları satır başında boşluk bırakarak değil farklı yöntemlerle kullanarak göstermiştir (çizgilerle ayırma, sembollerle gösterme...)	Metni oluştururken ilk girişte paragraf kullanmış fakat yazının geri kalan kısmında paragraf kullanmamıştır. Öğrenci yazıyı paragraflara ayırmış fakat uygun yerlerde paragraflara bölmemiştir.	Uygun yerlerde uygun şekillerde paragraflara ayrılmış bir yazıdır.
Yazıyı Kâğıda Düzgün Yerleştirme	Öğrenci yazıyı kâğıda dengeli bir şekilde yerleştirememiştir.	Öğrenci kâğıda yazıyı kısmen yerleştirmiş fakat yazı da dalgalanmalar olmuştur(yukarı doğru gitme, aşağı kayma...)	Öğrenci metni kâğıda uygun olarak yerleştirmiştir. Sayfa kenarlarında uygun boşluklar bırakmıştır.
İçerik: A- Hikâye/Yapı Unsurları	1	2	3
Olay	Olaya ilişkin bilgi verilmemiş; kahramanlar, zaman ve mekân unsurları tanıtılmamıştır.	Olay ayrıntıya inilmeden yüzeysel olarak verilmiştir. Tek bir olay vardır.	Olay gerekli tüm ayrıntıları ile ele alınarak; kahramanlar, zaman ve mekân unsurları ile bütünlük içinde vermiştir. Birbiriyle bağlantılı bir olay örgüsü sergilenmiştir.
Kahramanlar	Kahramanlar sadece isim olarak verilmiştir. Kahramanlara yer verilmemiştir.	Kahramanlar, tek yönlü olarak tanıtılmamıştır.	Kahramanlar, tüm yönleri ile (fiziksel, sosyal, psikolojik) ayrıntılı olarak tanıtılmış ve olay örgüsü içindeki işlevleri verilmiştir.
Zaman	Olayın zamanı hakkında bilgi verilmemiştir. Olayın zamanı ile ilgili belirsiz ifadeler kullanılmıştır.	Olayın geçtiği zaman ayrıntılı olarak ele alınmamıştır.	Olayın hangi zaman diliminde ve ne kadar sürede geçtiği açıkça ya da önemli ipuçlarıyla verilmiştir.
Mekân	Olayın geçtiği yerden söz edilmemiştir. Olayın geçtiği yer ile ilgili belirsiz ifadeler	Olayın geçtiği yer sadece isim olarak ele verilmiş, mekân ayrıntıları ile betimlenmemiştir.	Olayın geçtiği yer açık ve ayrıntılı bir biçimde verilmiştir.

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri

	kullanılmıştır.		
İçerik: B-Plan	1	2	3
Başlık	Öğrenci yazısına başlık koymamıştır.	Öğrenci, yazması için verilen konun başlığını koymuştur. Öğrenci özgün bir başlık koymamıştır.	Öğrenci, konuya uygun, özgün ve çarpıcı bir başlık seçmiştir.
Serim	Olayın meydana gelişine sebep olacak etmenler, kişiler, zaman ve mekân tanıtılmamıştır.	Olayla ilgili ipuçları verilmiş fakat metnin giriş kısmı için fazla ayrıntılı aktarımlarda bulunulmamıştır.	Metnin devamında gelişecek olaylara uygun bir zemin hazırlanarak kişiler, mekân, olayın gelişmesine sebep olabilecek etmenler ve bunların zaman aralığı bir bütünlük içinde, ayrıntılı olarak ele alınmıştır.
Düğüm	Olaya ilişkin herhangi bir problem durumu ortaya konmamıştır.	Olay örgüsü çok zayıftır. Olay ayrıntılara inilmeden kesilmiş, doğrudan sonuca gidilmiştir.	Metindeki çatışma tüm ayrıntıları ile verilmiş, olay örgüsü oluşturulmuş, çözüm için çeşitli yollar belirlenmiş, ihtimallerden söz edilmiştir. Okuyucuyu heyecanlandıracak merak unsurlarını kullanmıştır.
Çözüm	Olay bir çözüme bağlanamamıştır.	Ortaya konan problem durumu, yüzeysel bir çözüme bağlamıştır. Tek bir ifade ile çözüme ulaşılmıştır.	Olayın akışına uygun, merak edilen tüm noktaları karşılayan, çarpıcı bir sonuç yazılmıştır.
Ana Fikir / Mesaj Oluşturma	Metni bir ana fikir/mesaj çerçevesinde yazmamıştır.	Vermek istediği ana fikri/mesajı doğrudan ortaya koymuştur.	Mesajı hikâyenin içinde uygun bir şekilde verilmiştir.
Dil ve Anlatım	1	2	3
Noktalama	Noktalama işaretlerine yer vermemiştir.	Yazısının bir bölümünde noktalama işaretlerini kullanmış olsa da tamamında kullanmamıştır.	Gerekli yerlerde uygun noktalama işaretlerini kullanmıştır.
İmla	Yazım kurallarına uymamıştır.	Yazım kurallarına uygun olarak yazdığı ifadeler olsa da yazısının tamamında sürdürememiştir.	İmlâ kurallarına uygun olarak yazmıştır.
Uygun Kip Kullanma	Öğrenci hikâye türüne uygun kip kullanmamıştır.	Öğrenci yazısına uygun kiple başlamış fakat yazısının sonuna kadar devamlılığını sağlayamamıştır.	Öğrenci kullandığı kipi olaylara, kişi ve zamana uygun olarak çekimlemiş, türe uygun kip kullanmıştır.
Anlatım Tekniklerini Kullanma (Öyküleyici Anlatım)	Olayın anlatımında öyküleyici bir anlatım kullanılmamıştır.	Yazının bir kısmında öyküleyici anlatım tarzı kullanılmış ama bu tekniğe uygun ifadelerle yazı devam ettirilememiştir.	Türe uygun olarak, olay anlatmaya dayanan, gerçekçi ve etkileyici bir öyküleyici anlatım tarzı kullanılmıştır.

Bu çizelge, daha önce yapılan bazı çalışmalardan (Wolf, Gearhart, 1997; Çetişli, 2004; Cemiloğlu, 2009; Arı, 2010; Akyol, 2013) yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.



Atasözlerindeki Eskicil (Arkaik) Unsurlar

*Sedat MADEN**

*Recep DEMİR***

Öz

Atasözleri içinden çıkmış olduğu toplumun örf, âdet, tarih, felsefe, yaşayışla ilgili özelliklerini yansıtır. Bu nedenle, temel söz varlığı unsurları içerisinde önemli bir yere sahip olan atasözleri, söz varlığını zenginleştirmede önemli materyallerdendir. Araştırmada, Türk atasözlerinin söz varlığı içinde yer alan eski / arkaik kelimelerin tespiti amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak doküman incelemesi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, yaygın kullanıma sahip bir eser olan, Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'ndeki atasözleri oluşturmaktadır. Aksoy'un sözlüğündeki günümüzde kullanımı az ya da kullanımdan düşmüş kelimeler Dîvânu Lugâti't-Türk ve Kutadgu Bilig dizinlerine bakılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmamızda eski (eskicil-arkaik) dil unsuru özelliği gösteren 41 kelimeye rastlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Atasözleri, söz varlığı, eskicil yapı, kelime.

The Archaic Elements in Proverbs

Abstract

Proverbs reflect a society's customs, traditions, history, philosophy, and way of life. Therefore, proverbs, which occupy an important part in basic vocabulary, are among the essential elements that enrich vocabulary. In this study, the aim is to identify the archaic words in Turkish proverbs. The research was conducted using document analysis in accordance with the qualitative research approach. The research sample consists of the proverbs in the commonly used "Proverbs and Idioms Dictionary" by Ömer Asım Ersoy. The words which are used less frequently today or out of use in Aksoy's dictionary were attempted to be identified by referring to Dîvânu Lugâti't-Türk and Kutadgu Bilig indexes. In this research 41 words that displayed archaic features were identified.

Keywords: Proverbs, Vocabulary, Archaic element, Word.

* Doç. Dr., Giresun Ü. Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Giresun. sedat.maden@giresun.edu.tr

** Türkçe Öğretmeni, Şiran İmam Hatip Ortaokulu, Gümüşhane. recepdemir90@hotmail.com

Giriş

Diller zaman içinde geçirdiği evrelere bağlı olarak birçok değişime uğrar. Türkçe gibi geniş bir coğrafyada uzun süre farklı lehçe ve şivelere ayrılarak varlığını devam ettirmiş bir dil için bu özelliğin gerçekleşmesi normaldir. Ancak söz konusu değişimler yanında dilin geçmişteki bazı unsurları kendini korur (Güneş, 2013:117). Bu dil unsurları sözlü, yazılı dilde ve halk ağızlarında kendine yer bularak varlığını sürdürür.

Kendini koruyan bu eski kelimeler türkülerde, ninnilerde, manilerde, bilmecelede, deyimlerde ve atasözlerinde; çoğunlukla ne zaman oluştuğu bilinmeyen ve kuşaktan kuşağa aktararak yaşatılan dil ürünlerinde kendine yer bulmaktadır. Bu dil ürünlerinin sosyal ve kültürel pek çok yönlerinin olmasının yanında oluştuğu zamana ait bazı kelimeleri koruyarak geleceğe aktarma özellikleri de vardır. Bir kısım söz ve yapılar, zaman içerisinde çeşitli sebeplerle günlük dilin kullanım alanından çıksa da bu yapılarda yaşamaya devam ederler (Türk, 2009: 83-84). Türkü, mâni, deyim ve atasözü gibi edebî ürünler içerisinde yaşatılan eski dil unsurlarının ve kelimelerin bazıları Türkiye Türkçesinde olmamakla birlikte başka lehçelerde veya Anadolu ağızlarında kullanılmaya devam edilmektedir. Özellikle atasözleri kalıplaştığından değişmeye karşı kendisini koruyan eski yapılar içermektedir.

Eski (Eskicil / Arkaik) Unsur

Türk Dil Kurumunun yayımladığı Türkçe Sözlük eskicil sözcüğüne yer vermemektedir. Onun yerine Fransızca arkaik sözcüğüne yer verir ve anlamını da “Konusulan ve yazılan dilde, kullanımdan düşmüş olan (eski söz veya deyim)” olarak belirtir (TDK, 2009: 121). Korkmaz (1992: 55) ise Gramer Terimleri Sözlüğü’nde “eskicil” terimini değil, “eskilik” terimini kullanmayı tercih etmiş ve terimi “Eskiden kalma; yazı ve konuşma dilinde artık kullanılıştan düşmüş olan, dilin daha eski veya tarihî devirlerine ait kelime, deyim ve şekiller” ifadesiyle açıklamıştır.

Arkaik unsurdan bahsedilebilmesi için muhakkak bir karşılaştırma yapılması gerekir. Bu karşılaştırma ya *eş zamanlı* olarak o dönemdeki bir başka lehçe ile ya da art zamanlı olarak söz konusu lehçenin eski dönemi ile yapılabilir (Gülsevin, 2015: 3). Çalışmamızda art zamanlı bir karşılaştırma yapılmıştır. Çünkü tanımlardan da anlaşılacağı üzere eskiden kalma kelimeler çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Dilin belirli bir evresinde oluşmuş ve edebî ürünlerde yer bulmuş bu tür eski / arkaik unsurlar kalıplaşmış ifade ve biçimlerde kendini daha belirgin olarak göstermektedir. Çünkü bu ifade ve şekiller değişime karşı diğer dil birliklerine göre daha fazla direnç göstermektedirler. Çalışmamıza konu olan dil yapılarından atasözleri yukarıda bahsedilen arkaik unsurlar içerisinde değişmeye karşı bünyesinde eskilik özelliği barındıranların en dikkat çekenini olarak görülebilir.

Atasözü ve Söz Varlığı İçindeki Yeri

Çok kapsamlı ve değişik anlamlarda kullanılan atasözleri günlük hayatta çokça yararlandığımız sözlerden birisidir. Bilindiği gibi atasözleri insanlığın deneyimlerinden oluşmuştur. Dünyanın her dilinde vardır. Türk milletinin kültürünü, yaşama şeklini ve dünyaya bakışını anlatan atasözlerimiz önemli söz varlığımızdır (Aksan, 2009: 38). Başka bir ifadeyle, atalarımızın uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştıran, kalıplaşmış biçimleri bulunan ve halk tarafından benimsenmiş olan özlü sözlere atasözü denir (Aksoy, 1988: 37). İnsanlara öğüt verirken, onları uyarırken, herhangi bir durum ve olay hakkında örnek verirken, konuşmaya güç katarken, duygu ve düşünceleri en kısa yoldan ifade ederken atasözlerine başvurulur.

Atasözü, sözvarlığı içinde diğer sözcük hazinesinin sözlü ve yazılı anlatımda etkili bir şekilde kullanılabilmesi için önemli bir işlev üstlenir. Atasözü duygu ve düşüncelerimizi ister sözlü ister yazılı biçimde en etkili ve ekonomik anlatma yoludur. Atasözleri uzun yıllar boyunca atalarımızın tecrübe ederek bize ulaştırdığı bir konuda az sözle çok şeyi anlatma fırsatını bizlere sunar. Bu nedenle sözcük öğretimi sürecinde ve sözvarlığını zenginleştirirken eğitim ortamlarında atasözlerini öğretmeye ve kullandırmaya özen gösterilmelidir. Atasözleri, anlatmak istediklerimizi kısa ve özlü ifade etme bakımından konuşma ve yazma eğitiminde, ilgi ve merak uyandırma bakımından dinleme eğitiminde, metinlerdeki konuyu daha anlamlı hâle getirme, vurgu ve tonlamayı artırma bakımından okuma eğitiminde kullanılabilir (Baş, 2002: 62). Bünyesinde eski (arkaik) yapılar bulunduran atasözleri anlamca çözümlendiğinde daha iyi anlaşılacak ve atasözlerinin, öğrencilerin daha sonraki süreçte temel söz varlığındaki kullanım sıklıkları da artacaktır.

Atasözleri temel söz varlığını oluşturan unsurların başında gelir. Bu niteliğinden dolayı hem ana dili hem yabancı dil öğretimine konu olan atasözleri her iki dilde de iletişim sürecinin aranılan bir parçasıdır. Barın (2003) da yabancılara Türkçe öğretiminde atasözlerinin ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü atasözleri Türkçenin söz varlığının en önemli unsurlarındandır. Baş (2002), Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan öğrenme alanlarının hepsinde atasözlerinin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra Şahbaz (2012), Türkçe öğretiminin tarihsel gelişim sürecinde ilk okuma ve yazma öğretimi için kaleme alınan elifba kitaplarını incelemiş ve bu eserlerden Türk toplum hayatının temel özelliklerini ve Türk dilinin güzelliklerini yansıtan atasözlerini okuma-yazma öğretiminde araç olarak kullanan üç eseri tahlil etmiştir. Bu şekilde, ilk okuma yazma öğretiminde geçmişten bugüne atasözlerine başvurulduğu ortaya konulmuştur. Türkçe öğretiminde, Türk kültürüne ait maddi ve manevi değerleri yeni nesillere kazandırmak için, atasözü ve deyim gibi zengin anlam ve değer ifade eden dil ürünlerinden mutlaka yararlanılmalıdır.

2005 yılından bugüne uygulanan ve 2015 yılında yenilenen Türkçe dersi öğretim programlarında söz varlığını zenginleştirme amacıyla atasözlerinin öğretimine dikkat edildiği, belirlenen kazanımlar doğrultusunda sınıflara uygun olarak atasözlerinin öğretildiği görülmektedir. Türkçe öğretimi çalışmaları incelendiğinde; dinleme/izleme, konuşma (bugün sözlü iletişim başlığı altında), okuma ve yazma öğrenme alanlarına atasözlerinin kullanımının dağıtıldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla ana dili olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerden atasözlerinin kullanımını beceriye dönüştürmeleri beklenmekte ve bu şekilde onların söz varlıklarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Eğilmez (2010), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımları ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dördüncü sınıflar için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarını söz varlığı açısından incelemiş ve ders kitabında hiçbir atasözüne rastlamamıştır. Bu eksiklik ilköğretim ve sonraki öğrenim sürecinde ve gerçek yaşamlarında öğrencilerin dil kullanımında büyük eksiklikleri beraberinde getirecektir. Çünkü atasözleri söz varlığının bir parçası olmasının yanında bir dilin anlam zenginliğini ve mecaz dünyasını da kullanıcıya ve muhatabına gösterir. Eğitim sürecinde öğrencilerin temel söz varlığının genişliği ile beraber atasözü ve deyim gibi mecazlı anlatıma sahip dil ürünlerini bilme düzeyleri de önemsenmelidir. Öğrenci ifade edildiği şekliyle söz varlığını geliştirir, atasözü, deyim gibi kalıp ifadeleri aktif sözcük hazinesine kazandırırsa eğitimde, özel yaşamda, iş yaşamında ve iletişim eylemlerinde başarılı olma ihtimalini yükseltebilir. Karşısına çıkan problemlere atalarının tecrübeleriyle sahip olduğu ve kılavuz özelliği taşıyan atasözleriyle çözüm bulması kolaylaşır.

Atasözlerinin bünyesinde barındırdığı güncel ve eski sözcük hazinesinin belirlenmesi ile; kullanımdan düşmüş veya az kullanılan sözcüklerin edebî eserlerde kullanımı, öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılması, günlük hayatta eski dil unsurlarının (sözcük, kalıplaşmış ifade, mecazlı söyleyiş vb.) iletişime sokulması sağlanabilir. Türk atasözlerinin söz varlığı içerisinde yer alan eskicil / arkaik unsurların tespiti dil, edebiyat, eğitim, iletişim ve sosyal yaşam açısından katkılar sunacaktır. Bu gerekçe ile araştırmada, Türk atasözlerinin söz varlığı içinde yer alan eskicil unsurların tespiti amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması beklenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:217).

Örnekleme

Yaygın kullanıma sahip bir eser olan, Ömer Asım Aksoy'un *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*'ndeki atasözleri çalışma nesnesi oluşturmaktadır. Çalışma, bu kaynakta yer alan ve bünyesinde eski (eskicil/arkaik) yapı özelliği gösteren dil unsurlarının bulunduğu 63 atasözü ile sınırlandırılmıştır.

Veri Toplanması ve Analizi

Ömer Asım Aksoy'un Sözlüğündeki günümüzde kullanımı az ya da kullanımdan düşmüş kelimeler Dîvânu Lugâti't-Türk (DLT) ve Kutadgu Bilig (KB) dizinlerine bakılarak tespit edilmiştir. Kelimelerin ayrıca Türkçe Sözlük'teki (TS) anlamları da verilmiştir. Araştırmaya konu olan kelimelerin farklı kullanımlarına da rastlanabildiği için bu kelimelerin değişik şekilleri de ayrıca belirtilmiştir.

Bulgular

Çalışmamızda eski (eskicil-arkaik) dil unsuru özelliği gösteren 41 kelimeye rastlanmıştır. Elde edilen bulgular araştırmamızın çalışma nesnesini oluşturan sözlükteki atasözlerinin sırası takip edilerek verilmiştir. Bulgularda kelime açıklamalarının alındığı eserlerin kısaltmaları kullanılmıştır.*

Atasözlerindeki Eskicil (Arkaik) Unsur Özelliği Gösteren Kelimeler

- 1) Arık at yol almaz, arık it av olmaz. Arık ata kuyruğu da yüküdür. Arık etten yağlı tirit olmaz. Arık öküze bıçak çalınmaz. Yok büyümmez, arık büyür.

Arık: "zayıf, cılız, sıska, kuru" (TS, 117); "zayıf, cılız" (DLT, 1, 66).

- 2) Ağır basar, yeğni kalkar.

Yeğni: "1. Ağır olmayan, hafif; 2. Ciddi olmayan" (TS, 2159) ;>yénik>yénig: "yeğni, hafif" (DLT, 3, 92/ 3,18) ;>yeni- "hafiflemek" (KB,1654).

- 3) Ağır ol batman gel (Ağır taş batman döver).

Batman: "miktarı bölgelere ve tartılacak şeylere göre değişen eski bir ağırlık ölçüsü" (TS, 224); " batman" (DLT, 1, 444).

- 4) Ah alan onmaz. Bıçak yarası onulur, dil yarası onulmaz. Kardeş kardeşin ne öldüğünü ister ne onduğunu.

On-: "1. Daha iyi bir duruma girmek, salah bulmak. 2. Eksiği kalmayıp gönül ferahlığına ermek, mutlu olmak, mesut olmak. 3. Hastalıktan, dertten kurtulmak, şifa bulmak, felah bulmak, iflah

* TDK: Türk Dil Kurumu / DLT: Divan-ü Lügat-it Türk / KB: Kutadgu Bilig / TS: Türkçe Sözlük

olmak” (TS,1504); “> onğul-: iyileşmek, düzelmek iyi olmak” (DLT, 1, 217/3, 395); “>onğul-: iyileşmek, düzelmek” (KB, 3874, 4357, 2443).

- 5) Akşama karşı gitme, tana karşı yatma. Tan yeri ağarınca hırsızın gözü kararır.

Tan: “Güneş doğmadan önceki alaca karanlık, fecir” (TS, 1899); “sabah akşam esen serin esinti” (DLT, 3, 157); “yel, esinti” (KB,2684, 3941) / >tang: “tan, sabah vakti” (KB,3287, 3954, 5829, 5971).

- 6) Akşamın hayrından sabahın şerri yeğdir.

Yeğ: “Bir başkasından daha çok beğenilip tercih edilen, üstün görülen. Yeğrek, müreccah.” (TS, 2159); >yég: “yeğ, üst, üstün, daha iyi, iyi, hayırlı” (DLT, 1, 59/337/384; 3, 43/133/ 144/ 160).

- 7) Alışılmış kursak bulamacını ister.

Bulamaç: “1. Sulu, cıvık hamur. 2. Bu koyulukta yapılan çeşitli hamur yemekleri. 3. Karışık, oradan buradan toplanmış” (TS, 321); >bula- “pişirmek” (DLT, 3, 270) / >buladh->bulat- “tencere buharında pişirmek” (DLT, 2, 310).

- 8) Al kaşağıyı gir ahıra, yağırı olan gocunsun.

Yağır: “1.Sırt, arka, iki kürek arası. 2. Atın omuzları arasındaki yer. 3. Çoğunlukla bu yerde eyer ve semerin açtığı yara. 4. Kel.” (TS, 2106); “at, katır ve eşek gibi hayvanların sırtında semer, eğer ve yük vurmasından gelen yara” (DLT, 3, 9).

- 9) Arığa su gelene kadar kurbağanın gözü patlar.

Arık: “1. Ark. 2. Fide veya fidan dikilen yer.” (TS, 117); “ırmak, ark, germeç, kaş, kanal.” (DLT, 1, 7/65/375/382; 2,10/59/135/347; 3,299).

- 10) / 11) Aş taşarsa çömçenin değeri olmaz. Çömçe tutan elim olsun, ocaklıkta yerim olsun.

Kazanına ne korsan çömçende o çıkar. Oduncunun gözü omçada, dilencinin gözü çömçede.

Çömçe: “Tahta kepçe, çemçe” (TS, 451); “kepçe, çömçe” (DLT, 1, 417).

Ocaklık: “2. Ateş yakılan yer, ocak. 4. Mutfak” (TS, 1488); >oçaklığ: “ocaklı ev” (DLT, 1, 147).

- 12) / 13) Avcı ne kadar al bilse, ayı o kadar yol bilir. Al ile aslan tutulur, güç ile sıçan tutulmaz.

Kedi yavrusunu yerken sıçana benzetir.

Al: “Aldatma, düzen, tuzak, hile” (TS, 63); “hile, al” (DLT, 1, 63/ 81); “hile” (KB, 2226, 2356, 4445, 5735).

Atasözlerindeki Eskicil (Arkaik) Unsurlar

Sıçan: “Sıçangillerden, fareden iri, zararlı birçok türü bulunan kemirgen, memeli hayvan” (TS, 1747); >sıçgan: “sıçan, fare” (DLT, 1, 75/ 345/ 409/ 438; 2, 263; 3, 263/ 267/ 282/ 412).

14) /15) Baş yarılır börk içinde kalır, kol kırılır yen içinde. Kürkçünün kürkü olmaz, börkçünün börkü. Kürk ile börk ile adam olunmaz.

Börk: “Genellikle hayvan postundan yapılan başlık” (TS, 315); “başlık, külah, börk” (DLT, 1,349; 2, 93/ 281; 3, 175/ 200/ 336/ 351/ 361); “başlık, külah” (KB, 435, 3723).

Yen: “isim Giysi kolu” (TS, 2164); >yéng: “yen, elbise yeni” (DLT, 2, 109/ 187/ 233; 3, 362).

16) Boş eşek yorga gider. Eşek eve gelmiş, yorga yolda kalmış.

Yorga: “Biniciyi sarsmayan at yürüyüşlerinden biri” (TS, 2193); >yoriga: “at için- yorga yürüyen” (DLT, 3, 174); >yoriga: “yürüyen” (KB, 1428).

17) Canı yanan eşek attan yürük olur. Yürük ata kamçı olmaz.

Yürük: “çok ve çabuk yürüyen, iyi yol alan, hızlı giden, yürük” (TS,2211); >yügrük: “koşucu, geçici, yügrük(yügürük>yügrük>yürük>yörük)” (DLT, 1, 110/ 3, 45/175).

18) Domuzdan toklu doğmaz. Öksüz kuzu toklu olmaz.

Toklu: “Bir yıllık kuzu” (TS, 1987); >toklı: “toklu, altı aylık kuzu” (DLT,1, 106/ 431); >toklı: “toklu, altı aylık kuzu” (KB,3096).

19) Eğretinin canı berk olur.

Berk: “Sert, katı, sağlam” (TS, 247); “muhafaza edilmiş, tahkim edilmiş, sağlam” (DLT, 1349; 3, 445); “sağlam, kuvvetli, mahfuz, bağ” (KB, B40, 283, 361, 702, 721, 833, ...).

20) Elden gelen ülüş olmaz, o da vaktinde bulunmaz.

Ülüş: “Kesilen hayvanın etinden alınan pay” (TS ,2057); “pay, halk arasında taksim, hisse” (DLT, 1, 62); “hisse, nasip, pay, kısmet” (KB, 432,673, 1129, 1363, 1420, ...).

21) Esrik devenin çulu eğri gerek.

Esrik: “sarhoş” (TS, 654); >esgürük: “sarhoş” (DLT, 1, 349); >esrük: “sarhoş” (DLT, 1, 105/ 194; 2, 289; 3, 281) / >esgürük>esrük>esrik/; >esrük: “sarhoş” (KB, 4586).

22) Eşeğe marifetini göster demişler, yıkılıp ağnamış.

Ağna-: “-hayvanlar-yere yatıp yuvarlanmak” (TS, 40); >ağına->agna->avna-: “-hayvanlar- yatıp debelenmek; kekemeleşmek, dili tutulmak” (DLT, 1, 289); >ağına-: “debelenmek” (KB, 79, 6613).

23) Gönül karımar. Türk karır, kılıcı karımar.

Karı-: “Yaşlanmak, kocamak, ihtiyarlamak” (TS, 1087) ;>kar->karı-: “kocalmak, yaşlanmak, kocamak” (DLT, 3, 263); >karı-: “kocamak, yaşlanmak” (KB, 1509).

24) Gönülsüz namaz göğge ağmaz.

Ağ-: “-e yükselmek, yukarı doğru çıkmak” (TS, 39); >ag- “çıkmaq, belirlemek; aşmak, yükselmek, ağmak” (DLT, 1, 173); ağ-: “yükselmek, çıkmak” (KB, 5678).

25) Güzel kanda, kavga anda.

Kanda:>kanda: “nerede?” (DLT, 1, 46/ 418; 3, 69/ 173/ 218); >kayda: “nerede?” (DLT, 1, 52/ 419; 3, 173); >kayuda: “nerde?” (DLT, 1, 99/419; 3, 173); >xanda: “nerde?” (DLT, 3, 218); >kanı: “hani, nerede?” (KB, B25, 570, 1094, 1170, 1201, ...).

26) Kem söz (veya kem kalp, akçe) sahibinindir. Hamsin, zemheride kemsin.

Kem: “Kötü, fena” (TS, 1131); “hastalık” (DLT, 1, 338; 2, 363); “hastalık, rahatsızlık” (KB, 1057).

27) Harmanı yakarım diyen orağa yetişmemiş.

Orak: “Yarım çember biçiminde yassı, ensiz ve keskin metal bir bıçakla, buna bağlı bir saptan oluşan ekin, ot vb. biçme aracı” (TS, 1507); >orgak: “orak” (DLT, 1, 14/ 119; 2, 128/ 244/ 307; 3, 45/ 267).

28) İven kız ere varmaz, varsa da baht bulmaz.

İv-: “çabuk davranmak, acele etmek” (TS, 1005); “acele etmek, koşmak, çırpınmak, derhal yapmak, can atmak” (KB, 323, 556, 587, 631, 632, ...)

29) Kes parmağını çık pazara, em buyuran çok olur.

Em: “ilaç, merhem” (TS, 630); “ilaç” (DLT, 1, 38/ 95/ 407; 2, 363; 3, 157); “ilaç” (KB, 1061, 1065, 1199, 3935, 4838).

Atasözlerindeki Eskicil (Arkaik) Unsurlar

30) Koyunu yüze yetir, el onu yüze yetirir. Oğlan yetir, kız yetir; yine şelegeği sen götür.

Yet-: "Bir yaşa erişmek, ulaşmak, olgunlaşmak" (TS, 2177); >yét-: "erişmek, yetişmek" (DLT, 2, 314); >yet-: "yetişmek, erişmek, kâfi gelmek" (KB, 87, 1763, 1858, 2107, 2401, ...); >yetür-: "yetirmek, yetiştirmek" (KB, 2053, 2320, 4379).

31) Köpek sürünmekle etek kesilmez.

Etek: "Edep yeri" (TS, 660); "etek" (DLT, 1, 68); "etek" (KB,3952).

32) Kötü söyleme eşine ağı katar aşına.

Ağı: "zehir" (TS, 31); >agu: "ağı, zehir" (DLT, 1, 89; 3, 339); >agu: "ağı, zehir" (KB, 370,779, 1126, 2142, 3388, ...).

33) Yavuz hırsız ev sahibini bastırır. Ne yavuz ol asıl ne yavaş ol basıl.

Yavuz: "Kötü, fena" (TS, 2149); >yavuz: "kötü, fena" (DLT, 1, 84/ 85/ 103/ 227/ 248/ 483; 3, 41/ 215); yavuz: "kötü" (KB, B49, 321, 332, 335, 337, ...).

34) Mart dokuzunda çıra yak, bağ buda.

Buda-: "1. Daha çok ürün almak veya düzgün bir biçim vermek amacıyla ağaç, asma vb.nin dallarını kesmek, kısaltmak; 2. Yeni filiz sürmesi için bir bitkinin dallarını kesmek" (TS, 318); >butı-: "budamak" /butı-<butıkla-<butakla-/ (DLT, 3, 337).

35) Ummadığın taş baş yarar. Misafirin umduğu ev sahibine iki öğün olur. Misafir umduğunu değil bulduğunu yer.

Um-: "1.Bir şeyin olmasını istemek, beklemek; 2. Sanmak, tahmin etmek" (TS, 2034); "ummak" (DLT, 1, 169); "ümit etmek" (KB, 5062, 5612).

36) Ötleğenin baylığı böğürtlenin vakti geçinceye kadardır. Zengin silkinse fakir bay olur.

Bay: "Parası, malı çok olan, zengin kimse" (TS, 225); "zengin" (DLT, 1, 349; 3, 158/ 239); "zengin" (KB, 1292, 1787, 1923, 2004, 2058, ...).

37) Suçu gelin etmişler, kimse güveyi girmemiş. Güveyi olmadık ama kapı dışında bekledik.

Güveyi: "Damat" (TS, 818); >küdegü: "güveyi" (KB,50); >küdhegü: "güveyi" (DLT, 3, 12/ 166) /küdhegü>küdegü>güveyi/.

38) Tutulamayan uğru, beyden doğru.

Uğru: “Hırsız” (TS, 2030); >ogrı>ogru: “hırsız, hırsızlık” (DLT, 1, 126/ 300/ 483; 2, 29; 3, 75/ 89/ 429); >ogrı: “hırsız, uğru” (KB, 313, 1737, 2404).

39) Varsa hünerin var her yerde yerin, yoksa hünerin her yerde yerin.

Yer-: “kötülüklerini söylemek, zemmetmek, 2. Hicvetmek, 3. Beğenmemek, hoşlanmamak, tiksirmek” (TS, 2172); >yér-: “yermek, beğenmemek, iğrenmek, zemmetmek, hakir görmek” (DLT, 3, 185).

40) Yatan aslandan yelen tilki yeğdir.

Yel-: “Aceleyle, telaşlı bir biçimde koşmak” (TS,2161); >yél-: “koşmak” (DLT, 3, 64); “koşmak” (KB, 1077).

41) Yiğidin sözü, demirin kertiği.

Kertik: “Kertilmiş yer, gedik, çentik” (TS, 1141); >kertük> kertik: “ekmek ve ekmeğe benzer şeylerin sayısını bilmek için yapılan kertik, çetele” (DLT, 1, 478).

Sonuç ve Tartışma

Atasözleri içinden çıkmış olduğu toplumun örf, âdet, tarih, felsefe, yaşayışla ilgili özelliklerini yansıtır. Bu nedenle o toplumun kültürüyle ilgili ayrıntıları ve o toplumun değer yargılarını geçmişten günümüze kadar kalıplaşarak taşımışlardır.

Temel söz varlığı unsurları içerisinde önemli bir yere sahip olan atasözleri söz varlığını zenginleştiren dolayısıyla hem sözlü hem de yazılı iletişimi güçlendiren önemli materyallerdendir. Atasözlerinin içerisinde bulunan eski yapıların anlamlarının tarihî metinlerden öğrenilmesi, öğretim ortamlarından başlanarak günlük yaşamda sözlü ve yazılı anlatımda kullanılması, dilin zenginliğinin korunmasında ve bireylerin dil bilincinin geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenecektir. Tüm bu özellikleri ile atasözlerinin yazılı ve sözlü anlatımlarda kullanılması etkileyiciliği de artırmaktadır.

Her ne kadar atasözlerinin önemi ortada olsa da yapılan araştırmalarda ders kitaplarında atasözlerinin hiç kullanılmadığı ya da çok az kullanıldığı ortaya konulmaktadır (Eğilmez, 2010). Türkçe dersi öğretim programlarındaki durum da beklenilenden (her kademedede düzeye uygun olarak atasözlerinin öğretimi, atasözlerinin ders kitap / kaynaklarında aktif kelime serveti içinde kullanımının sağlanması, belirli bir ölçütten uzak biçimde ders kitaplarına seçilmesi vb.) uzaktır. Atasözlerinin kazandırılmasıyla ilgili durumun istenilenden uzak olması birtakım tedbirlere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu hususta atasözlerinin çeşitli özellikleriyle söz varlığına katkısının ortaya konulması ve öğretilmesi önem arz etmektedir.

Atasözlerindeki Eskicil (Arkaik) Unsurlar

Araştırmada, günümüzde eski, eskicil veya arkaik olarak kabul edilen kelimelerin bazılarının Orta Türkçe’de farklı şekillerine de rastlanmıştır. Bu farklı şekiller etimoloji açısından da öneme sahiptir. Araştırmamızda 41 tane eskicil kelime tespit edilmiştir. Atasözlerinde verilen bu eski kelimelerin anlamlarının bilinmesi, bireylerin sözlü ve yazılı anlatımlarının zenginleşmesi ve kendilerini ifadelerini kolaylaştırması bakımından dikkate değerdir. Bu bağlamda, atasözlerindeki eski veya unutulmuş kelimelerin belirlenmesi, Türkçeyi kullanan herkesin söz varlığını zenginleştirecek ve iletişim sürecinde eski kelimelerin kullanım sıklıklarının da artıracaktır.

Araştırmada ulaşılan bulgulardan hareketle, atasözlerinde tespit edilen eski kelimelerin, arkaik özellikleri korunarak ders metinlerinde ve etkinliklerinde geçmesi ayrıca kitap sözlüğü veya dipnotta anlamlarına yer verilmesi bununla birlikte edebî ve bilimsel eserlere imza atan yazarlarımızın da ürünlerinde bu tür eskicil yapıları kullanmaları önerilebilir.

Kaynaklar

- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim. C.3*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atasözleri ve deyimleri algılama düzeyi. *Türklük Bilimi Araştırmaları TÜBAR*, XXVII; 91-110.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi, *Türklük Bilimi Araştırmaları TÜBAR* XIII; 311-317.
- Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12); 60-68.
- Ersöz, A.G. (2010). Türk atasözleri ve deyimlerinde kadına yönelik toplumsal cinsiyet rolleri. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(6);167-182.
- Gülsevin, G. (2015). Arkaik-periferik kavramı ve bu kavramın tarihî Batı Rumeli Türkçesi ağızlarının tespitindeki önemi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32(3); 1-12.
- Güneş, B. (2013). Valeh Hacılar’ın dilinde arkaik sözler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4); 116-130.
- Eğilmez, N. İ. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Kaşgârlı Mahmut (2006). *Divanü Lügati’t-Türk 1*. (Çev. Besim Atalay). Ankara: TDK Yayınları.
- _____ (2006). *Divanü Lügati’t-Türk 2*. (Çev. Besim Atalay). Ankara: TDK Yayınları.
- _____ (2006). *Divanü Lügati’t-Türk 3*. (Çev. Besim Atalay). Ankara: TDK Yayınları.
- _____ (2006). *Divanü Lügati’t-Türk 4*. (Çev. Besim Atalay). Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı (2015) *Türkçe Dersi (1-8.sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Şahbaz, N.K. ve Çekici Y. E. (2012). Disiplinlerarası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3); 2367-2382.

Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe Sözlük (10. Baskı)*. Ankara: TDK Yayınları.

Türk, V. (2009). Türkülerde eski (arkaik) sözler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(8); 83-88.

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

Yusuf Has Hâcib (2008). *Kutadgu Bilig*. (Çev. R. Rahmeti Arat). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.



Çoklu Duyusal Öğrenme'nin Disleksi Riski Olan Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Fonolojik Farkındalık Becerisine Etkisi

*Emine BALCI**

*Aybala ÇAYIR***

Öz

Bu çalışmada; zihinsel, işitsel ve görsel bir engeli olmamasına rağmen okuyamayan bir ilkökul 4.sınıf öğrencisinin fonolojik farkındalığını arttırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili literatür taranmış ve kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu öğrenciye; ilk aşamada harf, hece ve kelime okuma becerisi, ikinci aşamada ise akıcı okuma becerisi kazandırmak amaçlanmış, Çoklu Duyusal Öğrenme temelli bir okuma eğitimi programı hazırlanmıştır. Seçilen denek; çalışma öncesinde, harf, hece ve kelimeleri okuyamamaktadır. Öğrenciye okuma becerisi kazandırmak ve akıcı okumasını geliştirmek için; görsel, işitsel, kinestetik/dokunsal stratejileri eş zamanlı olarak işe koşan okuma çalışmalarından yararlanılmıştır. Çalışma hafta içi her gün yapılmış ve 32 saat sürmüştür. Çalışma sonunda öğrencinin; harf, hece ve kelime okuma becerilerinin gelişiminde önemli ölçüde başarı sağlandığı ve okuyabildiği gözlemlenmiştir. Öğrenci, kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme tablosundan %90'ın altında puan alarak akıcı okuma becerisinde endişe düzeyinde kalmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Okuma güçlüğü, Disleksi.

The Impact of Multiple Sensory Learning in Increasing the Phonological Awareness of a 4th Grade Student with Dyslexia

Abstract

This study aims to improve the phonological awareness of a 4th grade student who cannot read even though she has no mental, auditory, and visual disability. For this purpose, a literature review was done and a conceptual framework was formed. In the first stage, letter, syllable, and word reading knowledge were aimed to be taught; in the second stage, fluent reading was aimed to be taught, and a multisensory reading basic reading program was designed. The subject was not able to read individual letters, syllables, and words prior to the study. In order to help the student acquire the ability to read and develop fluent reading, visual, auditory, kinesthetic/tactile strategies were used, and fluent reading activities were used simultaneously. The study was carried out every day during the week and lasted 32 hours. At the end of the study, it was observed that significant progress was achieved in the development of the student's letter, syllable, and word reading skills and that she was able to read. The student scored below 90% in

* Dr., MEB, Ankara, eminecetinbalci@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Aksaray, aybalacayir@gmail.com

the word comprehension level and percentage identification scale and remained at the level of concern in terms of fluent reading.

Keywords: Reading, Reading difficulties, Dyslexia.

Giriş

Disleksi; bireyin doğru ve akıcı okuma için gerekli motivasyona ve zekâya sahip olmasına rağmen, okumada görülen beklenmedik başarısızlık olarak tanımlanmaktadır (Shaywitz ve Shaywitz, 2003). Bu başarısızlığın nedenleri, bilim adamları tarafından yıllarca araştırılmış ve disleksinin, nörolojik kökenli bir özel öğrenme güçlüğü olduğu ifade edilmiştir (Snowling, 2000; Hultquist, 2006). Disleksili bireylerin okumayla ilgili bilişsel süreçlerinin normal okuyuculara göre farklılık göstermesinin yanı sıra genetik etkenler de disleksinin sebeplerinden biri olarak sayılmaktadır (DeFries ve Alarcon, 1996; Hallgren, 1950; IDA, 2009; Ott, 1997).

Doğru ve akıcı okuma, kelimeyi tanımada zorluk, yazma ve kodlamada zayıflık disleksinin karakteristik özelliklerindedir. Disleksili bireylerden beklenen, kendisi için bir anlam taşıyan tanıdık kelimeleri hızla kodlayarak, doğru bir şekilde kelimeyi hatırlaması ve okumasıdır. Daha sonra bireyden tanıdık gelmeyen kelimeleri de doğru kodlaması beklenir. Birey, kendisine tanıdık gelmeyen kelimeleri okurken daha zorlu bir süreçten geçmektedir. Çünkü birey için bir anlam ifade etmeyen kelime, birey tarafından tahmin edilememektedir ve her hecesi bire bir kodlanarak, doğru bir şekilde okunmak zorundadır. Doğru kodlama yaparak kelimeleri okuyabilme, disleksili bireylerin problem yaşadığı bir alandır (Balci, 2015; Lyon ve Shaywitz, 2003).

Frith'e (1985) göre okumanın gelişimsel üç aşaması vardır. Bunlar: Logografik, alfabetik ve ortografik evredir. Logografik aşamada çocuklar gördükleri kelimelerin şekillerini tanımaya başlar. Alfabetik aşamada, çocuklar harf-ses ilişkisini öğrenirler. Karşılaştıkları yabancı kelimeleri okurken bu bilgilerini kullanırlar. Ortografik aşamasında ise, çocuklar kelimeleri otomatik olarak algırlar. Disleksili çocuklar, ses-harf ilişkisini kuramaz ve istenilen kodlamayı yapamazlar. Bu nedenle logografik aşamadan alfabetik aşamaya geçişte ciddi problemler yaşamaktadırlar. Alfabetik kodlama yaparak ortografik aşamaya geçmekte, kelimeleri doğru ve akıcı okumakta sıkıntıları bulunmaktadır. Fonolojik (Ses bilgisel) becerilerde zorlanan bu gruptaki disleksili bireyler alfabetik sesleri çıkarmada, anlamsız kelimelerin okunmasında, grafem-fonem uyumunu çözümlenmede problem yaşarlar. Aldıkları eğitime rağmen kodlamada ciddi anlamda güçlük çekmektedirler (Hultquist, 2006; Lyon, 1995; Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner ve Schulte-Körne, 2003).

Disleksili bireylerin yaşadıkları fonolojik problemlerin üstesinden gelebilmeleri için literatürde çeşitli okuma eğitimi uygulamalarından yararlanılmaktadır. Bu uygulamalardan biri de; birden fazla

Çoklu Duyusal Öğrenme'nin Disleksi Riski Olan Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Fonolojik Farkındalık Becerisine Etkisi

duyuyu kullanarak, öğreneni öğrenme etkinliklerinin içine katabilmeyi hedefleyen Çoklu Duyusal Öğrenme'dir. Çoklu Duyusal Öğrenme'nin, okuma problemlerinin giderilmesindeki etkisi yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır (Brooks, 2002; Fisher, 2015; Guyer ve Sabatino, 1989; Ho, Lam ve Au, 2001; Joshi, Dahlgren ve Boulware-Gooden, 2002; Magpuri-Lavell, Paige, Williams, Akins ve Cameron, 2014; Oakland ve Black, 1998). Bu eğitim uygulaması pek çok ülke tarafından eğitim sistemlerine uyarlanarak disleksili bireylerin eğitiminde kullanılmıştır (Ahmad, Ludin, Ekhsan, Rosmani ve Ismail, 2012; Gyarmathy, Mahlerbe, Pichel, Stoyanov ve Tartari, 2009; Hazoury, Oweini ve Bahous, 2009; Ho, Lam ve Au, 2001; Majzub, Abdullah ve Aziz, 2012; Mehrabi, Zorbakhsh ve Rahmani, 2014; Nijakowska, 2008; Nourbakhsh, Mansor, Baba ve Madon, 2013).

Türkiye disleksi konusunda özellikle son yıllarda bilgi sahibi olan bir ülkedir. Disleksi ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar çok az olmakla birlikte, toplumda ve eğitimcilerde disleksi farkındalığı gittikçe artmaktadır (Altuntaş, 2010; Balcı, 2015). Buna rağmen eğitimciler, eğitim ortamında karşılaştıkları bu öğrencilere nasıl yardım edecekleri konusunda oldukça kararsız kalmaktadırlar. Bu makalede diğer ülkelerde uygulanan ve işe yaradığı görülen Çoklu Duyusal Öğrenme'nin Türk bir dislektige fonolojik farkındalık kazandırmada da etkili olup olmayacağı sorusuna cevap aramak amaçlanmıştır.

Okumanın Aşamaları ve Disleksi

Okuma becerisinin kazanımı ile ilgili yapılan araştırmalar içerisinde, en geniş kabul gören çalışmalardan birinin sahibi olan Frith'e (1985)'e göre okuma, birbirini sıkı sıkıya takip eden belirli aşamalarla edinilir. Okumanın gelişimini üç bölüme ayıran Frith'in belirttiği aşamalar şu şekildedir:

Logografik Aşama, okumaya başlamada kabul edilen ilk basamaktır ve bu aşamada kişi için ses harf arasındaki ilişkinin bir önemi yoktur. Bu aşamadaki bireyler için harflerin diğer görsel nesnelere bir farkı yoktur. Kelime tanıma işleminde, sözcükler ilk olarak beyinde görsel analiz modülüne gelir ve burada şekilsel olarak tanımlanır. Yatay-dikey ve eğimlerine bakarak kelime görsel olarak yorumlanır (bir nevi kelimenin fotoğrafı çekilir) ve görsel girdilerin depolandığı alana gönderilir. Görsel girdilerin depolandığı bu alan daha önce tanımlanan, bilinen görsellerin yer aldığı bir nevi kişisel bir sözlüktür. Bireyin karşılaştığı kelime, kişisel sözlüğünde yer alıyorsa kelimeyi şekilsel olarak tanır ve okur. Göze çarpan grafiğe sahip kelimeleri telaffuz edebilirler. Bu nedenle kendilerine tanıdık gelen sınırlı sayıdaki kelimeleri tanıyabilirler. Örneğin; kendi isimlerini okuyabilirler, sürekli gittikleri bir restorandın logosunu görünce tanıyabilirler. 'look' kelimesini ortada yer alan iki yuvarlak nedeniyle tanırken, ortada yer alan 'oo' nedeniyle 'book' u da 'look' olarak okuyabilirler. Bu durum kodlamanın farkında olmayan birey için 'bak ve söyle' aşaması olarak kabul edilir. Karşılaştığı kelimenin fotoğrafına bakan birey kelimeyi öğrenebilir.

Alfabetik Aşamada, kişi fonem bilgisinin farkındadır. Sesler ile harflerin arasındaki ilişkiyi çözer ve yazılı materyali okumada bunu kullanır. Sesleri temsil eden harfleri ve bu harflerin birleşimini bilir, okumada bu bilgisini işler. Böylece, kendisine yabancı gelen kelimeleri de okuyabilir.

Ortografik aşamada ise, kişi okuma esnasında fonolojik dönüştürmelere ihtiyaç duymaz. Kelimeleri, harf harf ya da hece hece okumaz ve otomatik olarak tanır. Kelimeleri ortografik olarak tanıdığı için daha hızlı okur ve kelimenin anlamına ulaşır. Kelimenin görsel formlarından yararlanmadığı ve analitik yapısı nedeniyle logografik aşamadan, fonolojik olmadığı ve daha büyük birimlerle işlem yaptığı için de alfabetik aşamadan ayrılır.

Çocuk 4-5 yaşlarında bu aşamada pek çok kelimeyi hafızasına görsel olarak kaydedebilir. Fakat bu kelime hafızası belli bir sınıra ulaştığında ya da birbirine yazılış olarak çok benzeyen kelimelerle karşılaştığında logografik aşama kişiye yetmez ve artık fonolojik farkındalığın işin içine girmesi gereken aşamaya gelinir. Bu dönem, alfabetik aşamaya geçiş dönemidir. Alfabetik aşamada kodlama ile birlikte fonolojik olarak heceleme aşamasına geçilir. Bu aşamada fonolojiyi reddederek kötü okumalarla karşılaşılabilir. Yanlış heceleme yapma bir anlamda kişinin ortografik aşamaya geçmeye çalışmasının göstergesidir.

Başarılı okuyucuların okuma öğrenimi sırasında yaşadıkları bu süreç, zayıf okuyucular için aynı olmayabilir. Disleksili bireyler; sıklıkla alfabetik aşamada sıkışıp kalmakta, ortografik aşamaya geçmekte zorluk çekmektedirler. Genellikle logografik aşamada problem yaşamayan disleksili okuyucular, ilk aşamada çok kullandıkları kelimelerin ediniminde iyidirler. Gelişimsel disleksisi olanlar genellikle fonemlerin kazanımında ve fonolojik becerilerinin gelişiminde daha fazla zaman harcarlar. Alfabetik aşama ile alakalı olan fonolojik işlemlerde, normal okuyuculara nazaran, daha fazla zaman ve enerji harcarlar. Bu nedenle genellikle yavaş okuyuculardır. Kelimelerin her bir ses birimini yanlış seslendirmekten çekinen birey yavaş okuyarak kendini kontrol altında tutar. Kelimelerin bazı seslerini yutar ya da yanlış okuyarak ilerler. Yeni karşılaşılan kelimeleri okumakta güçlük çekerler fakat logografik aşamada, daha önceden bildikleri kelimeleri kolaylıkla okurlar.

Çoklu Duyusal Öğrenme

“Çoklu Duyusal” terimi, bilgiyi alırken veya öğretirken, en az iki ya da daha fazla duyuyu kullanarak, öğreneni öğrenme etkinliklerinin içine katabilme stratejilerini tanımlamak amacıyla kullanılan bir terimdir. Bu terim 19. yüzyılın sonlarında eğitim psikologları tarafından kullanılmaya başlanmıştır.

Çoklu duyusal yapıları eğitim programlarının pek çok çeşidi olmasına rağmen hepsinin ortak özelliği, kökenlerinin Orton-Gillingham yöntemine dayanmasıdır. Çoklu duyusal eğitim programları, yazılı dilin tüm yönlerini kapsayacak şekilde inşa edilmiştir. Orton- Gillingham metodu eğitim sistemi

Çoklu Duyusal Öğrenme'nin Disleksi Riski Olan Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Fonolojik Farkındalık Becerisine Etkisi

olarak değil, eğitim felsefesi olarak görülmektedir. Bu bakış açısıyla, çoklu duyusal yaklaşım; görsel, işitsel, kinestetik/dokunsal stratejileri eş zamanlı olarak işe koşan bir eğitim felsefesidir. Bu eğitim yöntemi tüm öğrenenler için uygun olmakla birlikte özellikle disleksili bireylerin öğrenme güçlükleriyle başa çıkmasında kullanılan bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Çoklu duyusal öğrenme, öğrenenin öğrenmeye ilişkin güçlü kanallarını temel alırken, zayıf kanallarını da geliştirir. Öğretim ile ilgili kullanılan resim, afiş, video gibi materyalleri görme (görsel), görülen şeyle ilgili bir şey duyma (işitsel); kasları harekete geçirme, konuşma, yazma (kinestetik) ve ince motor becerilerini kullanarak bir şeyi dokunma veya hissetme (dokunsal) gibi bir faaliyetin en az iki duyu içermesi gerekmektedir (Gore, 2002; Kamala, 2014).

Uluslararası Disleksi Derneği'ne (2016) göre; Çoklu duyusal yaklaşımla yapılandırılmış bir eğitim anlayışının ilkeleri ise şunlardır:

- Hafızayı ve öğrenmeyi arttırmak için beynin tüm öğrenme yolları (Görsel, işitsel, kinestetik dokunsal) eğitim ortamında aynı anda veya sırayla kullanılmalıdır.
- Öğretimde izlenmesi gereken temel kurallar bu yaklaşımda da uygulanmalıdır. Örneğin; öğretim kolaydan, basitten zor ve karmaşık olana doğru yapılmalıdır. Hazırbulunuşluk dikkate alınmalı ve öğretim önceden öğrendiklerinin üzerine inşa edilmelidir. Öğretilen her kavram sistematik olarak ve sıklıkla tekrar edilmelidir.
- Dolaylı yoldan, çıkarımda bulunarak yapılan öğretimlerden kaçınılmalıdır. Öğrenci-öğretmen etkileşimine dayalı, doğrudan öğretim yapılmalıdır.
- Öğretmen, esnek ve bireyselleştirilmiş öğretime hâkim olmalıdır. Öğretim planı, bireyin ihtiyaçlarını, öğrenme stillerini dikkate almalı ve sürekli değerlendirmeye dayalı olmalıdır. Sunulan içerik, öğrencinin adım adım ilerlemesini sağlamalıdır.
- Öğretimde hedeflere bağlı olarak hem tüm dengelim hem de tümevarım yöntemi kullanılabilir.
- Sesleri, onların yazılı dildeki temsili olan alfabeleri, heceleri, kelimeleri, cümleleri, metinleri ve dilin sosyal hayattaki kullanımını ele alan bir yaklaşımla dilin tüm seviyelerini kapsayan bir öğretim ele alınmalıdır.

Disleksili öğrenciler sınıfta uygulanan genel uygulamalardan farklı bir öğrenme yaklaşımına ihtiyaç duymaktadır. Bu öğrencilerin okuma öğretiminin adım adım yapılması ve kelimenin yapılarını analiz edebilmelerinin öğretilmesi gerekmektedir. Göz, kulak, ses ve kasların bir arada kullanan öğrenciler öğrendiklerini organize edebilmekte ve hatırd tutabilmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile desenlenmiştir. Çalışma, okuma problemi olan bir öğrencinin; sorunlarını tespit edip, var olan sorunlarını çözmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bu durumundan dolayı, eylem araştırması, çalışmanın ruhuna uygun düşmektedir. Araştırmada, tek denekli araştırma dizaynı kullanılmıştır.

Denek

Seçilen denek 11 yaşında bir kız çocuğu olup ilkokul 4. sınıf öğrencisidir. Araştırma öncesi yapılan ön değerlendirmelerde; yaşıtlarına nazaran, bazı harfleri tanıyamadığı, harfleri seslendiremediği, hece oluşturamadığı, heceleri kelimelere dönüştüremediği görülmüştür. Denek, karşılaştığı 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf metinlerinin hepsinde fonolojik hatalar yapmıştır.

Denek, çalışma boyunca E, olarak kodlanmıştır. İlk olarak E'nin çalışma öncesi hikâyesi incelenmiştir. E okula başladığında 1. sınıfta akranlarından geri kalmıştır. Bu başarısızlığı 2., 3. ve 4. sınıfta da devam etmiş ve okumayı öğrenememiştir. Bu nedenlerle, 3. sınıfta ailesi uzman kontrollerinin yapılabilmesi için başvuruda bulunmuştur. Beyin, işitme, idrar ve kan tahlilleri yaptırılmış, çeşitli kontrollerden geçirilmiştir. E'nin normal zekâ seviyesinde olduğu, işitme problemi olmadığı ve kan-idrar değerlerinin normal olduğu belirlenmiştir. Yapılan psikolojik testlerle de okuma-yazma probleminin olduğu, bu nedenlerin de akran ve yabancılara karşı çekingenliğe sebep olduğu raporlaştırılmıştır. Ailesi de E'nin ev içinde aktif bir çocuk olduğunu fakat okula başladığından bu yana çekingen bir çocuğa dönüştüğünü söyleyerek raporları doğrulamıştır.

E, ailesi ile birlikte yaşamaktadır. İki çocuklu bir ailenin küçük kızıdır. Yaşadığı çevredeki arkadaşlarıyla iletişimi iyidir. Ailesi, aile içi iletişimlerinde de bir problem olmadığını söylemektedir. Beslenme problemi yaşamamaktadır. Herhangi bir sağlık problemi bulunmamaktadır. Fiziksel görünüşü akranları gibidir.

Öğretmeni ile yapılan görüşme sonucunda; sınıfta E gibi okuma öğrenemeyen başka öğrencinin olmadığı belirlenmiştir. E'nin okuldaki arkadaşlarıyla iletişimi iyi değildir. Okulu sevmemektedir. Teneffüslerde arkadaşlarıyla oyun oynamamakta, genelde tek başına gezmektedir. E'ye en yakın arkadaşı sorulduğunda cevap vermemektedir. Göz temasından kaçınan, normal ses tonuyla konuşmayan, genelde fısıltı şeklinde konuşan bir öğrencidir. Sorulan sorulara kısa cevaplar vermektedir. Sadece öğretmeniyle iletişim kurduğunda gülümseyen, okuldaki diğer anlarda mutsuz görünen bir öğrencidir. Katıldığı bir ders yoktur. Öğretmeni bu durumun okuma bilmediği için dersleri takip edemediğinden kaynaklandığını söylemektedir. Birçok öğrencinin severek katıldığı beden ve müzik eğitimi gibi derslere de ilgi duymamaktadır. Öğretmeni, E'nin verilen talimatları algılamakta

Çoklu Duyusal Öğrenme'nin Disleksi Riski Olan Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Fonolojik Farkındalık Becerisine Etkisi

problem yaşamadığını, zeki bir öğrenci olduğunu fakat okuma öğrenemediği için sosyal problemleri olan, mutsuz bir çocuğa dönüştüğünü söylemektedir. E, herhangi bir sağlık problemi olmadığı halde okuma öğrenememiştir. Bu nedenle okumadaki bu başarısızlık, E tarafından başka alanlara transfer edilmiş ve E'yi düşük benlik algısı olan, sosyal problemleri olan bir bireye dönüştürmüştür.

Ölçme araçları

Harf listesi: Öğrencinin harf tanıma ve ses bilgisini ölçmek amacıyla hazırlanan harf listesinden yararlanılmıştır.

Hece listesi: Öğrencinin hece okuma becerisini ölçmek amacıyla, iki, üç, dört harften oluşan hece listesi hazırlanmıştır.

Kelime listesi: Öğrencinin kelime okuma becerisini ölçmek amacıyla, alfabenin 28 harfiyle başlayan (ğ hariç) kelimelerden oluşmuş bir liste hazırlanmıştır. Bu kelimeler okutularak, kelime okuma becerisi değerlendirilmiştir.

Okuma metinleri: Öğrencinin; 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf (MEB tarafından okullara gönderilen) Türkçe ders kitabından seçilen metinlerle ve 1. sınıf düzeyindeki "Dört Arkadaş" isimli metinle okuma becerileri değerlendirilmiştir. Bu metinlerde, okumada akıcılık değerlendirilmiştir. Değerlendirme sırasında, Akyol'un (2006) Ekwall ve Shanker'dan (1988) uyarladığı kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme tablosundan yararlanılmıştır.

Çoklu Duyusal Öğrenme İçin Gerekli Materyaller

Plastik harfler, okuma kitapları, çeşitli ses kartları, kısa hikayeler, masallar, şiirler, tekerlemeler, ninniler, çalışılan sesle ilgili yiyecekler, ayna, harf tablosu, boya kalemi, düğme (madeni para, lego, boncuk), harf boyama sayfaları, kabartılmış ses kartları ya da kum kartları, tuz (traş köpüğü ya da kum), oyun hamuru, magnetik plastik harfler, top, post it, hazırlanan harf boyama kitapları, çeşitli renkte ve kalınlıkta kalemler.

Çoklu Duyusal Öğrenme Prensiplerini İçeren Örnek Ders Planı

Öğrenci, fonolojik kodlama becerisinde sıkıntı yaşadığı için fonolojik süreçleri harekete geçiren bir çalışma planlanmıştır. Çoklu Duyusal Öğrenme prensiplerini içeren örnek ders planı aşağıdaki gibidir:

Hazırlık

Görsel Kinestetik: Öğrenci plastik harfleri sıraya koyar ve onları adlandırır.

Görsel İşitsel: Öğretmen, ses kartlarını ve plastik harfleri kullanarak daha önce öğrenilen harflerin adlarını ve seslerini öğrenciyle birlikte inceler.

Görsel: Öğrenci öğrendiği harfleri şekillerine göre gruplara ayırır. Örneğin; noktalı harfler, yukarı doğru kuyruğu olan ya da aşağı doğru kuyruğu olan harfler...

Fonemi Fark Etme

İşitsel: Öğretmen burada hedef sesin tekrarlandığı kısa bir hikaye, masal, şiir, tekerleme, ninni ile çalışmaya başlar. Öğrenciden, dinlediği metinde hangi sesin daha sık tekrarlandığını bulması beklenir.

İşitsel Kinestetik: Öğretmen sözcükleri söyler ve öğrenciden hedef harfin yerini belirlemesini ister (başlangıç, orta veya sonda yer alma durumu).

Tat ve Koku Alma Duyusu İçeren Etkinlikler: Çalışılan sesle ilgili bir yiyecek öğrenciye verilir ve onun ne olduğu ve hangi sesle başladığı sorulur. Ardından bunu yiyebileceği söylenir.

Görsel İşitsel: Öğrenciden hedef fonemi söylerken nasıl görüldüğüne aynada bakması istenir. Ağız, dil ve dudaklarının fonemi söylerken aldığı şekil incelettirilir.

İşitsel Kinestetik: Hedef sesin yer aldığı ve almadığı kelimeler öğrenciye söylenir. Eğer kelimedede istenilen ses yer alıyorsa zıplaması ya da alkışlaması istenir.

İşitsel Görsel Dokunsal: İstenilen sesin var olduğu kelimeleri bulmaları ve bu kelimeyi resmetmeleri istenir. Bu sese ait ismi olan bir arkadaşının ya da tanıdığının olup olmadığı sorulur.

Görsel Dokunsal: Öğrenciye hedef kelimenin görselinin yer aldığı, görselin altında ise kelimenin sahip olduğu fonem kadar kutunun yer aldığı ses kartları dağıtılır. Sözcüğü normalden yüksek sesle söyledikten sonra, her bir fonem için bir kutunun içi boyanır ya da düğme, madeni para, lego gibi bir eşyanın üzerine konulur.

Harfi Tanıtma

İşitsel Kinestetik Görsel Dokunsal: Bir önceki aşamada öğrenilmiş sese ait harfin gizli olarak yer aldığı fakat yönergelere göre istenilen boyamanın yapıldığı takdirde bu harfin ortaya çıkacağı çalışma sayfasını boyaması istenir. Ortaya çıkan harf hakkında konuşulur.

Görsel Kinestetik: Öğrenciye dağıtılan harfin kabartılmış olarak yazıldığı ses kartları ve harfin plastikten yapılmış renkli formu ile öğrencinin istenen sesi dokunarak hissetmesi sağlanır.

Kinestetik Dokunsal: Doğru motor hareketi yaparak öncelikle havaya istenilen harfi yazması istenir. Ardından aynı harf, tuz (renkli olabilir), traş köpüğü ya da kumdan oluşan yüzeye yazdırılır.

Görsel Kinestetik: Öğrenciden, büyük fontlarla içi boyanabilecek şekilde hazırlanmış hedef harfin yazılı olduğu çalışma sayfalarını boyaması istenir.

Çoklu Duyusal Öğrenme'nin Disleksi Riski Olan Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Fonolojik Farkındalık Becerisine Etkisi

Görsel İşitsel Dokunsal: Öğrenciden öğrenilen kelimeleri oyun hamuru ya da renkli tellerle oynayarak yazması istenir. Önce istenen harfin büyük fontlarla yazılı olduğu kâğıt öğrenciye dağıtılır. Bu harfin üzerinden oyun hamuru ile geçmesi istenir. Ardından öğretmen tarafından ses söylenir ve öğrenci görmeden oyun hamuru ile harfi yazar.

Tat ve Koku Alma Duyusu İçeren Etkinlikler: Çalışılan harfin formunda kaşar peynirinden harf oluşturulur. Harf öğrenciye verilir ve seslendirmesi istenir. Ardından bunu yiyebileceği söylenir. Aynı işlem küçük kekin üzerine krem şanti ile yazılmış harflerle de yapılabilir.

Görsel İşitsel: Öğretmen, hedef harf için anahtar bir kelime sunar. Ses kartını kullanarak, öğrencinin harfin şekli ile harfin ait olduğu sesi ilişkilendirmesine yardımcı olur.

Görsel Kinestetik: Öğretmen öğrenciden, hedef harfi farklı sözcüklerde bulmasını ister.

Hece ve Kelime ve Cümle Çalışmaları

Görsel: Mozaik şeklinde iç içe girmiş parçaların içine hedeflenen kelimeler yazılır ve öğrenciden bu kelimeleri önceden verilmiş yönergeye göre boyaması istenir.

İşitsel: Öğrenciye örnek bir kafiye verilir ve başına farklı sesler getirerek anlamlı anlamsız kelimeler oluşturarak türetmesi istenir. Örneğin 'an' hecesi için 'tan, yan, pan, kan'....

Dokunsal İşitsel: Öğrenciden renkli ya da magnetik plastik harfler kullanarak istenilen kelimeyi inşa etmesi beklenir. Öğrenciye aynı sayfada yazılı kelimeyi okuyabilecekleri, aynı kelimeyi plastik harflerle inşa edebilecekleri ve son olarak hedef kelimeyi yazabilecekleri üç aşamadan oluşan çalışma kağıtları dağıtılır.

İşitsel Kinestetik: Kelimeleri ses parçalarına ayırmak için çeşitli oyunlardan faydalanılabilir. Örneğin hedef kelimedeki her ses için öğrencinin top atması, alkışlaması, zıplaması istenilir.

Görsel Kinestetik: Öğrenciye görselinin de yer aldığı kelimeler birkaç saniye için gösterilir ardından bu kelimedeki gördüğü harfleri hafızadan yazması istenir. İkinci aşamada, parmağı ile kelimeyi sırasına yazar. Son aşamada ise kelimeyi kalem ile defterine yazar.

Kinestetik: Tahtanın üst köşesine bir kâğıt üzerine yazılmış kelimeler yapıştırılır. Öğretmen kelimeyi okur ve öğrenci hedef kelimeyi bulur, zıplar ve yapıştırılmış kâğıdı alır.

Tat ve Koku Alma Duyusu İçeren Etkinlikler: Koklayabileceği ya da tadabileceği hedef kelimeye ait nesne ya da yiyecek sınıfa getirilir. Öğrenciden nesneyi koklayıp yemesi istenir. Ardından bu nesneyi heceleyerek söylerler. Nesnedeki ses kadar boncuğu yan yana dizmesi istenir. Son aşamada kelime deftere yazdırılır.

İşitsel Görsel Kinestetik: Öğrenci, siyah olarak yazılmış kelimeleri okumak ve harfi yuvarlak içine almak zorundadır.

Kinestetik: Öğrenci, verilen kelimedeki boşluğu uygun harfle doldurarak kelimeleri tamamlar.

Görsel: Öğrenilen veya öğrenilmesi istenen kelimelerin yer aldığı cümlelerden oluşan özel bir kitap tasarlanır. Bu kitapta hedef kelimeye ait görsel öğrencinin boyayabileceği şekilde yer almalıdır. Öğrenciye hedef kelimeler söylenir ve okuduğu kısa cümlelerde bu kelime ile karşılaştığında kelimenin altını renkli kalemlerle çizmesi istenir.

Görsel Kinestetik: Öğrenciye kelime listeleri verilir. Sağda yer alan kelimeyi okumalı ve soldaki benzer kelimeyle eşleştirmelidir. Bu alıştırmaya ortografik ayrıma yöneliktir.

İşitsel Kinestetik: Öğretmen, daha önce öğrendiği harflerden oluşan sözcükleri öğrenciye dikte ettirir. Öğrenci, bu alıştırmayı tamamlamak için plastik harfler, ses kartı gibi görsel materyallerden yararlanabilir. Öğrenci bir kelimeyi yanlış yazarsa öğretmen müdahale etmemeli, öğrenciden yanlış yazılmış kelimeyi okumasını ve onu hedef kelimeyle karşılaştırmasını istemelidir.

Bulgular

İki aşamalı çalışmadan sonra yapılan değerlendirmelerde; öğrencinin harf tanıma becerisi, heceleme becerisi, kelime okuma becerisi ve metin okuma becerisi değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 1. *Harf tanıma becerisinin gelişimi*

Harf Sayısı Çalışma Öncesi		Çalışma Sonrası	
Harf Tanıma	29	18	29
Okuma Süresi (sn)	-	46	28

Tablo 1 incelendiğinde, E'nin çalışma öncesinde alfabenin 18 harfini doğru okuduğu, 11 harfte ise hata yaptığı görülmektedir. E ile yapılan çalışma öncesi kayıtlar incelendiğinde, öğrencinin harfleri büyük oranda seslendiremediği görülmektedir. Çalışma sonrasında E, Türkçe'de yer alan 29 harfin tamamını tanımıştır. Ayrıca, harfleri okuma süresi 46 saniyeden 28 saniyeye düşmüştür. Bu durum, E'nin harfleri daha rahat ve hızlı tanıdığına göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 2. *Heceleme becerisinin gelişimi*

Madde Sayısı Çalışma Öncesi		Çalışma Sonrası	
2 harften oluşan açık hece	8	okuyamadı	6

Çoklu Duyusal Öğrenme'nin Disleksi Riski Olan Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Fonolojik Farkındalık Becerisine Etkisi

2 harften oluşan kapalı hece	8	okuyamadı	4
3 harften oluşan hece	10	okuyamadı	8
4 harften oluşan hece	10	okuyamadı	9
Toplam	36	-	27
Okuma Süresi (sn)	-	-	74

Tablo 2 incelendiğinde, E'nin çalışma öncesi yapılan hece çalışmalarından hiçbirini yapamadığı görülmektedir. E, 2 harften oluşan açık ve kapalı heceleri, 3 ve 4 harften oluşan heceleri okuyamamaktadır. Çalışma sonrasında ise; 2 harfli açık hecelerden 6 tanesini, 2 harfli kapalı hecelerin 4 tanesini, 3 harfli hecelerin 8 tanesini ve 4 harften oluşan hecelerin ise 9 tanesini hatasız okumuştur. Bu durum yapılan çalışmanın E'nin hece okuma becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. E bu çalışmayla, hece okuma becerisi kazanmıştır.

Tablo 3. Kelime okuma becerisinin gelişimi

Madde Sayısı Çalışma Öncesi		Çalışma Sonrası	
Kelime Okuma	28	okuyamadı	18
Okuma Süresi (sn)	-	-	133

Tablo 3 incelendiğinde; E'nin çalışma öncesi hiçbir kelimeyi okuyamadığı görülmektedir. Çalışma sonrasında ise, 28 kelimenin 18 tanesini hatasız okumuştur.

Tablo 4. Metin okuma becerisinin gelişimi

Hata Türleri Çalışma Öncesi (25 kelime)		Çalışma Sonrası (100 kelime)	
Kendi Kendini Düzeltme	Metin okunamadı	6	
Eklemler	Metin okunamadı	-	
Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	Metin okunamadı	3	
Tekrarlar	Metin okunamadı	12	
Atlayıp Geçme	Metin okunamadı	-	
Yanlış Okuma	Metin okunamadı	8	
Ters Çevirmeler	Metin okunamadı	-	

Toplam	Metin okunamadı	29
1 dk doğru okunan kelime sayısı	Metin okunamadı	22
1 dk doğru okunan hece sayısı	Metin okunamadı	50
Kelime Tanıma Yüzdesi	Metin okunamadı	%90- olduğu için endişe düzeyi

Seçilen metinlerle E'nin okumada akıcılığı değerlendirilmiştir. Değerlendirme sırasında, Ekwall ve Shanker'ın (1988) Akyol (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan kelime tanıma düzey ve yüzdeliğini belirleme tablosundan yararlanılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde; E'nin çalışma öncesi ön değerlendirmede kullanılan 25 kelimelik metni okuyamadığı görülmüştür. E, bu metni okuyamamış, heceleyememiş sadece metinde tanıdığı harfleri tek tek söylemiştir. Çalışma sonrasındaki, 100 kelimelik metni ise 29 tane hata yaparak tamamlamıştır. E, 1. Sınıf düzeyindeki metinde, kelime tanıma bakımından %90 nın altında kaldığı için endişe düzeyindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmacılar, okumaya yeni başlayan bireylerin öncelikle harfin seslendirilişi ile yazı dili arasında kodlama yaptığı, sonrasında da okuma anında gördüğü kelime ile anlamı arasında bağlantı kurduğunu belirtmektedirler (Ehri, 1991). E'nin çalışma sonrası; harf, hece ve kelime okuma becerisinin gelişimi değerlendirildiğinde, öğrencinin harfin seslendirilişi ve yazı dili arasındaki kodlama kabiliyetinin geliştiği söylenebilir. Ancak, metin okuma çalışmasında, kelime tanıma yüzdesinin %90'ın altında kalması E'nin, kelime ve anlamı arasında bağlantı kurmada ve akıcılıkta problem yaşadığının göstergesidir.

Hızlı ve doğru okuma yeteneği akıcı okumada oldukça önemlidir. Akıcı bir şekilde okuyan öğrenciler kelimelerin kendileri yerine arkasındaki fikre odaklanırlar ve anlamdan uzaklaşmazlar. Disleksili birey ise yavaş okuması nedeniyle, kelimedeki sesleri kodlamakla uğraşır, sözcükleri atlama, heceleri çıkarma gibi hatalarla meşgul olur. Disleksili bireyler bu okuma problemleri sebebiyle akıcı okuma ve okuduğunu anlamada yetersizdirler. Çalışmada, denegin metin okuma esnasında bazı okuma problemleri göstermesi ve akıcı okumada problem yaşaması esasen disleksinin doğasına uygun bir davranıştır. Jones, Ashby ve Branigan (2013) çalışmalarında, birden fazla seri işlemi koordine etme özelliğinin akıcı okumada önemli olduğunu belirterek disleksili bireylerin akıcı okumada başarısızlık gösterdiklerini vurgulamışlardır. Barton (2002)'a göre ise akıcılık sadece çocuk yaştaki disleksili bireylerde değil yetişkin disleksililerde de görülen önemli bir problemdir. E harf, hece ve kelime okuma çalışmalarında ilerleme kaydederken, akıcı okuma konusunda sorun yaşamaktadır. Bu duruma, E'nin disleksisinin olmasının neden olduğu söylenebilir.

Çoklu Duyusal Öğrenme'nin Disleksi Riski Olan Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Fonolojik Farkındalık Becerisine Etkisi

Disleksili çocuklar fonolojik uyarılmışlık, fonolojik bellek ve geri çağırma konusunda sorun yaşarlar (Catts, 2003). E, okuma becerisi gelişmemiş bir öğrenci olmasına rağmen uygulanan Çoklu Duyusal Öğrenme temelli okuma eğitimi programıyla fonolojik becerilerinde gelişme kat etmiştir. Bu nedenle çalışma süresince okumanın en önemli basamaklarından biri olan kodlama, heceleme ve kelime tanıma becerilerini oldukça geliştirmiştir. Bununla beraber metin okuma esnasında bazı okuma hataları yapmıştır.

E'nin metin okuma çalışmalarında, sergilediği hatalar disleksili bireylerin sıklıkla yaptığı okuma hatalarıdır. Collette (1979)'a göre disleksili bireyler; harf/heceyi tersten okuma, ekleme, okumadan atlama, kötü el yazısı gibi belirtilere sahiptir. Denek ise okuma çalışmasından sonra Collette'ın bu çalışmasında bahsettiği, disleksili bireylerin özellikle sergilediği; hece/kelime ekleme, atlayıp geçeme, heceleri tersten okuma gibi hatalardan hiçbirini yapmamıştır. Bu durum uygulanan Çoklu Duyusal Öğrenme'nin bir başarısıdır. Denek özellikle tekrarlama, kendini düzeltme ve yanlış okuma hataları yapmıştır. Bu nedenle de okuma hızı düşmüştür. Deneğin bu hataları yapmasının en büyük sebebi ise okumayı yeni öğreniyor olması ve okuma deneyimleri ile yeterince karşı karşıya kalmamasıdır. Tekrarların en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Akıcı okumanın temelinde ise, kelime tanıma ve ayırt etme yeteneği yatmaktadır. Zayıf okuyucular, kelime tanıma ve anlamadaki zorluklar nedeniyle, sesli okumalarda geri dönmeler ve tekrarlamalar yapmaktadırlar. Bu nedenle, kapasitelerinin büyük bir kısmını kelimeyi tanımaya ve ayırt etmeye ayırdıkları için okuma hızları düşmektedir (Akyol, 2005; Yüksel, 2010).

Disleksili bireylerin yaşadığı sorunların giderilebilmesi için; her bireyin farklı ihtiyaçları olduğunu bilmek ve bu ihtiyaçlarını tanımaya çalışmak gerekmektedir, öğretmenlerin desteğiyle bireye uygun program ve yapılan düzenli çalışmalarla istenen ilerlemelerin sağlanacağı bilinmektedir. Bu çocuklar daha iyi eğitilebilmeleri için erken teşhis edilmeli, onlara küçük gruplar halinde yoğun bir okuma programı hazırlanmalıdır (Wise ve Snyder, 2001). Öğrencinin, fonolojik farkındalığını arttırmak amacıyla kullanılan yöntemlerden özellikle "Çoklu Duyusal Temelli Okuma Programları" E gibi okuma güçlüğü çeken öğrencilerde fayda sağlayabilir. Baş (2008); işitme güçlüğü, dikkat eksikliği ve disleksisi bulunan bir çocuğun okuma yazma öğrenimine ilişkin sorununu Çoklu Duyusal Öğrenme temelli ilk okuma yazma çalışmasıyla aşmıştır. Hazoury, Oweini ve Bahous (2009), ise Arap disleksili öğrencilere Çoklu Duyusal Öğrenme'ye göre geliştirilen bir okuma yaklaşımıyla Arapça öğretebilmişlerdir. Dünyanın pek çok ülkesi disleksili bireylerin yaşadığı güçlüklerle mücadelede Çoklu Duyusal Öğrenme temelli eğitim programlarından yararlanmaktadır.

Kaynaklar

- Ahmad, S. Z., Ludin, N.N.A.A.N., Ekhsan, H. M., Rosmani, A. F., & Ismail, M. H. (2012). Bijak membaca-applying phonic reading technique and multisensory approach with interactive multimedia for dyslexia children. *Humanities, Science and Engineering (CHUSER)*, 2012 IEEE Kolokiyumu, 554-559.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Balci, E. (2015). *Amerika'da Disleksili Bireylere Uygulanan Eğitim ve Öğretim Programlarını İnceleme ve Türkiye'de Yapılan Çalışmalarla Program Geliştirme Çalışmalarına Katkı Sağlama*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barton, D., Hamilton, M., & İvanic, R. (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. ABD: Routledge Yayıncılık.
- Barton, S. (2002). Warning Signs of Dyslexia. 05.10.2016 tarihinde <https://bartonreading.com> adresinden alınmıştır.
- Baş, Ö. (2008). İşitme kaybı ve dikkat eksikliği olan disleksili bir çocuğa çoklu duyuşal yaklaşımla okuma öğretimi hakkında durum çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 351, 21-27.
- Baydıık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 7(1), 29-36.
- Bender, W., & Larkin, M. (2009). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. ABD: Corwin Company.
- Brooks, G. (2002). What works for children with literacy difficulties?: the effectiveness of intervention schemes. <http://dera.ioe.ac.uk/4662/1/RR380.pdf> adresinden 2 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.
- Bruck, M. (1994). *Outcomes of adults with childhood histories of dyslexia*. NATO Advanced Study Enstitüsü'ne sunulan çalışma. Alvor, Portekiz.
- Catts, H.W. (2003). Language basis of reading disabilities and implications for early identification and remediation. *Reading Psychology*, 24(3-4), 223-246.
- Collette, M. A. (1979). Dyslexia and classic pathognomic signs. *Perceptual and motor skills*, 48(3), 1055-1062.
- DeFries, J.C., & Alarcon, M. (1996). Genetics of specific reading disability. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2, 39-47.
- Ehri, L. (1991). Development of the ability to read words. R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research Volume II* (ss. 383-417). New York: Longman.
- Fisher, E. A. (2016). *Outcome of implementing multisensory instruction with second grade students who struggle with reading*. Yüksek Lisans Tezi, Rowan Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Ed.), *Surface dyslexia* (s. 301-331). Londra: Erlbaum.
- Gore, C. W. (2002). *A study of the effect of multisensory writing instruction on the written expression of the dyslexic elementary child*. Doktora Tezi. Louisiana State Üniversitesi, Shreveport.
- Guyer, B. P., & Sabatino, D. (1989). The effectiveness of a multisensory alphabetic phonetic approach with college students who are learning disabled. *Journal of learning disabilities*, 22(7), 430-434.

Çoklu Duyusal Öğrenme'nin Disleksi Riski Olan Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Fonolojik Farkındalık Becerisine Etkisi

- Gyarmathy, E., Mahlerbe, C., Pichel, P., Stoyanov, B., & Tartari, T. (2009). *Dyslexic students and the second language learning: A study on the learning needs - European review*. ICTBell Projesi, Leonardo da Vinci Eğitim ve Kültür Yaşam Boyu Öğrenme Programı, http://tutor-italia.com/content/ictbell/Dyslexic_Students_Study.pdf sayfasından 24 Şubat 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Hallgren, B. (1950). Specific Dyslexia (Congenital Word Blindness). A Clinical and Genetic Study. *Acta Psychiatrica et Neurologica Supplementum*, 65, 1-287.
- Hazoury, K. H., Oweini, A. A., & Bahous, R. (2009). A Multisensory Approach to Teach Arabic Decoding to Students with Dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 7(1), 1-20.
- Ho, C. S. H., Lam, E. Y. C., & Au, A. (2001). The effectiveness of multisensory training in improving reading and writing skills of Chinese dyslexic children. *Psychologia*, 44(4), 269-280.
- Hultquist, M. A. (2006). *An introduction to dyslexia for parents and professionals*. Londra: Jessica Kingsley.
- IDA. (2009). *Testing and Evaluation*. 19 Ocak 2015 tarihinde <http://www.interdys.org> sayfasından erişilmiştir.
- İkinci, Ö. (2011). Dislekside beyin görüntüleme yöntemleri. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 518, 9.
- Jones, M. W., Ashby, J., & Branigan, H. P. (2013). Dyslexia and fluency: Parafoveal and foveal influences on rapid automatized naming. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 39(2), 554.
- Joshi, R. M., Dahlgren, M., & Boulware-Gooden, R. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 229-242.
- Kamala, R. (2014). Multisensory Approach to Reading Skills of Dyslexic Students. *IOSR Journal Of Humanities and Social Science*, 19(5). 2014, ss. 32-34.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27.
- Lyon, R. G., & Shaywitz, S. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teacher's knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Majzub, R. M., Abdullah, M. A., & Aziz, Z. (2012). Effects of a multisensory programme on dyslexic students: Identification and mastery of the alphabet. *Research Journal of Applied Sciences*, 7(7), 340-343.
- Magpuri-Lavell, T., Paige, D., Williams, R., Akins, K., & Cameron, M. (2014). The effects of a summer reading program using simultaneous multisensory instruction of language arts on reading proficiency. *Reading Improvement*, 51(4), 361-372.
- Mehrabi, A., Zorbakhsh, M. R., & Rahmani, M. A. (2014). Effect of multi- sensory teaching method using sina educational instrument on performance of reading and writing in learning disabled children in Tonekabon City. *Universal Journal of Management and Social Sciences*. 4(7), 30-39.
- Nijakowska, J. (2008). An experiment with direct multisensory instruction in teaching word reading and spelling to Polish dyslexic learners of English. Kormos, J. & H. Kontra (Ed.), *Language learners with special needs: An international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nourbakhsh, S., Mansor, M., Baba, M., & Madon, Z. (2013). The effects of multisensory method and cognitive skills training on perceptual performance and reading ability among dyslexic students in Tehran-Iran. *International Journal of Psychological Studies*, 5(2), 92-99.
- Oakland, T., & Black, J. (1998). An evaluation of the dyslexia training program a multisensory method for promoting reading in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 140-147.
- Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia: A reference and resource*. İngiltere: Heinemann Educational Publishers.
- Pumfrey, P., & Reason, R. (1991). *Specific learning difficulties (Dyslexia): Challenges and responses*. İngiltere: Routledge.
- Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). Dyslexia (Specific reading disability). *Language- cognition*, 24(5), 147-153.

- Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. ABD: Blackwell Publishing.
- Taşkaya, S. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Omü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 21-36.
- Townend, J., & Turner, M. (1999). *Dyslexia in practice: A guide for teachers*. ABD: Springer Science & Business Media.
- Uluslararası Disleksi Derneği (2016). <https://dyslexiaida.org/multisensory-structured-language-teaching/> adresinden 21 Aralık 2016 tarihinde alınmıştır.
- Wise, B., & Snyder, L. (2001). *Clinical judgments in identifying and teaching children with language-based reading difficulties*. *Learning Disabilities Zirvesi'nde sunulmuş yayımlanmamış bildiri*. Washington, DC. Amerika Birleşik Devletleri.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1).
- Ziegler, C. J., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D., & Schulte-Körne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, 86(3), 169-193.



İki Dilli İlkokul Öğrencilerinin Dikte ve Yazma Becerisi

*Mustafa Onur KAN**
*Filiz HATAY***

Öz

Bu çalışmanın amacı, iki dilli öğrencilerin dikte ve yazma becerisini incelemektir. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu Hatay'ın Antakya ilçesine bağlı alt sosyoekonomik bir köy okulunda 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 1 ve 2. sınıfa devam eden iki dilli (Arapça ve Türkçe) 212 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanma sürecinde kişisel bilgi formu ve dikte ve yazma becerisi ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan iki dilli öğrencilerin dikte ve yazma becerisinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin dikte ve yazma becerisinin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okul öncesi eğitim almış öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, sınıf seviyelerine göre de ikinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğrencilerin dikte ve yazma becerisinin cinsiyete ve yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yazma, dikte, iki dillilik

The Dictation and Writing Abilities of Elementary School Bilingual Students

Abstract

The aim of this study is to investigate the dictation and writing abilities of bilingual students. In this research, which was carried out using the descriptive survey model, the study group consists of 212 bilingual (Arabic and Turkish) 1th and 2th grade students who continued their education in the 2015-2016 academic year at a low socio-economic status village school in the Antakya county of Hatay. In the data collection process, personal information form and dictation and writing ability scale were used. For the analysis of the obtained data, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used. According to results of the study, the dictation and writing abilities of the bilingual students who participated in the study were low. The findings showed that there was a significant difference favoring pre-schooled bilingual students over those who did not receive pre-school education in terms of their dictation and writing abilities, and that there was also significant difference favoring 2th grade students over the 1th grade students in terms of those abilities. However, no significant differences were observed in the students' dictation and writing abilities in terms of gender and age.

Keywords: Writing, Dictation, Bilingualism

* Yrd. Doç. Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü. Hatay. moka@mku.edu.tr

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay. hatayfiliz@gmail.com

Giriş

İlk okuma ve yazma öğretimi, çocuğun kendini yazılı olarak ifade edebilmesine ve kendisine yazılı olarak sunulanları anlamasına olanak sağlayan süreç olarak tanımlanabilir. Söz konusu sürecin amacı birinci sınıf öğrencisinin psikolojisine uygun yollarla, gerekli öğrenme-öğretme stratejileri, yöntemleri ve teknikleri ile uygun materyalleri kullanarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazma temel becerilerini kazandırmaktır (Demirel, 2000). Öğrenci ilkokulun başlarında bu temel becerileri çeşitli sebeplerle kazanamazsa gelecek yıllarda güçlüklerle karşılaşabilir.

Kişilerin duygu, düşünce ve bilgi birikimlerini yazılı semboller aracılığıyla aktarma olarak tanımlanan (Tiryaki ve Kan, 2015) yazma becerisi, ilkokulda ilk okuma yazma öğretimi ile birinci sınıf öğrencilerine öğretilir ve devamında öğrencilerin yazma becerisi farklı yazma amaçlarını da kapsayacak şekilde sürekli geliştirilmeye çalışılır. Coşkun (2010) da yazılı anlatım çalışmalarının ve buna bağlı olarak gelişecek yazma becerilerinin bireylerin yaşamları boyunca başarılarında önemli bir yere sahip olduğunu ve bunun temellerinin de ilköğretim yıllarında atıldığını belirtmektedir. Benzer şekilde Akyol (2005) yazma eğitiminin ilk okuma ve yazma öğretimi ile başladığını ifade etmektedir. Bu bağlamda yazma eğitiminin başlangıcı olarak değerlendirilen ilk okuma yazma sürecinde öğrencilerin durumunun betimlenmesi ve sürecin buna göre planlanması amacıyla öğrencilerin dil becerileri çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemleriyle belirlenir.

Dil eğitiminde ölçme-değerlendirme boyutunda kullanılacak yöntemlerden biri olan dikte, genel olarak söyleneni veya dinleneni yazma amacıyla kullanılan yazı çalışmaları olarak tanımlanabilir (Coşkun, Taşkaya ve Bal, 2013). Demirel ve Şahinel (2006: 135) de dikte çalışmalarının, dinlediğini anlama ve doğru yazabilme açısından çok önemli olduğunu, bu çalışmalara zaman zaman sınıf içinde yer verilmesi gerektiğini ve ayrıca bir sınav türü olarak da kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda Coşkun, Taşkaya ve Bal (2013) diktenin Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak kullanılma durumlarını incelemiş ve sınıf öğretmenlerinin dikteyi özellikle birinci sınıfta kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. İlkokul birinci ve ikinci kademedeki Türkçe derslerinde kopya ve dikte çalışmalarının ilköğretimde yazma becerisine temel teşkil ettiği etkinlikler olduğu (Göçer, 2010) ve dikte etkinliklerinin öğrencilerin yaptıkları hataları anında fark edip düzeltme olanağı bulmasını sağladığı (Baştuğ, 2015) düşünüldüğünde öğrencilerin dikte ve yazma becerisinin belirlenmesi, yazma sürecinin doğru planlanması açısından önem arz etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin dikte ve yazma becerisine ilişkin yapılan çalışmalar (örn. Babayigit ve Erkuş, 2014; Baştuğ, 2015; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2013; Obalar, 2009; Şentürk, 2013; Tartar, 2013) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu çalışmalarda iki dilli öğrencilere

İki Dilli İlkokul Öğrencilerinin Dikte ve Yazma Becerisi

odaklanılmamıştır. Bu çalışmada iki dilli ilkokul öğrencilerin dikte ve yazma becerisine odaklanılmış ve alanyazındaki dikte ve yazma becerisi çalışmaları ile karşılaştırmalar yapılmıştır.

Alanyazında iki dilliliğin tanımı, koşulları, her iki dildeki düzeyinin nasıl olması gerektiği gibi sorulara ortak bir yanıt bulunamamış ve iki dillilik kavramı üzerine araştırmacıların ortak bir görüş etrafında birleşemedikleri görülmüştür (Akkaya ve İşçi, 2015). Bu çalışmada iki dillilik kavramı ilişkin tartışma odak noktası olarak alınmadığı için alanyazında yaygın yer alan genel tanımlara, görüşlere ve açıklamalara yer verilmiştir.

İki dillilik; kişinin çeşitli sebeplerden ötürü, farklı koşullarla birden çok dili edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın bir seviyede öğrenmesi durumudur (Aksan,2007). Grosjean (1994) ise iki dilliliği, iki veya daha fazla dilde anlamlı sözceler üretme becerisi olarak tanımlamaktadır. İki dilin farklı sebepler ve şartlar altında karşılaşmaları, bu diller arasında geçiş ve etkileşimlere, bu dillerden birinde görülen ses, biçim ve dizimle ilgili eğilimlerin ve bazı kuralların diğerine aktarılmasına neden olur (Aksan,2007). Kişi her iki dili de özümseme ve günlük hayatında kullanma sürecinde diller arasında yapılan söz konusu aktarmalardan ötürü her iki dilin de kurallarını tam olarak özümsemede sorunlar yaşayabilir.

Bu çalışmanın amacı ilkokul 1 ve 2. sınıfta öğrenim gören iki dilli (Arapça ve Türkçe) öğrencilerin dikte ve yazma becerisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

İki dilli öğrencilerin dikte ve yazma becerisi;

1. Yaş gruplarına
2. Cinsiyetlerine
3. Okul öncesi eğitim alıp almamalarına
4. Sınıf seviyesine göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

Yöntem

Araştırma var olan durumu belirlemeyi amaçladığından betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Hatay'ın Antakya ilçesine bağlı alt sosyoekonomik bir köy okulunda 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 1 ve 2. sınıfa devam eden iki dilli (Arapça ve Türkçe) 212 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubuna dair kişisel bilgiler

Değişken	Tür	f
Sınıf	1	111
	2	101
Cinsiyet	Kız	110
	Erkek	102
Okul öncesi eğitim	Alan	92
	Almayan	120
Okula başlama yaşı	60-66 ay	34
	66-72 ay	142
	72 ay ve üstü	36

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin 111'i 1. sınıfta, 101'i 2. sınıfta öğrenim görmektedir. 110 öğrenci kız, 102 öğrenci erkektir. 92 öğrenci okul öncesi eğitim alırken 120 öğrenci okul öncesi eğitim almadan 1. sınıfa başlamıştır. Öğrenciler okula başlama yaşlarına göre ise üç gruba ayrılmaktadır. 60-66 ay arasında 34 öğrenci, 66-72 ay arasında 142 öğrenci ve 72 ay ve üstü 36 öğrenci bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Çalışmada öğrencilerin dikte ve yazma becerisini belirlemek amacıyla Obalar (2009) tarafından geliştirilen "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Söz konusu ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 en yüksek puan 105'tir. Ölçek 5'li likert tarzında olduğundan 5 eşit parçaya bölündüğünde her 16 birimlik aralık öğrencilerin dikte ve yazma beceri derecesini belirtmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar 21-37 arası ise çok düşük, 38-54 arası ise düşük, 55-71 arası ise orta, 72-88 arası ise yüksek ve 89-105 arası ise çok yüksek olarak sınıflandırılmıştır. Ölçekte 21 madde yer almaktadır. Obalar'ın (2009) yaptığı geçerlik güvenirlik çalışmasında güvenirlik katsayısı birinci değerlendirici tarafından .956, ikinci değerlendirici tarafından .960 bulunmuştur. Ayrıca madde-kalan değerleri .541 ile .853 arasında, madde-toplam değerleri de .587 ile .868 arasında değişmektedir ve maddelerin tamamı .001 düzeyinde anlamlıdır. Madde ayırt edicilik değerleri de tüm maddeler için .001 düzeyinde anlamlıdır. Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği için elde edilen bu değerler ölçeğin maddelerinin ayırt edici ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği'ni uygulamak amacıyla 1. sınıf Türkçe kitabında bulunan Çevre ve Sağlık metni kullanılmış ve dikte kâğıdı hazırlanmıştır. Blanche'ye (2004'ten akt. Hamzadayı ve Çetinkaya,2013) göre, dikte yaptırmak için seçilen metinlerin öğrencilerin ortalama becerilerine koşut ve uyumlu, gereksinim ve ilgilerine yönelik, bağımsız ve kısa kesitlere bölünebilir nitelikte olması, bununla birlikte çok uzun olmaması gerekmektedir. Kullanılan metin söz konusu nitelikleri taşıdığı için tercih edilmiştir.

İki Dilli İlkokul Öğrencilerinin Dikte ve Yazma Becerisi

Öğrencilerin demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur.

Uygulama sınıf öğretmenleri ile görüşülerek tüm seslerin/harflerin bitirilip metin okuma ve yazmaya geçtikleri nisan ayında okula devam eden tüm öğrencilerin katılımını sağlamak amacıyla 1 hafta aralıkla yapılmıştır. Dikte uygulaması yapılırken metin öğrencilere bir defa sesli okunmuş ardından öğrencilerin yazma hızına uygun olarak tekrar okunarak dikte çalışması yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin dikte ve yazma becerisi puanlarının sınıflandırılması Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin dikte ve yazma becerisi puanlarının sınıflandırılması

Dikte ve yazma becerisi sınıfı	f
Çok yüksek	1
Yüksek	7
Orta	41
Düşük	86
Çok düşük	77

Tablo 2’ye göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dikte ve yazma becerisinin çok düşük ve düşük olduğu; yalnızca 1 öğrencinin çok yüksek, 7 öğrencinin yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dikte ve yazma becerisi puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan bağımsız t testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Dikte ve yazma becerisi puan ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Bağımsız değişken	Değer	n	x	ss	T	sd	p
Cinsiyet	Kız	110	44,24	15,490	1,591	210	,113
	Erkek	102	40,85	15,452			

Tablo 3’te görüldüğü gibi kız öğrencilerin dikte ve yazma becerisi puan ortalamaları 44,24 ve standart sapma değeri 15,490 iken erkek öğrencilerin puan ortalamaları 40,85 ve standart sapma değeri 15,452’dir. Bağımsız t testi sonuçları kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t_{(210)}=1,591$; $p>0.05$).

Öğrencilerin dikte ve yazma becerisi puan ortalamalarının okul öncesi eğitim alıp almama durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonuçlarına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. *Dikte ve yazma becerisi puan ortalamalarının okul öncesi eğitime göre karşılaştırılması*

Bağımsız değişken	Değer	n	x	ss	T	sd	p
Okul öncesi eğitim	Okul öncesi eğitim almış	92	48,35	11,664	5,202	208,348	,000
	Okul öncesi eğitim almamış	120	38,21	16,688			

Tablo 4'te görüldüğü gibi okul öncesi eğitim almış öğrencilerin dikte ve yazma becerisi puan ortalaması 48,35 ve standart sapma değeri 11,664 iken okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin puan ortalaması 38,21 ve standart sapma değeri 16,688'dir. Bağımsız t testi sonuçları, okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrenciler arasında dikte ve yazma becerisi puan ortalaması açısından okul öncesi eğitim almış öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t(208,348)=5,202, p<0,05$).

Öğrencilerin dikte ve yazma becerisi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Dikte ve yazma becerisi puan ortalamalarının sınıf seviyesine göre karşılaştırılması*

Bağımsız değişken	Değer	n	x	ss	T	sd	p
Sınıf Seviyesi	1. sınıf	111	40,55	15,729	-2,039	210	,043
	2. sınıf	101	44,87	15,058			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, 1. sınıfta olan öğrencilerin dikte ve yazma becerisi puan ortalaması 40,55 ve standart sapma değeri 15,729 iken 2. sınıfta olan öğrencilerin puan ortalaması 44,87 ve standart sapma değeri 15,058'dir. Bağımsız t testi sonuçları 1 ve 2. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin dikte ve yazma becerisi puan ortalamaları arasında 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t(210)=-2,039, p<0,05$).

Öğrencilerin dikte ve yazma becerisi puan ortalamalarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Dikte ve yazma becerisi puan ortalamalarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması*

	Kareler toplamı	sd	Ortalamalar karesi	F	p.
Gruplar arası	389,896	2	194,948	,807	,448
Grup içi	50484,609	209	241,553		
Toplam	50874,505	211			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğrencilerin dikte ve yazma becerisi puan ortalamasının yaş gruplarına göre yapılan ANOVA analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, 1 ve 2. sınıfta öğrenim gören iki dilli (Arapça ve Türkçe) öğrencilerin dikte ve yazma becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan iki dilli öğrencilerin dikte ve yazma becerisinin düşük olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki çalışmalarda ise ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dikte ve yazma becerisinin yüksek (Şentürk,2013; Yıldız, 2015) ve orta (Obalar, 2009; Topçu, 2012) olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılık bu çalışmada iki dilli öğrencilerin incelenmesiyle açıklanabilir. Benzer şekilde Sarı (2001) iki dilli öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecinde farklı becerilerde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmektedir.

Çalışmaya katılan iki dilli öğrencilerin dikte ve yazma becerisinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği tespit edilmiştir. Bu sonuç Topçu (2012) ve Babayiğit ve Erkuş’un (2014) çalışmalarındaki sonuçlarla benzerlik gösterirken Obalar’ın (2009) sonucu ile farklılık göstermektedir. Obalar’ın (2009) çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin dikte ve yazma becerileri puan ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğrencilerin dikte ve yazma becerisinin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okul öncesi eğitim almış öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarının dikte ve yazma becerisine olumlu yönde katkısı bulunduğu görülmektedir. Bu sonuç Topçu (2012) ve Obalar’ın (2009) çalışmalarındaki sonuçlarla da benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dikte ve yazma becerisinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin 60 aydan itibaren okula başlamaları ile 84 aya kadar okula başlamalarının dikte ve yazma becerisine etkisi olmadığı görülmektedir. Araştırmada yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmaması yaklaşık tüm grupların dikte ve yazma becerisinin düşük ya da çok düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Obalar’ın (2009) çalışmasında da yaş grupları ile dikte ve yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrencilerin dikte ve yazma becerisi sınıf seviyelerine göre incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin dikte ve yazma becerisi –yaşa göre değişmemekle birlikte- sınıf seviyesinin değişmesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan iki dilli öğrencilerin dikte ve yazma becerisinin okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden daha iyi olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitime ilişkin -özellikle iki dilli öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu bölgelerde- velilerin teşvik edilmesi veya okul öncesi eğitimin zorunlu hâle getirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dikte ve yazma becerisinin düşük ve çok düşük olduğu görülmüştür. Alanyazında öğrencilerin dikte ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli araştırmalar (örn. Baştuğ,2015; Şentürk, 2013) bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalara benzer çalışmalar yapılabilir ve bu araştırmalarda kullanılan etkinlikler sınıf ortamına aktarılabilir.

Kaynaklar

- Akkaya, N. ve İşçi, C. (2015). İki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3 (1), 303-318.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dikte becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 123-135.
- Baştuğ, S. D. (2015). *Eğitsel oyunlarla desteklenen dikte etkinliklerinin öğrencilerin dikte becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, İ., Taşkaya, S. M. ve Bal, T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde ölçme değerlendirme yöntemi olarak dikte çalışmasından yararlanma durumları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (2), 1-15.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Grosjean, F. (1994). *Individual bilingualism. The encyclopedia of language and linguistics* (In). Oxford: Pergamon Press.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 178-195.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. Sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-143.
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şentürk, A. (2013). *Ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tartar, E. (2013). *Dikte (söyleneni yazma) çalışmalarının yazı becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Tiryaki, E. N. ve Kan, M. O. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturabilme becerileri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7 (2), 183-192.
- Topçu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

İki Dilli İlkokul Öğrencilerinin Dikte ve Yazma Becerisi

Yıldız, E. (2015). *Etkileşimli materyal destekli öğretimin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.



Dede Korkut Hikâyelerinde Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri

*Keziban TEKŞAN**

Öz

Her alanda yaşanan hızlı değişim insanları düşünmekten, sorgulamaktan uzaklaştırmakta gün geçtikçe insanlar yeni sorunlarla karşılaşmaktadır. Bunun için insanların yaratıcı düşünmeleri ve davranmaları gerekir. Çünkü yaratıcı düşünce, bir sorun, olay ya da duruma çok yönlü bakabilmeyi, sayısız fikir ve çözüm üretebilmeyi sağlar. Bu araştırmanın amacı yaratıcı düşünce ve yaratıcı kişilik özellikleri açısından Dede Korkut hikâyelerini incelemektir. Dede Korkut hikâyeleri, Türk edebiyatının en önemli eserlerinden biridir. Araştırma sonucuna göre hikâyelerde, Dede Korkut, Basat, Buğaç Han, Kan Turalı, Karaçuk Çoban, Dirse Han'ın Hatunu ve Selcen Hatun gibi kahramanların yaratıcı düşündükleri, yaratıcı kişilik özellikleri taşıdıkları ve yaratıcı bir tavır sergiledikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı düşünce, yaratıcı kişilik özellikleri, Dede Korkut.

Creative Thinking and Creative Personality Traits in Dede Korkut Stories

Abstract

Rapid changes in all walks of life distance people from thinking and questioning, and people face new problems every day that goes by. Therefore, people are required to think creatively and behave accordingly because creative thinking enables people to view a problem, event, or a situation from multiple perspectives and produce numerous ideas and solutions. The aim of this study is to analyze Dede Qorqut Stories in terms of creative thinking and creative personality traits. Dede Qorqut stories are one of the most important works in the Turkish literature. According to the results, it was determined that heroes such as Dede Qorqut, Bugac Khan, Kan Turali, Karacuk the Shepherd, the wife of Dirse Khan, and Lady Selcen thought creatively, had creative personal traits, and behaved in a creative manner.

Keywords: Creative thinking, Creative personality traits, Dede Qorqut

Giriş

Hızla gelişen teknoloji ve artan bilgi, eğitimcileri yeni yöntemler geliştirmeye yöneltmiştir. “Bilginin üretim, yayılım ve kullanım hızı arttıkça düşsel becerilerimize daha çok ihtiyaç duymaktayız. Dolayısıyla bu becerimizin kendi doğal gelişimiyle yetinmeyip, özel çabalarla etkinliğini artırmalıyız” (Yıldırım, 1998: X). Artık hazır bilgiyi ezberlemek yerine bilgiye ulaşma, bilgiyi farklı alanlarda kullanma, bilgiyi yeniden yapılandırma ve günlük problemlere çözümler üretmek gibi becerileri geliştirmenin yolları aranmaktadır. Eğitimin hedefleri de bu becerileri kazandırmaya yöneliktir. “Sosyal açıdan eğitimin en önemli işlevi öğrencilerin ülke sorunlarını anlama ve çözme kapasitelerini

* Doç.Dr.Keziban Tekşan, Ordu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Ordu, kezibanteksan@gmail.com

Dede Korkut Hikâyelerinde Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri

geliştirmektir. Temel insan hakları açısından da eğitimin öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarması ve uygun değer düzeyde geliştirmesi beklenir.”(Özden, 1999: 121). Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları arasında yer alan “Öğrencileri beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek ” (MEB, 2005:1) maddesi bu konuya vurgu yapar. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki ders programlarında da öğrencilere yaratıcı düşünce becerileri kazandırmak amaçlanmıştır. Çünkü her alanda yaşanan hızlı değişim insanları düşünmekten, sorgulamaktan uzaklaştırmıştır. “Bugün, her alanda bilimsel ve teknik bulgularda dev adımlar atılmakla beraber bu bulguların sosyal yönleri ihmal edilmiştir. Artık eğitimde yaratıcı öğrenim ön plana alınmalıdır.” (Yavuz, 1996: 2). Bu durum toplumlar için daha çok düşünen, yaratıcı kişilik özelliklerine sahip bireyler yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır.

Basitçe yapılacak tanımların içine sığmayacak kadar karmaşık bir yapıya sahip olan yaratıcılık kavramı, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkinliklerde, yeni bir söylem, davranış, tutum, beceri, ürün ve yaşam felsefesi olarak ele alınmaktadır. Yaratıcılık, insan yaşamının ve insanlığın evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenek olarak kabul görmektedir. (San, 2004). Dolayısıyla sanattan, ekonomiye, siyasetten, eğitime her alanda yaratıcılık en etkili kavram olmaya devam etmektedir. Bundan dolayı yaratıcılığın tek ve ortak bir tanımı yapılamamaktadır. Alanla ilgili kaynaklarda daha çok bu alandaki çalışmalarıyla dikkat çeken Torrance'nin tanımı aktarılmaktadır. “Yaratıcılık (creativity) sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp ögelere, uygunsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmektir.” (Sungur, 1997: 14). Bu tanım bireyin çevresine karşı duyarlı olmasını çevresinde olan bitenleri görmesini, anlamasını ve düşünmesini gerekli kılmaktadır. Bunun için yaratıcı bireyin içsel motivasyonu, bilişsel yetenekleri ve konuyla ilgili uzmanlığının bileşiminden meydana gelen ve dışarıdan yönlendirilebilen bir unsur da gereklidir (Çiçek ;2011). Birey bu süreçte daha önce bilinen düşünce ve nesnelere arasında yeni bağlantılar kurabilir. Zaten yaratıcı düşünce bağlantı kurucu düşünce diye de tanımlanmaktadır (Rawilson ,1995). Daha önce aralarında ilişki bulunmayan düşünceler ve nesnelere arasında bağlantı kurma becerisi olan yaratıcılık, en kısa tanımıyla “Alışılmamış ilişkileri algılayabilmektir.” (Haafele'den aktaran, Sungur, 1997: 14). En geniş şekliyle ise yaratıcılık, “Var olan kalıpları yıkmak, başkalarının yaşantılarına açık olma, alışılmışların dışına çıkma, bilinmeyenlere doğru bir adım atma, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırma ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koyma, belli bir problem için değişik alternatif çözümler geliştirme, başkalarının izlediği yoldan çıkma, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulma, yeni bir ilişki kurma, yeni bir düşünce ortaya

koyma, bilinmeyen yeni bir teknik ve yöntem icat etme ve insanlara yararlı olan bir aracı veya bir aygıt bulma” (Rıza, 2000: 12) diye tanımlanmıştır. Tanımların ortak noktası “yaratıcı düşünce”nin “duruma uygun ve yararlı” bir ürün ya da fikir üretmeye yönelik düşünme süreci olduğudur” (Çiçek,20011: 79).

Yaratıcı düşünce her şeyden önce üretken ve özgür bir düşüncedir. Bir sorun, olay ya da duruma çok yönlü bakabilmeyi, sayısız fikir ve çözüm üretebilmeyi gerektirir. Bunun için bireyin esnek düşünebilmesi, olaylara ve sorunlara herkesten farklı bakabilmesi, sorunun büyüklüğü karşısında korkmayacak kadar cesur olması ve kendini adaması gerekir. Sorunun çözümünü ya da ürünü hayal edebilmeli, sezgilerine güvenmelidir. Bunun için yaratıcı bireyler mevcut bilgiler arasındaki ilişkileri yeniden sorgulamalı, alışılmış kalıpları olumlu yönde değiştirebilmelidir. Bugüne karar yapılan çalışmalarda kavramla ilgili çeşitli modeller geliştirilmiş, ancak yaratıcılığın boyutları, niteliksel özellikleri ve bu özelliklerin dağılımı objektif bir şekilde belirlenememiştir. (Özden, 1999; Üstündağ, 2011; Demirci, 2007). Başlangıçta Torrance tarafından geliştirilen akıcılık, esneklik, orijinallik, detaylandırma ve yeniden yapılandırma gibi özelliklere, diğer araştırmacılar sorunlara karşı duyarlılık, sorunları tanıyabilmek, imgeleme, çocuk gibi olma, analogik düşünme, değerlendirme, analiz, sentez, dönüştürme, sınırları aşma, sezgi, tahmin, yarım bırakmama, konsantre olma, mantıksal düşünme, sıra dışı bağlantılar kurma, spontan, belirsizliklerden korkmama ve özerklik gibi yeni yetenek alanları eklemiştirler (Özden, 1999: 121-129). Bu yeteneklerden biri veya bir kaç her insanda az ya da çok bulunmaktadır. Ancak zekâ, yaş, cinsiyet ve çevre gibi birçok değişken yaratıcılığı olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Sungur, 1997; Özden, 1999; Yavuz,1996; Yıldırım, 1998). Bununla beraber yaratıcı düşünen bireylerin ortak ve belirgin kişilik özelliklerine sahip oldukları yapılan araştırmalarla tespit edilmeye çalışılmakta ve bu konu uzun süredir de incelenmektedir. Kaynaklarda yaratıcı kişiler genellikle rahat düşünebilen, esnek ve iraksak düşünme yetenekleri açık, meraklı, geleneklere daha az bağımlı ve daha az biçimsel, bilgileri geniş, ilgi alanları çok çeşitli olarak tanımlanmaktadır (Sungur, 1997; Özden, 1999; Yavuz, 1996). Torrance’a göre yaratıcı kişilik özellikleri birbirine zıt ve çelişkili nitelermeler ve uçlarda gezinen (seksen sekiz) sınıftan oluşmaktadır. Yine ona göre yaratıcı bireyler düzensizliğe, karışıklığa karşı toleranslı, macerayı seven, duygusal, baskın, aşırı düzenden rahatsızlık duyan, mükemmeliyetçi, kararlı, kimi zaman memnuniyetsiz, sağlık kurallarına uymayan, görgü kurallarına karşı, cesur, hep yapıcı eleştirilerde bulunan, toplumsal kurallara önem veren, çekingen, gizemli olana ilgi duyan, başkalarının farkında olan, diğer insanların varlığının da farkında olan, sevecen, her zaman bir şeyler yaparak şaşırtan, karmaşık olana ilgi duyan, zor işlerle uğraşmayı seven, başkalarını da düşünen, asla canı sıkılmayan, içine kapanık, alışılmamış uğraşlarla vakit geçiren, duyarlı, oldukça meraklı, yalnızlıktan hoşlanan, çalışkan, enerji dolu, her şeyde bir kusur bulan, sezgileri güçlü, başkalarından farklı düşünüyor olmaktan korkmayan, ticaret yeteneğinden yoksun,

Dede Korkut Hikâyelerinde Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri

ısrarcı, zihni sürekli bir sorunla meşgul, arada bir gerileyen, utangaç, azimli, ürkek, inatçı, uzak amaçlar için çabalayan, çok yönlü gibi kişilik özelliklerine sahip olabilirler (Sungur,1997: 25-27). Kaynaklarda benzer yaratıcı kişilik özellikleri sıralamaları yer almaktadır. (Özden, 1999; Yavuz, 1996). Bu özelliklere göre yaratıcı bireyin öncelikle zihinsel becerilere sahip olması gerekir. Çünkü yaratıcılık sorunları tanımayı, akıcı fikirler üretmeyi ve sorunu çözmeyi gerektir. Bunu yaparken var olan bilgileri bilmeli ve yeniden farklı bağlantılar kurmalıdır. Sorunları görmek ve tanımak için duyarlı olabilen, riskleri üstlenebilen, enerji dolu, şakacı, motivasyonu yüksek ve herkesten farklı olan kişilik özellikleri gerekmektedir. Dolayısıyla yaratıcılık hem zihinsel hem de belli kişisel özelliklere bağlı yenilikçi bir süreçtir. Bunun için günümüz toplumlarının kendine güvenen, enerji dolu, coşkulu, esnek düşünen, sorunlara duyarlı ve çözüm üreten yaratıcı kişilik özellikleri taşıyan bireylere olan ihtiyacı her geçen gün daha çok artmaktadır. Bu nedenle eğitim programlarında öğrencilere yaratıcı düşünceyi öğreten ve geliştiren çalışmalara yer verilmektedir. Yaratıcı düşünce ve yaratıcı kişilik özelliklerini yansıtan kahramanların bulunduğu edebi metinler bu amaçla kullanılabilir. Çünkü edebi eserin bizzat kendisi yaratıcı bir eserdir. Özellikle anonim halk edebiyatı halkın yaratıcı yönünü yansıtır. “Halkın kültürel manevi âlemini meydana getiren manevi servetini zenginleştiren, onun manevi siyasi mefkûresinin ürünü halk yaratıcılığı, sanatsal söz sanatı halk edebiyatı, folklordur.” (Ağayev, 2000: 58). Halk yaratıcılığını yansıtan en önemli eserlerinden biri de Dede Korkut hikâyeleridir. Köprülü, “Bütün Türk edebiyatını terazinin bir gözüne, Dede Korkut’u öbür gözüne koysanız yine de Dede Korkut ağır basar.” (Ergin, 1971: X). diyerek Türk edebiyatındaki önemini vurguladığı eser için Gökyay da “Dede Korkut Hikâyeleri, hiçbir zaman tazeliğini yitirmeyen, eskimeyen yetişmekte olan bir genç kızın bugünden yarına artan güzelliğini taşımaktadır.” (1980:9) diyerek her zaman yeniliğini koruyacak bir eser olduğunu belirtir. Dede Korkut hikâyelerinin dilden edebiyata, tarihten coğrafyaya, pek çok alana kaynaklık eden çok yönlü bir eser olması, ona bu paha biçilmez değeri kazandırmaktadır. Hiç eskimeyen, her zaman yeniliğini koruyan Dede Korkut hikâyeleri yaratıcı düşünce açısından da incelenmeye değer bir eserdir.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma olarak planlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım, 1999: 10). Nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden biri dokümanlardır. Çalışmada Muharrem Ergin’in hazırladığı, Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Dede Korkut Kitabı-I adlı kaynak veri toplamada kullanılmıştır. Araştırma, Dede Korkut hikâyelerindeki kahramanları yaratıcı düşünce ve yaratıcı kişilik özellikleri açısından incelemeyi amaçladığından incelemede doküman analizi

kullanılmıştır. Doküman analizi, çalışmada kullanılacak dokümanların elde edilip belirli bir sistem içerisinde inceleme işlemidir (Karasar, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular

Dede Korkut Hikâyelerinde Yaratıcı düşünce ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Taşıyan Kahramanlar

Dede Korkut hikâyelerinin transkripsiyonu üzerine, değişik araştırmacılar çalışmıştır. Bu çalışmada Muharrem Ergin'in hazırladığı, Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Dede Korkut Kitabı I,adlı eser esas alınmıştır. Dede Korkut hikâyelerindeki Dede Korkut, Basat, Buğaç Han, Kan Turalı, Karaçuk Çoban, Dirse Han'ın Hatunu ve Selcen Hatun gibi kahramanların yaratıcı düşünce, yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcı bir tavır sergileme açılarından incelenmişlerdir.

Dede Korkut

Hikâyelere adını veren Dede Korkut, aynı zamanda hikâyelerin anlatıcısıdır. Her hikâyede bulunur ve diğer hikâye kahramanları arasında bütünleştirici, bağlayıcı bir rol oynar. Ercilasun(2002)'un ifadesiyle o, "şemsiye şahsiyet"tir. Hikâyelerde bir kahraman olmaktan çok toplumsal bir görev üstlenmiştir. Bu toplumsal görevlerden birincisi bir çeşit kimlik edinme olan, yiğitlik gösteren erkek çocuklara isim koymak görevidir. İkincisi problem çözücülük görevidir. Hikâyelerde kimin başı sıkışsa, kimin bir müşkülü varsa akla gelen ilk ve tek isim Dede Korkut'tur. Çünkü Dede Korkut bir bilgedir, bir düşünürdür ve her zaman akıl danışılan, gelecekte haber veren, sorunların çözümünde yardımcı istenen ulu bir kişidir. "Korkut'a sıfat olarak verilen ve kitabın türlü yerlerinde geçen "Dede" unvanı ile mukaddime bölümünde dört kere geçen "Ata" unvanının her ikisi de aynı anlamdadır. Korkut "Dede" dir. Çünkü herkesten çok yaşamış ve herkesten çok bilmektedir. Korkut "Ata"dır. Çünkü Oğuzların bilicisi ve doğru yol göstericisidir." (Tunçdöken,2009: 10). O her soruna karşı duyarlıdır ve mutlaka çözüm yolu bulur. Hikâyelerde problemler genellikle kuvvet(cesaret) akıl ve iman gücüyle çözülür. Dede Korkut ise problemleri en çok akıl gücüyle çözmüştür; bir iki yerde ise iman gücünü kullanmıştır. Sonuncu görevi ise kız isteme ve zafer gibi kutlamaları yapma gibi yüce bir görevdir. Çünkü Dede Korkut, Oğuzların bir ozanıdır; her kutlama ve eğlencede kopuz çalıp destan söyler (Ergin, 2011: 26). Türk kültüründe ozanlar önemli bir yere sahiptirler ve toplumdaki büyük saygı görürler. Dede Korkut'un bu toplumsal görevleri üstlenmesinin sebebi onun "tam bilici" olmasından ileri gelmektedir. Bu durum hikâyelerin mukaddime bölümünde şöyle açıklanır: "Resul aleyhisselam zamanına yakın Bayat boyundan Korkut Ata dirler bir er kopdı.. Oğuzun ol kişi tamam bilicisi-y-idi. Ne dir-ise olur-idi. Gayıbdan dürlü haber söyler-idi. Hak Ta'ala anun könlüne ilham ider-idi.... Korkut Ata, Oğuz kavminin müşkülünü hall ider-idi. Her ne iş olsa Korkut Ataya tanışmayınca işlemezler-idi.Her ne ki buyursa kabul iderler-idi. Sözin tutup tamam

Dede Korkut Hikâyelerinde Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri

iderler-idi” (Ergin, 2011: 75). Bütün bu özellikler Dede Korkut’un yaratıcı düşünen yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olduğunu göstermektedir.

Dede Korkut’un en belirgin yaratıcı kişilik özelliği, problemlere yaklaşımı ve problem çözme becerisidir. Zaten alanla ilgili kaynaklarda yaratıcılık da “Sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma ve güçlüğü tanımlama, güçlüğe çözüm arama ve kestirimde bulunmak.”(Özden, 1999: 122) diye tanımlanmaktadır. Çoğu zaman da yaratıcılık, problem çözme diye algılanmakta ve problem çözme becerisinin yaratıcılığı geliştirdiği ve ateşlediği düşünülmektedir. Problemlerin çözüme kavuşması kimi zaman yeni fikirlerle, kimi zaman var olan bilgileri yeniden düzenleyerek kimi zaman da yeni buluşlarla mümkün olmaktadır. (Senemoğlu; 2013).

Dede Korkut, hikâyelerde sorunlara duyarlı ve sorunlara çözüm bulan yaratıcı bir kişilik özelliği gösterir. Hikâyelerde kimin başına bir şey gelse ilk akla gelen kişi Dede Korkut’tur. Mesela, “Kam Püre’nin Oğlu Bamsı Beyrek” hikâyesinde Banu Çiçek’in evlenmesine karşı çıkan ağabeyi Deli Karçar’ı ikna edecek tek kişi Dede Korkut’tur. O, Deli Kaçar’ın akıl almaz isteklerine karşı bulduğu yaratıcı fikirle problemi çözer. Çünkü Dede Korkut, risk alabilen kendine güvenen ve bilgisinden güç alan yaratıcı bir kişidir. Deli Kaçar’ın kız kardeşini isteyen öldüreceğini bildiği için sezgi gücüyle tedbirini önceden düşünerek, ansızın kaçma kovalama olur diye, yanına iki şahbaz yüğrük at ile bir keçi-başlı Geçer aygır bir de toklu-başlı Doru aygır ister (Ergin, 2011: 125). Deli Kaçar onu kovaladığında Dede Korkut’un bu sezgisinde yanılmadığı görülür. Yaratıcı düşüncede sezgiler çok önemlidir. Çünkü insan üzerinde düşündüğü konuyla ilgili olarak vardığı sonuçları her zaman kavramlarla veya sembollerle ifade edemez, o zaman sezgi ya da içe doğma dediğimiz kavram ortaya çıkar (Yıldırım, 1998: 68). Dede Korkut da hikâyelerde sezgi gücüyle birçok problemi çözen yaratıcı bir kişiliktir. Mesela, Deli Kaçar’dan kız kardeşini isterken insan karakteri hakkındaki bilgi ve tecrübesinden yararlanır. Kızı istemeden önce “Karşu yatan kara tağun aşmağa gelmişem/Akindılı görklü suyunu kiçmege gelmişem/Gin etegüne tar koltuğuna kısılmağa gelmişem” (Ergin, 2011: 125-126) diyerek sahip olduğu bilgi ve düşünceleri farklı alanlarda yeniden kullanarak Deli Karçar’ı yüceltmıştır. Deli Karçar kız kardeşinin evlenmesine karşılık bazı isteklerde bulunur. “Bin aygır dileyüpdür kim kısrağa aşmamış ola, bin dahı buğra diledi kim maya görmemiş ola, bin de koç dileyüpdür koyun görmemiş ola, bin de kuyruksuz kulaksuz köpek diledi, bin dahı haraça karaça püreler diledi.” (Ergin, 2011: 127). İstekler karşılanır ve yine Dede Korkut tarafından Deli Karçar’a götürülür. Pireleri görmek isteyen Deli Karçar’a Dede Korkut , “Hep bir yirde dirüp-dururam, gel gidelüm semüzin al aruğın ko” diyerek Deli Kaçar’ı pirelerin içine koyar. Bu çözüm hem çok özgün hem de etkilidir. Pirelerden bunalan Deli Karçar, medet dileyerek Dede Korkut’tan yardım diler. Çözümü bulan yine “Var, oğul, kenüini suya ur” diyen Dede Korkut’tur. (Ergin, 2011: 129).

Basat'ın Tepegözü Öldürdüğü hikâyede Aruz Koca, yıllar önce ormanda düşüp arslan tarafından büyütülen oğlunu bulup eve getirir, oğlan evde durmaz ormana kaçar. Bu problemi yine Dede Korkut çözer. Aynı hikâyede Oğuz'un başına bela olan Tepegöz ile anlaşmak görevi de Dede Korkut'undur.

Görüldüğü gibi Dede Korkut'un toplum içinde problem çözücü ve birleştirici rolü vardır. Aynı zamanda "Dede Korkut, enerji ve dinamizm doludur, bu enerji ve dinamizm öldürmeye ve yıkmaya yönelik değil, ayrılmış olanı birleştirmeye, uyumsuzlara uyum kazandırmaya yöneliktir." (Günay, 1998: 129). Yaratıcı kişilik özelliklerinden biri de enerji dolu olmak, kendine güvenmek, risk üstlenmek, estetik değerlere sahip olmaktır. Her şölende Dede Korkut'un gelip kopuz çalıp destan düzmesi onun estetik yönünü duygusal coşkunluğunu gösterir. Mesela Dirse Han Oğlı Buğaç Han Boyını Beyan İder adlı hikâyenin son bölümünde Dede Korkut'un söylediği sözler bu duruma güzel bir örnektir. "Dedem Korkut boy boyladı soy soyladı, bu Oğuz-nameyi düzdi koşdı böyle didi.

Anlar dahı bu dünyaya geldi kiçdi

Karvan kibi kondı köçdi

Anları dahı ecel aldı yir gizledi

Fani dünya yine kaldı

Gelimli gidimli dünya

Son uçı ölümlü dünya

Kara ölüm geldiğinde kiçit virsün. Sağlığ ile sağınçın devletün Hak artursun. Ol öğdügüm yüce Tanrı dost olubanı meded irsün. Yöm vireyim hanum: Yirliü kara tağlarun yıkılmasun. Kölgelüçe kaba ağacın kesilmesün, kamın akan görklü suyun kurımasun, kanatların uçları kırılmasun, Çapar-iken ağ boz atun büdrimesün, çalışanda kara Polat öz kılıcın gedilmesün, dürtişür-iken ala gönderün ufanmasun, ağ pürçeklü anan yiri behişt olsun, ağ sakallu baban yiri uçmağ olsun, Hak yanduran çırağın yana tursun, kadir Tanrı seni namerde muhtac eylesün hanum hey." (Ergin, 2011: 95) "Milli destanın dördüncü vasfi fevkalade yüksek bir coşkunluk ifadesi taşımasıdır. Dede Korkut'ta böyle coşkun bir hava, son derece yüksek perdeden bir söyleyiş, insanı sürükleyip götürür." (Ergin, 1971: XI).

Basat

Dede Korkut'tan sonra problemlere karşı en duyarlı ve çözüm üretici kişilerden biri Basat'tır. Hikâyelerde yiğitlik, kahramanlık çok görülen bir özellik olmakla birlikte Basat'ın cesareti diğer kahramanlardan farklı ve özgündür. O, Oğuz'un başına bela olan Depegöz problemini büyük bir cesaretle üstlenmiş ve yaratıcı düşünceyle çözmüştür. Basat bu konudaki cesareti ve kararlılığıyla yaratıcı bir kişilik özelliği sergilemiştir. Basat, Depegöz'ün yaptıklarından savaş dönüşü haberdar olur

Dede Korkut Hikâyelerinde Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri

ve çok üzülür hemen Depegözle hesaplaşmaya karar verir. Basat'ın olayı ilk duyduğunda gösterdiği tepki -"Basatun karangulu gözleri yaş ile toldi"- üzüntü onun ne kadar duyarlı ve duygusal olduğunu gösterir. Sorunlara duyarlı olmak ve duygusal coşkunluk yaratıcı bireylerin belirgin özelliklerinden biridir. Basat'ın Depegözle hesaplaşmakta ısrarlı olması kararından kimsenin döndürememesi de yaratıcı kişiliğini gösterir. Konuya odaklanma, kendini adama, motivasyon kelimeleriyle açıklanan özellik Basat için de söz konusudur. Babası ve Kazan Bey onu kararından vazgeçirmek için uğraşırlar ama o kararından dönmez Depegözle hesaplaşmaya gider. Basat Depegözle savaşırken de yaratıcı düşünce örnekleri sergilemiştir. Basat bir mağaradadır, Depegöz de mağaranın kapısını tutup bir ayağını kapının bir yanına, birini de diğer yanına koyup onu yakalamaya çalışır. Basat, mağaradaki koyunlardan birinin derisini yüzüp kuyruğuyla başını deriden ayırmadan içine girip Depegöz'ün önüne gelir. Depegöz Basat'ın koyunun içinde olduğunu anlar ve koçun boynuzundan sıkıca tutarak mağara duvarına vurur. Basat ise koyunun boynuzunu Depegöz'ün eline verip budu arasından sıyrılıp çıkar ve kurtulur (Ergin,2011: 212). Bu tam bir yaratıcı problem çözme örneğidir. Koyunun derisini yüzüp, kuyruğuyla başını ayırmadan içine girmek bir yaratıcı düşünce Depegöz'ü'n onu yakalayacağını sezip koçun boynuzunu Depegöz'ün eline vermek de bir başka yaratıcı düşünce örneğidir. Basat Depegöz'ün başka bir tuzağından yine yaratıcı gücü sayesinde kurtulur. Depegöz bir mağarada biri kınılı biri kınısız, iki kılıç olduğunu, kınısız kılıcın onu öldüreceğini, o kılıcı alıp kendisini öldürmesini söyler. Mağaraya giden Basat hemen kılıcı almaz, önce deneme yapar, kendi kılıcını tutar, kılıç onun kılıcını ikiye böler, bir ağaç getirir, kılıç ağacı ikiye böler. Bunun üzerine yayını alıp kılıcın asılı olduğu zinciri vurur, kılıç yere düşüp gömülür (Ergin, 2011: 213). Basat'ın mağaraya gider gitmez Depegöz'ün söylediği kılıcı almaması kendi kılıcı ve ağaç ile asılı kılıcı düşürmesi yaratıcı düşünce örneğidir. Görüldüğü gibi Basat sorunlara karşı duyarlı, enerjik, cesur, karalı ve problemlere çözüm üreten yaratıcı bir kişiliktir.

Buğaç Han

Buğaç Han, Dirse Han'ın oğludur. Bir gün üç arkadaşıyla meydanda aşık oyunu oynarken, Bayındır Han'ın "katı taşa boynuz ursa un gibi ögidür-idi" denilerek ne denli güçlü olduğu bildirilen boğası meydana bırakılır. Diğer çocuklar kaçar, Dirse Han'ın oğlu kaçmaz, yumruğunu boğanın alnına dayar. Boğa geri geri gidip tekrar geri gelir. Aynı durum üç defa tekrarlanır. Ne oğlan yener ne boğa yener. Oğlan, "Bir tama direk ururlar, o tama tayak olur, ben bunun alnına niye tayak olurun tururun." (Ergin, 2011: 82) diye düşünerek boğanın alnından yumruğunu çeker. Dayanaktan yoksun kalan boğa tepesinin üstüne yıkılır, oğlan da bıçağıyla boğanın başını keser. Buğaç adını da bu olaydan sonra alır. "Katı taşa boynuz ursa un gibi ögidür" denilen, üç kişinin sağ, üç kişinin de sol yanında demir zincirlerle zapt ettikleri boğa, meydana salınıncaya diğer çocukların kaçıp Buğaç Han'ın kaçmaması onun ne kadar cesur olduğunu gösterir. Yaratıcı bireyler, cesurdur, risk alabilirler. Buğaç Han'ın boğayı

öldürme süreci yaratıcı bir süreçtir. Buğaç Han'ın boğayla yaptığı dövüş şeklini destek için tavana vurulan direğe benzetmesi, yumruğunu boğanın alınına dayamaktan vazgeçmesi yaratıcı düşüncede daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurarak sorunlara çözüm bulma şeklidir. “Yaratıcı kişi, mevcut olgular arasındaki bağlantıyı kurar ve keşfi gerçekleştirir. (Rawilson, 1995: 21). Görüldüğü gibi Buğaç Han cesareti, problem çözme yöntemi ve bağlantı kurucu düşünmesiyle yaratıcı bir kişiliktir.

Kan Turalı

Kan Turalı, Kanlı Koca'nın oğludur. Kanlı Koca oğlunu evlendirmek ister. Kan Turalı da babasına evlenmek istediği kızda aradığı özellikleri belirtir. Babası da bu özellikte kız aramaya başlar. İç-Oğuzu, Dış-Oğuzu arar o nitelikte kız bulamaz, Trabzon Tekürünün kızının aranılan özellikte olduğunu öğrenir. Ancak bu kızla evlenebilmek için kızın etrafındaki üç canavarı öldürmek gerekmektedir. Bu kızla evlenmek için canavarlarla dövüşüp onlar tarafından öldürülen otuz iki kâfir beyinin oğlunun başı kalenin burçlarında asılı durmaktadır. Kanlı Koca, oğlunu bu sevdadan vazgeçirmeye çalışır ancak Kan Turalı kararından dönmez ve kız için canavarlarla savaşmaya gider. Kan Turalı'nın canavarlar karşısında cesaretini koruması ve kararından dönmemesi onun yaratıcı kişilik özelliğini yansıtır. Aynı şekilde onun boğayla dövüşü de tam bir yaratıcı sorun çözme yöntemidir. Kan Turalı önce boğayla dövüşür, çok uğraşırlar ne Kan Turalı ne de boğa yener. Kan Turalı, yaratıcı düşünerek boğanın önünden kaçıp arkasından saldırır, boğanın kuyruğundan yakalar ve üç kez götürüp yere vurur, boğanın kemikleri kırılır, Kan Turalı da boğayı boğazlar, derisini yüzüp, etini meydanda bırakıp derisini Tekürin önüne koyar (Ergin, 2011: 189-190). Kan Turalı'nın sevdiği kız için canavarlarla savaşmayı göze alması, bu konudaki kararlılığı ve canavarlarla yaptığı mücadele tam bir yaratıcı düşünce ve kişilik özelliğidir.

Karaçuk Çoban

Karaçuk Çoban, Hanlarhanı Bayındır Han'ın güveysi, Ulaş oğlu Salur Kazan'ın koyunlarına çobanlık eder. O; cesaret, kendine güven, kararlılık ve esnek düşünce gibi yaratıcı kişilik özelliklerine sahiptir. Bir gün Kazan ve beylerinin avda olmasını fırsat bilen düşmanları, Kazan Bey'in evini basıp yiğitlerini öldürüp, anasını, karısını ve küçük oğlu Uruz Bey'i esir alırlar. Sonra da Kazan'ın on bin koyununu almak için altı yüz kâfir Karaçuk Çobana saldırırlar. Çoban kaygılı bir rüya gördüğü için önceden tedbir alıp iki kardeşini yanına alıp, ağılın kapısını sağlamlaştırmış, üç yere tepe gibi taş yığılmış ve eline sapanı alıp beklemiştir. Düşman gelince de sapanına taşları yerleştirerek düşmana atar, taşlar bitince koyun demez keçi demez sapanıyla ne bulursa düşmana atar ve düşmanı uzaklaştırır (Ergin, 2011: 98-99). Çobanın buradaki cesur, risk alan tutumu, rüyadan hareketle sezgi gücünü kullanması, elindeki malzemeyi en iyi bir şekilde değerlendirmesi, sapanla bile savaşılır

Dede Korkut Hikâyelerinde Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri

düşüncesi yine taş bitince yaratıcı düşünerek koyun, keçi ne bulursa düşmana atması, kendini adamışlığı hep yaratıcı düşünce ve kişilik özellikleridir. Yaratıcı kişiler kararlı kimselerdir ve kararlarından asla dönmezler. Karaçuk Çoban da öyledir. Kazan evini kurtarmaya giderken o da yardım etmek ister, Kazan kabul etmez, o ısrarla Kazan'ın peşinden gider. Sonunda Kazan arkasından gelmesin diye onu bir ağaca bağlar, o ağacı bile yerinden sökerek ağaçla birlikte Kazan'ın peşinden gider, kararında bu kadar ısrarcıdır.

Dirse Han'ın Hatunu

Yaratıcı düşünce ve kişilik özelliklerinden biri esnek düşüncedir. Esneklik, "Bir sorun üzerine farklı yaklaşımlar getirebilme, değişik boyutları ortaya koyabilme; farklı kategorilerde fikir üretebilme; bir duruma farklı perspektiflerden yaklaşabilme." (Özden, 1999: 127) becerisidir. Dirse Han'ın Hatunu da hikâyelerde esnek düşüncenin örneğini sergiler. Dirse Han Oğlı Buğaç Han Boyu hikâyesinde, Hanlarhanı Han Bayındır'ın yılda iki defa verdiği, Oğuz Beylerini ağırladığı toyda, Dirse Han, kara otağda kabul edilir, altına kara keçe sererler ve kara koyun yahnisi ikram ederler. Bu durumu hakaret kabul eden Dirse Han, "Bayındır Han, benüm ne eksikliğüm gördi, kılıcumdan- mı gördi, suframdan- mı gördi"(Ergin;2011:78) deyince etraftakiler, Bayındır Han'ın buyruğu olduğunu, oğlu kızı olmayanı, yüce Tanrı hor görmüştür, biz de hor görürüz, derler. Çok öfkelenen Dirse Han adamlarıyla beraber orayı terk eder. Büyük bir öfkeyle karısının yanına gelip olayı anlatır ve bu ayıp senden midir benden midir diye sorar. Son derecede üzgün ve öfkeli Dirse Han'ın karşısında karısı esnek düşünce örneği sergileyerek suçu ne kendisinde ne de kocasında arar. O hemen olayın farklı bir boyutunu düşünür ve kocasına, ulu bir toy düzenlemesini, aç görse doyurmasını, yalıncağ görse donatmasını ve borçluyu borcundan kurtarmasını böylece bir ağzı hayır dualının duasıyla Allah'ın onlara bir oğul vereceğini söyler Ergin, 2011: 80-81). Dirse Han'ın Hatunu aynı esnek düşünce örneğini Dirse Han'ın adamları tarafından tutulup kâfir ellerine götürüldüğü zaman da gösterir, oğlunu babasını kurtarmasını için ikan eder ve Buğaç Han da babasını esir olmaktan kurtarır. (Ergin, 2011: 91).

Yaratıcı düşünce mantıksal düşünceden farklıdır ve yaratıcı düşüncede sezgi büyük rol oynar. Günlük hayatta gerçeklerin tam olarak açıklanamadığı durumlarda sezgi gücü işin içine girer. "Sezgi ve esin kendiliğinden değil; sorunun üzerinde sürekli çalışan ve bu iki özelliğin değerini bilen kişilere gelir" (Sungur, 1997: 75). Dirse Han'ın hatununun da sezgi gücü yüksektir. O, kocasıyla oğlunun ilk avı diye hazırlık yapar ve kırk ince belli kızını alıp onları karşılamaya gider. Dirse Han'ın yanında oğlunu göremeyince korkuyla oğlunun nerede olduğunu Dirse Han'a sorar. Dirse Han'ın adamları hanın sarhoş olduğu için cevap veremeyeceğini oğlunun avda ve iyi olduğunu söylerler. Dirse Han'ın karısı eve geri döner ama sonra sezgi gücüyle oğlunu aramaya gider. Ona oğlunu aratmaya iten düşünce annelik sezgisidir. Sezgisinde yanılmamıştır, oğlunu yaralı bulur ve iyileştirir. Yine sezgi gücüyle oğlunu bulup getirir ama bunu Dirse Han ve adamlarından saklar, onların oğluna zarar vereceklerini

sezmiştir. Esnek düşünme ve sezgi gücü bakımından Dirse Han'ın hatunun yaratıcı kişilik özellikleri taşıdığı söylemek mümkündür.

Selcan Hatun

Hikâyelerdeki kadınların hepsi erkekler gibi savaşçı özellikler gösterse de bu konuda iki isim öne çıkar. Biri Selcan Hatun diğeri de Banı Çiçek'dir. Selcan Hatun, hem çok yiğit hem de çok güzeldir. Bu özelliklerinden dolayı babası Trabzon Tekürü kızını üç vahşi canavarla dövüşüp yenen yiğide vermek ister. Böyle bir kızla evlenmek isteyen Kan Turalı, üç vahşi canavarı yenip Selcan Hatun'u alıp Oğuz iline dönerken yolda konaklar ve uykuya dalar. Selcan Hatun ise beni sevenler çoktur, arkamızdan gelip beni alıp geri götürebilirler diye düşünerek, Kan Turalı'nın atına zırh giydirip kendisi de zırhını giyip süngüsünü eline alıp yüksek bir tepeye çıkıp kâfiri gözler (Ergin, 2011: 193). Selcan Hatun'un bu tavrı tam bir yaratıcı düşünce örneğidir. Var olan bilgilerden yeni bağlantılar kurmak, esnek düşünmek veya sezgi gücünü kullanmak ne denirse densin Selcan Hatun yaratıcı düşünen yaratıcı bir kişidir. Bu yüzden o, babasının (Tekürün) pişman olup arkasından geleceğini düşünerek tedbir alabilmektedir. Aynı zaman da Selcan Hatun Kan Turalı ile birlikte düşmanla korkusuzca savaşan cesaretli, riskleri gören ve üstlenen, kendine güvenen, yaratıcı bir kişidir. O, aynı zamanda çok çabuk fikir üretebilen yaratıcı düşünce örneği sergiler. Düşmanla dövüş sırasında birden Kan Turalı'nın olmadığını görünce anında "odaya düşün, ne yirde iner karışur toz var-ise ve ne yirde karga, kuzgun oynar-ise anda isteyelüm" (Ergin, 2011: 195) diyerek yüksek bir yere çıkıp etrafı gözleyerek Kan Turalı'yı bulur ve kurtarır. Selcan Hatun cesareti, sezgi gücü ve hızlı düşünmesiyle yaratıcı bir kişilik sergilemektedir.

Sonuç

Yapılan inceleme sonunda Dede Korkut hikâyelerinin günümüzde büyük önem taşıyan yaratıcı düşünce ve yaratıcı kişilik özelliklerini büyük ölçüde yansıttığı görülmüştür. Dede Korkut, Basat, Buğaç Han, Kan Turalı, Karaçuk Çoban, Dirse Han'ın Hatunu ve Selcan Hatun yaratıcı kişilik özellikleri taşımaktadır. Dede Korkut bu kişiler arasında en dikkat çeken kişidir. O, sorunlara karşı duyarlı, sorun çözücü, risk üstlenebilen, sezgi gücü yüksek, esnek düşünebilen ve coşku dolu bir ozan olarak yaratıcı düşünen ve yaratıcı kişilik özelliklerinin pek çoğuna sahip bir kahramandır. Bu özellikleriyle toplumdaki büyük saygı ve sevgi görmüştür.

Hikâyelerde, sorunlara duyarlı olma, sorun çözme, bir konuya odaklanma, risk üstlenme, sezgiyle hareket etme, esnek düşünerek farklı düşünceler üretme, bağlantı kurma, cesaret ve coşku gibi yaratıcı düşünce örnekleri tespit edilmiştir.

Hikâyelerdeki erkek kahramanların sorunlara duyarlı oldukları ve sorunları çözmek için riski üstlendikleri, kararlılık ve cesaretle sorunları çözdükleri belirlenmiştir.

Dede Korkut Hikâyelerinde Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri

Yaratıcı kişilik özelliklerinden olan cesaret, hikâyelerdeki bütün kahramanların ortak özelliğidir. Ancak Basat'ın cesareti hepsinden daha baskındır. O, Oğuz'un başına bela olan Depegözle hiç tereddüt etmeden savaşır ve Oğuz'u büyük bir beladan kurtarır.

Hikâyelerdeki kahramanlar sorunları yaratıcı düşünceleriyle çözmüşlerdir. Onların olaylar, bilgiler ve nesnelere arasında bağlantı kurma becerileri üst düzeydedir. Gerek Buğaç Han gerek Kan Turalı önceki bilgileriyle karşılaştıkları sorunlar arasında bağlantı kurarak, benzerliklerden faydalanarak çözüme ulaşmışlardır. Bu yaratıcı problem çözme yöntemi benzer şekilde hikâyelerde aynen tekrarlanır.

Hikâyelerdeki kadın kahramanların en belirgin yaratıcılık özellikleri sezgi güçleri ve esnek düşünebilmeleridir. Kadın kahramanlar, sezgi güçleri sayesinde birçok felaketten kurtulmuş ya oğullarının ya da kocalarının hayatlarını kurtarmışlardır. Kadın kahramanlardaki bu sezgi gücü annelik ve kadınlık duygusundan beslenmektedir. Sezgi gücü Dede Korkut ve Karaçuk Çoban'da da yüksektir. Onlar, bu güç sayesinde tehlikeleri önceden sezmiş ve ona göre tedbir almışlardır.

Hikâyelerdeki yaratıcı düşünce örneklerinden biri de esnek düşünme becerisidir. Esnek düşünce, özellikle Dede Korkut ve kadın kahramanlarda gözlemlenir. Onlar bu sayede olaylara herkesten farklı bakabilmişler ve farklı düşünceler üretebilmişlerdir.

Muharrem Ergin'in de belirttiği gibi bu hikâyeler Türk insanının yaratıcılığından beslenmektedir. Dolayısıyla hikâyelerdeki yaratıcı düşünce ve yaratıcı kişilik özellikleri aynı zamanda Türk insanının özelliğini yansıtır. Bu hikâyeler öğrencileri yaratıcılık konusunda teşvik etmek ve örnek yaratıcılık modelleri sunmak bakımından kullanılmalıdır. Çünkü hem ilköğretim hem de ortaöğretim programlarında öğrencilere yaratıcı düşünce becerisi kazandırmak amaçlanmaktadır. Hikâyeler bu yönüyle de incelenmeli ve öğrencilere metinlerdeki yaratıcı düşünce ve yaratıcı kişilik özellikleri gösterilmelidir. Böylece öğrenciler hem yaratıcı düşünce ve kişilik özelliklerini öğrenecek hem de kendi kültüründeki yaratıcı düşünce ve kişilik özelliklerini tanıyacaktır. Bu metinler kendi kültürünün eseri olduğu için de anlamada zorluk çekmeyeceklerdir. Zira öğrencilere çoğu zaman yaratıcı düşünce ve yaratıcı kişilik örneği olarak yabancı örnekler sunulmaktadır. Hikâyeler bu yönüyle de örnek olabilir; Türkçe, edebiyat ve tarih gibi derslerde kullanılabilir.

Kaynaklar

Ağayev, R.(2000).Halk yaratıcılığının kaynakları. A.Ü.Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 4, 55-58.

Barker, A.(2002),Yenilikçiliğin simyası. (Çev. Ahmet Kardam) , İstanbul: Mess Yayınları.

Çiçek, M.(2011). Stratejik düşüncenin belirleyicileri olarak eleştirel ve yaratıcı düşünce. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Demirci, C.(2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişimi ve tutuma etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 65-75.

- Ercilasun, A.(2002). Salur Kazan kimdir? Milli Folklor Dergisi, 56(14) ,22-33.
- Ergin,M.(1971).Dede Korkut kitabı. İstanbul: MEB Yayınları.
- Ergin,M.(2011).Dede Korkut kitabı I. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gökyay,O.Ş.(1980).Dede Korkut hikayeleri. İstanbul: Tercüman Gazetesi Yayınları
- Günay, U.(1998).Dede Korkut hikâyelerindeki karakterlerin tahlili. Milli Folklor Dergisi, 37(5),3-12.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB (2005). Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.
- Özden, Y.(1999). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Rawlinson, G.(1995).Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası.(Çev. Osman Değirmen), İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Rıza, E. T.(2000).Çocuklarda ve yetişkinlerde yaratıcılık nasıl uyarılır. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 68,5-12.
- San, İ.(2004).Sanat ve eğitim yaratıcılık temel sanat kuramları sanatsal eleştirisi yaklaşımları Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Senemoğlu, N(2013). İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme el kitabı: öğrenme ürünleri ve öğretimi. Ankara: Yargı Yayınevi
- Sungur, N.(1997).Yaratıcı düşünce. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Tunçdöken, F.(2009).Dede Korkut hikâyeleri ile Beowulf Destanı'nda yer alan toplumsal hayata ait motiflerin saptanması ve karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Üstündağ, T.(2003).Yaratıcılığa yolculuk. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yavuz, H.S.(1998).Yaratıcılık. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, R.(1998).Yaratıcılık ve yenilik. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (1999), Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi, *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Yaratıcı Yazma ve Toplumsal Cinsiyet

*Erkan ÇER**

Öz

Bu çalışma, yaratıcı yazma sürecinde öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Böylelikle öğrencilerin yazılarının toplumsal cinsiyet ile olan ilişkisi ortaya çıkartılmaya çalışılacaktır. Bu amaç doğrultusunda, nitel bir araştırma deseni kullanılarak araştırmacı tarafından verilen karakterler aracılığıyla öğrencilerin yazılarındaki toplumsal cinsiyet algıları incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını uygun örnekleme yoluyla seçilmiş olan ve Amasya ilinde üniversite, ortaöğretim ve ilköğretim sürecinde eğitimlerini sürdürmekte olan 57 öğrenci ile 5 yetişkin oluşturmaktadır. Araştırmanın farklı yaş ve düzeylerdeki katılımcılarla yürütülmesinin nedeni ise, her yaş ve düzeyde yaratıcı yazma ile ortaya çıkabilecek toplumsal cinsiyet algılarını ortaya çıkartıp gruplar arasında karşılaştırma yapabilmektir. Bu çalışmada, tek sorudan oluşan bir anket aracılığıyla katılımcılardan içerisinde prens, prenses, cadı ve ejderhanın olduğu bir masal yazmaları istenmiştir. Daha sonra, katılımcıların prens, prenses, cadı ve ejderhayı nasıl betimlediğine ilişkin yazdıkları masallara içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde ortaya çıkan izlekler (tema) sınıflandırılmış ve daha sonra bu sınıflandırmalar frekans ve yüzdeler aracılığıyla rapor edilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmada, farklı yaş ve cinsiyette bulunan öğrenci ve yetişkinlerin yaratıcı yazılarında verilen karakterlere yönelik yansıttıkları toplumsal cinsiyet anlayışlarının birbirlerine benzer oldukları ortaya çıkartılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı Yazma, Toplumsal Cinsiyet, Öğrenci, Yetişkin

Creative Writing and Social Gender

Abstract

The study aimed to reveal learners' gender perceptions in the process of creative writing. This way, revealing the relationship between the students' writings and social gender was intended to be identified. In accord with this aim, using a qualitative research design, through the characters provided by the researcher, the perceptions of social gender in the participants' writings were analyzed. The participants, chosen by convenience sampling, were 57 students, who were studying at university, secondary and primary schools in Amasya and 5 adults. The reason why the research was conducted with the participants who were at different age and education levels was that it would be possible to make comparisons of the perceptions of gender which might appear by creative writing at every age and developmental level. Through a given one-item questionnaire, the participants were asked to write a tale which consisted of a prince, a princess, a witch, and a dragon. Afterwards, content analysis was used on those tales to find out how the participants described the prince, princess, witch, and the dragon. The themes that emerged were classified first, and their frequencies and percentages were reported. The results showed that the gender perceptions of the students and the adults, who were at different age levels, for the given characters in their creative writings were similar.

Keywords: Creating writing, Social Gender, Students, Adults

* Yrd. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Amasya.
e-posta: erkan.cer@gmail.com

Giriş

Toplumsal cinsiyet ile çocukların dili kullanma biçimleri arasında güçlü bir ilişki vardır (Davies, 1993). Çünkü dil, toplumsal cinsiyet rollerinin onaylandığı kültürlerde sosyalleşen çocukların kullandıkları başlıca araçlarından biridir. Çocuklar, kültür içinde dili kullanmayı öğrendikleri zaman, aynı zamanda o kültürün kadın ve erkeğe yüklediği kültürel rolleri de sezinlerler. Bununla birlikte, çocuklar, bu rolleri o kadar çabuk sezinler ki kız ve erkek olarak kendilerini birçok biçimde tanımlayabilirler. Örnek olarak, çocuklar, uygun gördükleri akran gruplarının üyeliğini kazanmak için konuşma ve davranış biçimlerini gruplarda yer alan kız ve erkek cinsiyetlerinin durumlarına göre değiştirebilirler (Peterson, 2001). Bu durum, çocukların grup tarafından önemsenmek ve onaylanmak için toplumsal cinsiyetçi kimliklere bürünebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, çocuklar, bir kurgu içerisinde öyküleyici ya da yaratıcı metinler ortaya koyarken metni oluşturan olay, durum, yer ve karakterleri toplumsal cinsiyetçi bir biçimde kalıplaştırabilirler (Gray-Schlegel ve Gray-Schlegel, 1995). Bütün bu yönleriyle toplumsal cinsiyet, çocuk ve onun dünyasını oluşturan değişkenler üzerinde baskın toplumsal ve kültürel yapının bir sonucu olarak kadın ve erkeğe yönelik cinsiyet rollerini basmakalıp bir biçimde duyumsatabilir.

Birçok dilde çocuklar tarafından oluşturulan öyküleyici ve yaratıcı yazılar, kültürel çevrenin yansımaları oluştururlar (Peterson, 2001). Bu yönüyle yaratıcı yazma, dış dünyadan elde edilen izlenimlerin farklı bir anlatımla ortaya konması olduğuna göre (Maltepe, 2006), yaratıcı yazma sürecinde çocuklar, duygu ve düşüncelerini belli bir kurgu içinde anlatırken toplumsal cinsiyetçi rollerini gösterme eğiliminde olabilirler (Peterson, 2001). Çünkü toplumun ortak bilinçaltısında yer edinmiş tektipleştirilmiş toplumsal cinsiyetçi roller, çocukların dil, davranış, inanç, tutum ve düşüncelerini biçimlendirebilir. Bu yönüyle, toplumsal cinsiyet, sonradan öğrenilen bir niteliktir ve kadın ve erkeğe yönelik olarak kabul edilen ilişki ve davranışların sürekli olarak yeniden doğrulanmasıyla gelişmektedir (Cameron, 1999). Böylelikle, çocuklar, yaratıcı yazılar ortaya koyarken oluşturdukları karakterlere, olaylara, durumlara ya da kurgunun kendisine basmakalıp toplumsal cinsiyetçi rolleri yükleyebilir ve kendisini diğer cinsiyetlerden tamamen ayrı gösterebilir. Oysa çocuklar, yazılarını oluştururken gerçek ya da düşsel karakterlere cinsiyetlerin kendisini değil toplum tarafından belirlenmiş basmakalıp cinsiyetçi rolleri yansıtmaktadırlar. Örnek olarak, ilköğretim öğrencilerin yazıları ile toplumsal cinsiyet üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin ortaya çıkardığı yazılarda basmakalıp toplumsal cinsiyet ile ilgili rolleri kanıksadığı belirlenmiştir. Bu rollerde, kız çocukları daha çok duygusal ve toplum yanlı rollerdeyken; erkek çocukları, daha çok atılgan, girişken ve saldırgan davranışlar ile gerilim dolu ve tehlikeli eylemlerde olduğu görülmüştür (Fleming, 1995; Gray-Schlegel ve Gray-Schlegel, 1995; Kamler, 1993; McAuliffe, 1994; Trepanier ve Romatowski, 1985; Trepanier-Street ve Romatowski, 1991). Bununla birlikte, yapılan araştırmalarda,

öğrencilerin basmakalıp toplumsal cinsiyetçi farklılıkları yazma sırasında seçtikleri konulara da yansıtıkları görülmektedir. Bu araştırmalarda ise, kız öğrenciler daha çok ev işleri ile ilgili; erkek öğrenciler ise, kahramanlık, şiddet ve dış dünya ile ilgili konular üzerine yazmışlardır (Buxton, 2011; Clark, 1995; Spear, 1989; Shuman, 1995; Tyre, 2008). Aynı zamanda, birçok araştırma, çocukların okumak için seçilen uyarılarla birlikte yazınsal türlere de toplumsal cinsiyetçi farklılıkları yansıtıklarını ortaya koymaktadır (White, 1990; Millard, 1997).

Bu araştırmada, çocukların ortaya koyduğu yaratıcı yazılar ile toplumsal cinsiyet arasındaki ilişki kültürel bağlamda ele alınmıştır. Birçok farklı kültürde, çocukların yazdıkları görsel ve dilsel metinlerde (Gray-Schlegel ve Gray-Schlegel, 1995; Kamler, 1993; McAuliffe, 1994) toplumsal cinsiyetçi rollerin olduğu görülürken Türk kültüründe bu tür araştırmalar çok fazla yapılmamıştır. Bu durum, Türk toplumsal ve kültürel yapı içerisinde yetişen çocukların yaratıcı yazılar ortaya koyarken bile toplumsal cinsiyetçi öğeleri yazılarına yansıtıp yansıtılmadığının belirlenmesini geciktirmiştir. Bu yönüyle, bu araştırma, hem böyle bir açığı kapatarak Türk kültüründe çocukların yazdıkları yazılardaki toplumsal cinsiyetçi durumların başka kültürlerde ortaya çıkan durumlarla benzer özellikler taşıyıp taşımadığını ortaya çıkartacak hem de çocukların kadın ve erkek cinsiyetlerini hangi tür rollerde betimlediği belirlenecektir. Bu bakımdan, öncelikle konunun daha iyi anlaşılabilmesi için yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme ile toplumsal cinsiyet değişkenlerinin açıklanması gerekmektedir.

Yaratıcı Yazma ve Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı yazma; var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sözleri, görüntüleri, düşleri yeniden kurgulayarak ve birbirleriyle ilişkilendirerek özgür bir biçimde iş birliği ya da bireysel olarak ortaya yeni bir yazı koyma etkinliği (Arthur ve Zell, 1996; Brookes ve Marshall, 2004; Graham ve Perin, 2007; Ramet, 2007; Vass, Littleton, Miell ve Jones, 2008), insanın kendi olabilmesi, başkalarından özgür olarak kendine özgü olanı keşfedebilmesi, duyu algılarını devindirerek görebilmesi, işitme, duyumsama yetilerini geliştirmesi, kısaca kendini ve çevresini algılayıp ifade edebilmesi (İpşiroğlu, 2006), birçok düşünce ve düş arasından daha önce kurulmamış, ilginç ve akıcı ilişkiler kurabilmesi (Temizkan, 2010; Thomson, 2013), var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, düşleri yeniden kurgulayarak ve birbirleriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir şiir, öykü, masal, deneme ya da roman koyma becerisidir (Güleryüz, 2006; Oral, 2003).

Yaratıcı yazma, dilin ve düşüncenin etkili kullanımını ortaya çıkartan değişkenleri içinde barındırır (Applebee, 2001). Alışılmışın dışına çıkarak herkesten farklı düşünceler ortaya koyma, özgünlüğü yakalama, düş gücüyle kanıksanmış durumları yansıtma, bir probleme var olan çözüm yollarının dışında çözüm üretme ve düşüncüyü üst düzey devindirme yaratıcı yazmanın başat değişkenleridir. Çünkü dilsel, düşünsel ve duygusal deneyimlerin bilişte özgün bir biçimde yeniden

yaratılması, yaratıcı yazmanın felsefesini oluşturmaktadır (Sharples, 1999). Bu yönüyle, çocukların dilin yaratıcı anlatım olanaklarıyla yeni ve özgün düşünceler oluşturabilmesi ve derin çağrışımlar yaratabilen sözcüklerle de duygularını anlatabilmesi, yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Daha farklı bir anlatımla, çocukların okuma kültürü içinde olabilmeleri, onların erken dönemden başlayarak dilin yazılı simgeleriyle kuracakları etkileşimin niteliğini geliştirebilir. Böyle bir etkileşim, çocukları, yazma sürecinde, sözcüklere farklı anlamlar yüklemesini, olayı oluşturan çatışma ve gerilim anlarını özgün bir biçimde kurgulamasını, karakterlerin özgün ilişki ve davranışlarla ele almasını sağlayabilir.

Yaratıcı yazılarla oluşturulan kurguda; yeni bir dünya yaratılır, insanlar değişebilir, onlara yeni bir yaşam sunulabilir (Özdemir ve Binyazar, 1979; Sever, 2004; Stuart, 2005; Morley, 2007; Myers, 1993; Nickerson, Perkins ve Smith, 1985). Çünkü yaratıcılık, bilinen kavramlarla yeni ve özgün ilişkiler, bağıntılar ve bağlantılar kurmaktır (Yıldırım, 2003). Bu yönüyle, yaratıcı düşünme, düş gücünü gerektirir ve insanı pek çok olası yanıt, çözüme ve düşünceye götürür (Üstündağ, 2004). Daha ayrıntılı bir açıklamayla, yaratıcılık içerisinde, düş gücünü, merakı, alışılmışın dışında düşünmeyi, üretkenliği, problem çözmeyi ve özgünlüğü (Sharp, 2004; Woolf ve Belloli, 2005), keşfetmeyi, araştırmayı, incelemeyi ve değerlendirmeyi (Mayer, 1995), düşüncede esnekliği, özgünlüğü ve duyarlılığı barındırır (Adıgüzel, 2010). Bununla birlikte yaratıcılık, çocuğa, yeni bir şey yapmanın heyecanını yaşatır (Woolf ve Belloni, 2005). Bu yönüyle, yaratma süreci, çocuğun başarıma dürtüsünü güçlendirir (Yıldırım, 2003). Bu süreçte çocuk, yaptığı işe önem verir; bu durum çocuğun kendine olan saygısını arttırır (Striker, 2005). Bütün bu yönleriyle, yaratıcı süreçte yer alan sezgi, imgelem, usamlama, deneme, araştırma, sına, bulma, kalıplardan kurtulma, yeniden kurma gibi birtakım yeti, olgu ve niteliklerle de çocuklar etkin bir biçimde duygu ve düşüncelerini devindirerek becerilerini geliştirir (San, 2008).

Eğitim ve öğretim süreçlerinde, hem yaratıcılığın hem de yazma becerisinin sürekli kullanılıp işlenerek ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi gerekir. Böylelikle öğrencilerin istenilen düzeyde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi, onların dış dünyayı algılamaları ve anlatmalarında kendi görüş, düşünce ve düş güçlerini kullanmaları gerektiğini ortaya çıkartır. Yani, öğrencilerin duyuları aracılığıyla dış dünyayı algılamaları, ayrıntıların farkında olmaları ve bu ayrıntıları bilişlerinde canlandırmaları, onları yaratıcı yazmada özgünlüğe ulaştırabilir (Demir, 2012). Bu yönüyle yaratıcı yazma, düş gücünün ürünü olarak görülmelidir. Düş gücü, yaratmayı, yaratıcılığın doyum gücüne, gelecekle ilgili yorum yapılmasına ve diğerlerinin yerine bireyin kendini koymasına olanak tanır. Böylelikle çocuklar, bu yazma biçimiyle, kendileri ve çocuklar için ideal bir dünya yaratırlar (Maltepe, 2006). Bu bakımdan, çocukların düş güçlerini geliştirmek, açık fikirli olmalarına ve kendi düşüncelerini alışılmışın dışında

ifade edebilmelerine olanak tanımak, insanı, yaşamı ve doğayı tanımlarını sağlamak yaratıcı yazmanın işlevleri arasındadır.

Yaratıcı Yazma ve Toplumsal Cinsiyet

Cinsiyet, kadın ve erkek olmanın biyolojik yönüken; toplumsal cinsiyet, sosyal ve toplumsal yönüdür (Winstead, Derlega ve Unger, 1999). Yani, toplumsal cinsiyet, biyolojik ayrımın sosyal olarak yorumlanmasıdır. Bunun anlamı, toplumsal cinsiyetin biyolojik cinsiyet farklılıklarından ayrı olarak kadın ve erkeğin toplumsal olarak yapılandırılmış kimliği olmasıdır (Beasley, 2005). Bu kimlik, çocukları erken dönemden başlayarak aynı cinsiyet gruplarıyla etkileşimlerinin bir sonucu olarak davranışlarını basmakalıp bir biçimde biçimlendirmeye başlar (Fabes ve Eisenberg, 1996; Serbin, Moller, Gulko, Powlishta ve Colburne, 1994). Böylelikle, kız ve erkek çocukları, sosyal etkileşimlerinin bir sonucu olarak farklılıklarını dışavururlar (Maccoby, 1990). Daha açık bir biçimde, toplumsal ve kültürel olarak, erkek çocukları yarışmacı, güçlü ve iddialı olmayı; kız çocukları ise yardımsever, duygusal ve ilişki içinde olmayı öğrenmektedirler (Leaper ve Smith, 2004).

Yaratıcı yazma sürecinde, çocuklar kurmaca bir dünyada özgün betimlemeler yaparken toplumsal cinsiyetçi karakterler yaratabilir ya da olay ve durumlara basmakalıp cinsiyetçi roller yükleyebilirler. Çünkü çocuklar, sonradan öğrendikleri basmakalıp cinsiyet rollerini erken dönemden başlayarak davranışlarına, düşüncelerine ve dilsel becerilerine yansıtırlar (Russell, Hart, Robinson ve Olsen, 2003). Bununla birlikte, toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeğe yönelik olarak uygun bir biçimde görünmek olduğuna göre, çocuklar, aralarında örtüşen ya da birinden ötekine geçen yönlerin ya çok az olduğu ya da hiç olmadığı cinsiyete yönelik durumları yansıtmaya eğilimde oldukları için (Davies, 1993), yazma sırasında, kadın ve erkeğe yüklenen kalıplaşmış rolleri açık ya da kapalı bir biçimde anlatabilirler. Çünkü toplumsal cinsiyet, çocukların uzun süreli belleklerinde yerleşik hâle geldikten sonra görünmeyen bir güç olarak temsil edilir ve algıyı açık ve kolay bir biçimde etkileyebilir. Bununla birlikte, toplumsal cinsiyet, farklı rol ve etkinliklerle kız ve erkek çocuklarını biçimlendirerek bilgi ve davranış düzeylerinin belirlenmesine yol açabilir (Croft, Schmader, Block ve Baron, 2013; Steele, Spencer ve Aronson, 2002).

Dil aracılığıyla çocuklarda, toplumsal cinsiyet rollerin gelişmesi hızlı olmuştur (Martin ve Ruble, 2004; Bigler ve Liben, 2006). Çünkü dil, toplumun kültürünü ve değerlerini yansıtan güçlü bir araçtır (Hellinger ve Bufimann, 2015; Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2011). Oysa yaratıcı yazma, kurmaca bir gerçekliğin yaratıcı bir biçimde yazı yoluyla somutlanması olduğuna göre (Llosa, 2010), bu gerçekliği oluşturan tüm öğelerin özgün olması gerekmektedir (McVey, 2008; Morley, 2007). Yani, toplumun kalıplaşmış değerlerinden farklı bir biçimde, sözcüklerin ve anlamın yerleşik özelliklerinin

dışında kullanılması gerekir (Göktürk, 1997). Böylelikle, duygu ve düşünceler alışılmışın dışında anlatılarak, yaratıcı eylem ve davranışlar ortaya çıkabilir. Oysa kalıp düşüncelerle, geleneksel yargılarla, emir ve öğütlerle, tek doğrunun olduğu iletilerle, sorgulamaya izin vermeyen yaklaşımlarla ve basmakalıp toplumsal cinsiyetçi rollerle yaratıcı eylem ve davranışlar geliştirilemeyebilir (Çer, 2016). Bu yönüyle, çocuğun yazılı anlatımla oluşturduğu dilinin bu özelliklerden arındırılması gerekir.

Yaşam boyunca, yetişkinlerin aynı cinsiyet gruplarıyla iş birliği içinde olmaları (Mehta ve Strough, 2010), çocukların da farklı kültürlerde olsalar bile kendi gruplarında yer alan cinsiyetlere yönelik davranışları sezinlemesine yol açmıştır (Leaper, 1994). Daha farklı bir anlatımla, toplumsal cinsiyetçi ayırım ya da aynı cinsiyete yakınlık, basmakalıp toplumsal cinsiyetçi davranışların gelişmesine katkı sağladığı için (Martin ve ark., 2012), yaratıcı yazma sırasında, çocuklar, kendi cinsiyetindeki karakterlere karşı olumlu bir tutum sergilerken diğer cinsiyetlere yönelik olumsuz tavır takınabilir. Bununla birlikte, kız çocukları, oluşturdukları karakterleri kadına yönelik toplumsal cinsiyetçi rollerle betimlerken; erkek çocukları, oluşturdukları karakterleri erkeğe yönelik toplumsal cinsiyetçi rollerle betimleyebilir.

Yaratıcı yazma, sıradan alışkanlıkların, tabuların ya da toplumsal ve kültürel engellerin dışına adım atılmasına, sorgulanmasına, olaylara farklı açılardan bakılmasına ve eleştirel düşüncenin gelişmesine katkı sağlar. Bu yönüyle, yaratıcı yazma, özgürce yazabilmek (Susar Kırmızı ve Beydemir, 2012), daha önce bilinmeyen imgelerin, düşüncelerin ya da duyguların farklılaştırılması (Kinzie, 1999) ve bireyin kendinin farkında olmasıdır (Sampson, 2004). Bu yönüyle, yaratıcı düşünen, sorgulayan, eleştiren, çözüm üreten, farklı bakış açısına sahip bireylerin ortaya çıkmasında yazma becerisinin katkısı yadsınamaz. Bu bağlamda, farklılıkların farkında olunması, alışılmışın dışına çıkılması, kalıp yargılarla düşünülmemesi, bireyin basmakalıp ele alınmaması, insanın kendi içinde olan yaratıcı gizil gücü bulgulanması, kendini keşfetmesi, kendi olanaklarını ve sınırlarını tanıması yaratıcı yazmanın insana sunduğu olanakları ortaya koymaktadır (İpşiroğlu, 2006). Bütün bu yönleriyle, yaratıcı yazma sürecinde, çocuk ya da yetişkinler, kadın ve erkeğe yönelik olarak geleneksel bakış açısının farkında oldukları için cinsiyetleri kalıp bir biçimde sunan kurgular oluşturmayabilirler ve karakterlere basmakalıp roller yüklemeyebilirler.

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı yazma çalışmasıyla öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu durum, hem öğrencilerin yazılarının toplumsal cinsiyet ile olan ilişkisini ortaya çıkartacaktır hem de Türk kültüründe öğrencilerin yazdıkları yazılardaki toplumsal cinsiyetçi durumların başka kültürlerle benzer özellikler taşıyıp taşımadığı karşılaştırılacaktır. Bununla birlikte, toplumda kadın ve erkeğin nitelikleri ve rolleri ile ilgili tutum ve davranışların çocuklar tarafından yazılan öykülerde açık bir biçimde görülmesi (Trepanier ve Romatowski, 1985), toplumsal cinsiyet ile ilgili ortaya çıkabilecek durumların yaratıcı yazma çalışmasıyla yapılmasını gerekli kılmıştır. Çünkü

yaratıcı yazma, var olan durumları, olayları ve kişileri daha alışılmışın dışında ele alınmasını sağlamaktadır (Stuart, 2005). Aynı zamanda, yaratıcı yazma, öğrencilerin bireysel izlenimi için önemli bir araçtır ve bu araç toplumsal cinsiyet ile ilgili algıların araştırılmasında zengin bir kaynaktır (Graham ve Perin, 2007). Böylelikle, farklı yaş ve cinsiyette bulunan öğrencilerin toplumsal cinsiyet ile ilgili tutum, davranış ve algılarındaki durumlar da ortaya çıkarılabilir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, üniversite, ortaöğretim ve ilköğretim öğrencileri ile yetişkinlerin yazdıkları masalarda ortaya koydukları prens, prenses, cadı ve ejderhaya yönelik toplumsal cinsiyet rollerin incelendiği nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır. Başka bir deyişle, nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Amasya ilinde üniversite, ortaöğretim ve ilköğretim süreçlerinde eğitimlerini sürdürmekte olan 57 öğrenci ile 5 yetişkin oluşturmaktadır (27 kız, 35 erkek). Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından farklı düzeylerde yer alan 542 kişiye ulaşıp araştırma konusuna uygun bir biçimde yaratıcı yazma çalışmaları yapılmasına karşın Creswell (2016)'in araştırmayı karakterize eden küçük sayılı örneklemelerin araştırma sürecini daha iyi yansıtacağı düşüncesinden yola çıkılarak araştırmaya katılan kişi sayısının azaltılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada, araştırma sürecine yetişkinlerin de alınmasının nedeni ise öğrencilerle karşılaştırma yapabilmektir. Bu yönüyle, katılımcılar, araştırmaya uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Katılımcıların yaş aralığı 7 ile 37 arasında değişmekte olup ortalama yaşları 17.83 (S.S: 51.48)'dür. Araştırma, ilköğretim sürecinin üçüncü, beşinci, altıncı ve sekizinci sınıf düzeylerini yansıtan ve her düzeyden 5 öğrenci olmak üzere toplam 20 (% 32) öğrenci ile ortaöğretim sürecinin dokuzuncu, onuncu, on birinci, on ikinci sınıf düzeylerini yansıtan ve her düzeyden 5 öğrenci olmak üzere toplam 20 (% 32) öğrenci ile yürütülmüştür. İlköğretim ve ortaöğretimin farklı düzeylerinden aynı sayıda öğrenci seçilmesinin nedeni ise, farklı sınıf düzeylerinin araştırmada eşit oranda sunulmak istenmesidir. Üniversite öğrencilerinin tamamı 10 (%16), farklı bölümlere devam etmekte olan farklı sınıf düzeylerinde bulunan öğrencilerdir. Pedagojik formasyon öğrencilerinin tamamı ise, 7 (%12) birinci sınıf öğrencileridir. Bununla birlikte, üniversite eğitimlerini tamamlamış 5 (%8) yetişkin de öğrencilerle karşılaştırma yapabilmek için araştırma sürecine alınmıştır. Araştırmanın farklı yaş ve

düzeylerdeki katılımcılarla yürütülmesinin nedeni ise, her yaş ve düzeyde yaratıcı yazma ile ortaya çıkabilecek toplumsal cinsiyet algılarını ortaya çıkartıp karşılaştırma yapabilmektir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmada, öğrencilere kişisel bilgi formu ve tek sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi ve bölümlerini belirtmeleri istenmiştir. Tek sorudan oluşan anket sorusunda ise öğrencilerden içerisinde prens, prenses, cadı ve ejderhanın olduğu bir masal yazmaları istenmiştir. Daha sonra, katılımcıların bu masalarda prens, prenses, cadı ve ejderhayı nasıl betimledikleri incelenmiştir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin prens, prenses, cadı ve ejderhayı nasıl betimlediğine ilişkin yazdıkları masalara içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde ortaya çıkan izlekler (tema) sınıflandırılmış ve daha sonra bu sınıflandırmalar frekans ve yüzdeler aracılığıyla rapor edilmiştir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar prens, prenses, cadı ve ejderhayı betimlerken nötr ifadeler kullanmıştır. Örneğin, bir katılımcı prensesi betimlerken "Prensisi alıp gitmiş" ifadesini kullanmıştır. Bu ifadede prenses nötr bir şekilde betimlenmiştir. Bu yönüyle, nötr ifadeler, araştırma sürecine dahil edilmemiştir. Verileri elde etme sürecinde, bazı katılımcılar ise prens, prenses, cadı ve ejderhayı betimlerken birden fazla betimleme kullanmıştır. Örneğin, bir katılımcı "Prensisi kötü bir cadı kaçırdı." ifadesinde, prensesi güçsüz olarak; cadıyı ise kötü olarak betimlemiştir. Böyle durumlarda, her iki izleğe yönelik olarak yapılan betimlemeler ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar ise, hem Macionis (2015)'in ortaya koyduğu toplumsal cinsiyet rollere yönelik izlekler hem de inceleme sürecinde kodlamaların ifade ettiği betimlemeler sonucunda araştırmacılar tarafından üretilen izlekler göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Tablo 1'de, öğrencilerin yazdıkları masalarda prens, prenses, cadı ve ejderhanın kodlamalarına ilişkin örnek ifadeler verilmiştir. Bu kodlamalara yönelik verilen örnek ifadeler "Kİ: Katılımcı İlköğretim, KO: Katılımcı Ortaöğretim, KÜ: Katılımcı Üniversite, KF: Katılımcı Formasyon, KY: Katılımcı Yetişkin" biçiminde kısaltmalarla verilmiştir.

Tablo 1. *Prens, Prensese, Cadı ve Ejderhanın Kodlamalarına İlişkin Örnek İfadeler*

İzlekler	Örnek İfade (Kodlamalar)
Prens	
Başarılı	Prens, kuleye çıkmış ve prensi kurtarmış.
Hırslı	Ben bu prensesi kurtarmadan hiçbir yere gitmem der.
Akıllı	Prens ejderhaya bakınca onun bir sihirle meydana geldiğini ve bir cadı tarafından oluşturduğunu anlamış.
Güçlü	Prens, buna dayanamayıp ejderhayla savaşıp onu öldürmüştü.
Prensese	
Güçsüz	Bir gün prensesi prens kaçırdı.
Edilgen	Prensese kurtardılar.
Cinsel Nesne	En sonunda prens prensesi öptü ve prensese birden ayıldı.

Bağımlı Duygusal	Bir gün prenses babasından izin alarak uzaklara gitmek için izin istemiş. Prensес kaldırımın üstünde ağlıyordu.
Cadı Kötü Çirkin Kıskanç	Cadı, onları kıskanmış ve kızlarına büyü yapmış. Prens şatoya doğru giderken önüne çirkin bir prens çıkmış. Çok güzelmiş prenses cadı da onu çok kıskanıyormuş.
Ejderha Kötü Edilgen Kıskanç Korkutucu	Bu prensesi ejderha hapsedmiş Cadı, ejderhayı kötülükler için hep yanında gezdirmiş Bunu gören ejderha çok kıskanmış Ejderha buna sinirlenerek ağzından ve burnundan ateş çıkarır.

Bu araştırmada, bu örnek ifadeler doğrultusunda ortaya konulan prens, prenses, cadı ve ejderhaya yönelik tümce düzeyinde ele alınan kodlamalar, araştırmacı dışında nitel araştırma konusunda deneyimli başka bir araştırmacı tarafından yeniden değerlendirilmiştir. Bu yönüyle, her iki araştırmacının yapmış oldukları değerlendirmelerindeki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak ortaya çıkan kodlamalar araştırmacılar tarafından yeniden sınıflandırılmıştır. Bu yaklaşım, verilen elde edilme sürecinde bireysel varsayımları, önyargıları, yönelimleri ve öznelliği azaltmak ve araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla kullanılmıştır (Creswell, 2016). Daha sonra her iki araştırmacı, kodlamaları sınıflandırdıktan sonra frekans ve yüzdelerde ortaya çıkabilecek yanlışlıkları gidermek için frekans ve yüzdeler ayrı ayrı hesaplanmıştır. Son olarak, her iki araştırmacının yapmış oldukları hesaplamalar incelendikten sonra rapor edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada, öğrenci ve yetişkinlerin yazdıkları masalarda betimledikleri prens, prenses, cadı ve ejderhaya yönelik kodlamalara yönelik frekans ve yüzdeler aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 2. Prensle İlgili Kodlamalara Yönelik Frekans ve Yüzdeler

İzlekler	İlköğretim		Ortaöğretim		Üniversite		Formasyon		Yetişkin	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Prensес										
Güçsüz	55	15.9	60	13.5	46	11.5	34	13.2	24	15.1
Cinsel Nesne	32	9.2	51	11.5	49	12.2	28	10.9	21	13.2
Bağımlı	46	13.3	66	14.9	50	12.5	40	15.6	20	12.6
Duygusal	51	14.7	54	12.2	45	11.2	35	13.6	21	13.2
Sezgisel	8	2.3	9	2.03	5	1.2	2	0.8	0	0
Utangaç	21	6.1	30	6.8	43	10.8	24	9.3	12	7.6
Edilgen	49	14.2	67	15.1	65	16.2	45	17.5	25	15.8
Hassas	24	6.9	32	7.2	40	9.9	21	8.17	10	6.3
Görünüm olarak çekici (Güzel)	60	17.3	65	14.7	47	11.7	25	9.72	26	16.4
Çirkin	0	0	2	0.5	0	0	0	0	0	0
Cesur	1	0.3	3	0.7	5	1.2	2	0.8	0	0
Akıllı	3	0.9	4	0.9	6	1.5	1	0.4	0	0

Yaratıcı Yazma ve Toplumsal Cinsiyet

Tablo 2'de, ilköğretim sürecinde öğrenciler tarafından oluşturulan masalarda prenses ile ilgili betimlemeler daha çok 60 (% 17.3) "güzel", 55 (% 15.9) "güçsüz", 51 (% 14.7) "duygusal", 49 (% 14.2) "edilgen", 46 (% 13.3) "bağımlı" olarak yansıtılırken ortaöğretim sürecinde daha çok 67 (% 15.1) "edilgen", 66 (% 14.9) "bağımlı", 65 (% 14.7) "görünüm olarak çekici", 60 (% 13.5) "güçsüz", 54 (% 12.2) "duygusal", 51 (% 11.5) "cinsel nesne" olarak yansıtılmıştır. Üniversite düzeyinde öğrenciler tarafından oluşturulan masalarda prenses ile ilgili betimlemeler daha çok 65 (% 16.2) "edilgen", 50 (% 12.5) "bağımlı", 49 (% 12.2) "cinsel nesne", 47 (% 11.7) "görünüm olarak çekici", 46 (% 11.5) "güçsüz", 45 (% 11.2) "duygusal" olarak yansıtılırken formasyon sürecinde daha çok 45 (% 17.5) "edilgen", 40 (% 15.6) "bağımlı", 35 (% 13.6) "duygusal", 34 (% 13.2) "güçsüz", 28 (% 10.9) "cinsel nesne" olarak yansıtılmıştır. Bununla birlikte, yetişkinlerin yazmış oldukları masalarda prenses ile ilgili betimlemelerin daha çok 26 (% 16.4) "görünüm olarak çekici", 25 (% 15.8) "edilgen", 24 (% 15.1) "güçsüz", 21 (% 13.2) "cinsel nesne", 21 (% 13.2) "duygusal", 20 (% 12.6) "bağımlı" olduğu görülmüştür. Bütün düzeylerde "çirkin", "cesur" ve "akıllı" izleklere yönelik betimlemelerin oldukça az olduğu görülmektedir. Özellikle yetişkin düzeyinde "çirkin", "cesur" ve "akıllı" izleklerine yönelik betimlemelerin hiç olmaması ise dikkat çekicidir. Öğrenci ve yetişkinlerin yazılarında yer alan prenses karakterinin "görünüm olarak çekici", "güçsüz", "duygusal", "bağımlı" ve "cinsel nesne" olarak yansıtılmasına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

Prenses karakterinin görünüm olarak çekici (güzel) olarak yansıtılmasına yönelik örnekler

- Güzeller güzeli bir prensesleri olmuş (Kİ).
- Prenses çok güzelmiş (KO).
- Bir zamanlar güzel mi güzel, iyi mi iyi bir prenses varmış (KÜ).
- Bir gün prens gezmeye çıkar ve evinin bahçesinde çiçek toplayan çok güzel bir prenses görür (KF).
- Tam o sırada çok güzel bir prenses içeri girmiş (KY).

Prenses karakterinin güçsüz olarak yansıtılmasına yönelik örnekler

- Cadı çok büyük bir büyü yapmış. Prenses hastalanmış ve yataklara düşmüş (Kİ).
- O cadı prensesi öldürmüştü (KO).
- Prenses başta korkmuş. Kaçmaya çalışmış (KÜ).
- Bu ejderha kasabayı alev içinde bırakıp prensesi almış. Cadı da bunu fırsat bilerek prensesi kurbağaya çevirmiş (KF).
- Prenses baygın haldeymiş ve güzel kız yataklara düşmüş, hastalanmış (KY).

Prenses karakterinin duygusal olarak yansıtılmasına yönelik örnekler

- Prenseste kaldırımın üstünde ağlıyordu (Kİ).
- Prenses üzülmüş ama prens onun üzülmesini istemeyince ona sarılmış, sakinleştirmiş (KO).

- Prens evden kaçtığına çok üzülmüş (KÜ).
- Bu arada prenses çok şaşırması ve hıçkırarak ağlayarak evine gitmiş (KF).
- Prens bu duruma çok üzülmüş (KY).

Prens karakterinin bağımlı olarak yansıtılmasına yönelik örnekler

- Prens babası da bu yüzden kızı oğluna alır (Ki).
- (Prens) prensesi camdan kaçırıp babasına götürür, (prens) babasının izniyle evlenir (KO).
- Tamam, prensesi istemeye gidelim (KÜ).
- Ama o da benimle evlendikten sonra prenses olacak (KF).
- Bir gün prenses babasından izin alarak uzaklara gitmek için gitmek istemiş (KY).

Prens karakterinin cinsel nesne olarak yansıtılmasına yönelik örnekler

- En sonunda prens öpmüş ve prenses ayılmış (Ki).
- Prens şatosuna götürmüş ve günlerce uyanamayınca onu öpmüş ve prenses uyanmış (KO).
- Prens bu durumdan o kadar çok hoşlanmaya başlamış ki bayılmış ve prens onu kucağına alarak prensesi odasına taşımış (KÜ).
- Prens prensesin dudaklarından öptü (KF).
- Prens daha fazla dayanamayarak prensese sarılıp dudaklarından öpmüş (KY).

Tablo 3. Prens ile İlgili Kodlamalara Yönelik Frekans ve Yüzdeler

İzlekler	İlköğretim		Ortaöğretim		Üniversite		Formasyon		Yetişkin	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Prens										
Baskın	37	9.9	44	10.9	69	11.2	24	9.1	18	10.7
Başarılı	41	11	38	9.5	64	10.4	25	9.5	17	10.1
Hırslı	30	8	36	9	55	8.9	23	8.7	15	8.9
Akılcı	31	8.3	24	6	39	6.3	19	7.2	13	7.7
Güçlü	47	12.5	49	12.2	68	11	30	11.4	19	11.3
Güçsüz	3	0.8	0	0	13	2.1	2	0.8	0	0
Cesur	50	13.3	47	11.7	62	10	32	12.1	20	12
İddialı	18	4.8	22	5.5	30	4.9	18	6.8	12	7.1
Cinsel Saldırgan	7	1.9	25	6.2	47	7.6	22	8.3	14	8.3
Etkin	45	12	44	10.9	60	9.7	33	12.5	21	12.5
Çözümleyici	22	5.9	25	6.2	33	5.3	14	5.3	1	0.6
Edilgen	5	1.3	3	0.7	6	1	0	0	0	0
İşbirlikçi	1	0.3	5	1.2	5	0.8	0	0	1	0.6
Görünüm olarak çekici (Yakışıklı)	38	10.1	40	10	64	10.4	22	8.3	17	10.1

Tablo 3'te, ilköğretim sürecinde öğrenciler tarafından oluşturulan masalarda prens ile ilgili betimlemeler daha çok 50 (% 13.3) "cesur", 47 (% 12.5) "güçlü", 45 (% 12) "etkin", 41 (% 11)

Yaratıcı Yazma ve Toplumsal Cinsiyet

"başarılı", 38 (%10.1) "görünüm olarak çekici" olarak yansıtılırken ortaöğretim sürecinde daha çok 49 (% 12.2) "güçlü", 47 (% 11.7) "cesur", 44 (% 10.9) "baskın", 44 (% 10.9) "etkin", 40 (% 10) "görünüm olarak çekici ", 38 (% 9.5) "başarılı" olarak yansıtılmıştır. Üniversite düzeyinde öğrenciler tarafından oluşturulan masalarda prens ile ilgili betimlemeler daha çok 69 (% 11.2) "baskın", 68 (% 11) "güçlü", 64 (% 10.4) "görünüm olarak çekici", 64 (% 10.4) "başarılı", 62 (% 10) "cesur", 60 (% 9.7) "etkin" olarak yansıtılırken formasyon sürecinde daha çok 33 (% 12.5) "etkin", 32 (% 12.1) "cesur", 30 (% 11.4) "güçlü", 25 (% 9.5) "başarılı", 24 (% 9.1) "baskın" olarak yansıtılmıştır. Bununla birlikte, yetişkinlerin yazmış oldukları masalarda prens ile ilgili betimlemelerin daha çok 21 (% 12.5) "etkin", 20 (% 12) "cesur", 19 (% 11.3) "güçlü", 18 (% 10.7) "baskın" olduğu görülmüştür. Öğrenci ve yetişkinlerin yazılarında yer alan prens karakterinin "görünüm olarak çekici", "cesur", "başarılı", "güçlü" ve "baskın" olarak yansıtılmasına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

Prens karakterinin görünüm olarak çekici (yakışıklı) olarak yansıtılmasına yönelik örnekler

- Prens kadar iyi kalpli bir prensmiş, oldukça da yakışıklıymış (Kİ).
- Padişahın da bir tane oğlu varmış. O kadar yakışıklıymış ki bütün kızlar ona aşık olmuş (KO).
- Her gece rüyasında uzak diyarlarda yaşayan yakışıklı mı yakışıklı bir prens görmüş (KÜ).
- Zamanın birinde güzellikler ülkesinde yakışıklı mı yakışıklı bir prens varmış (KF).
- Bu prens çok yakışıklı, zengin bir prensmiş (KY).

Prens karakterinin cesur olarak yansıtılmasına yönelik örnekler

- Prens ejderhayı yakalayıp onu etkisiz hale getirmiş (Kİ).
- Prens bu ejderhayı öldürerek halkını kurtarmak istiyormuş (KO).
- Prens prensesini de tutup ejderhanın üstüne atlamış (KÜ).
- Prens bunları duyunca prensesi o şatodan kurtarmak için ejderhayı öldürmeye karar vermiş ve çıkmış ejderhanın karşısına (KF).
- Prens vurduğu her kılıç darbesinde ejderhayı yaralamış. Ejderha artık çok zayıflamış ve kaçmış (KY).

Prens karakterinin başarılı olarak yansıtılmasına yönelik örnekler

- Prens sayesinde prenses sonunda kuleden kurtulmayı başarmış (Kİ).
- Prens zorlu bir yolculuk sonucu ejderhaya ulaşmış (KO).
- Kara şövalye bizim prensin kazandığı başarıları hiç çekemezmiş KÜ).
- Prens ejderhayı da cadıyı da öldürerek ve prensesi de alarak saraya dönmüş (KF).
- Prens önüne çıkan türlü türlü engelleri aşmış (KY).

Prens karakterinin güçlü olarak yansıtılmasına yönelik örnekler

- Prens de büyüdükçe daha da güçlenmiş (Kİ).

- Prens ejderhayı da cadıyı da öldürerek ve prensesi de alarak saraya dönmüş (KO).
- (Prens) Eğer ejderhayı yok etmezse onu öldürmekte tehdit etmiş. Yaşlı cadı ise bu prensten korkmuş (KÜ).
- Prens vurduğu her kılıç darbesinde ejderhayı yaralamış. Ejderha artık çok zayıflamış ve kaçmış (KF).
- Cadının bütün sihirlerine ters tepki veren Nebillo (prens) cadıyı da güçsüz bırakmış (KY).

Prens karakterinin baskın olarak yansıtılmasına yönelik örnekler

- Prens kıza prensesim olur musunuz demiş ve kız kabul etmiş (Kİ).
- Olup bitenleri öğrenen prens kızın yanına gelerek artık sen benim prensesimsin diyerek ona sarılmış (KO).
- Prens her şeyden vazgeçebilirmiş prens için (KÜ).
- Prens ejderhayı da cadıyı da öldürerek ve prensesi de alarak saraya dönmüş (KF).
- Prens, ben bu prensesi kurtarmadan hiçbir yere gitmem, der (KY).

Tablo 4. Cadı ve Ejderha İle İlgili Kodlamalara Yönelik Frekans ve Yüzdeler

İzlekler	İlköğretim		Ortaöğretim		Üniversite		Formasyon		Yetişkin	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cadı										
Kötü	42	25.6	46	26	35	25.9	25	24.5	17	23.9
Kıskanç	39	23.7	41	23.2	32	23.7	23	22.5	18	25.4
Korkutucu	45	27.4	50	28.2	37	27.4	30	29.4	20	28.1
Çirkin	38	23.2	38	21.5	27	20	24	23.5	16	22.6
İyi	0	0	2	1.1	4	3	0	0	0	0
Ejderha										
Kötü	34	30.1	32	27.6	34	29.6	22	25.8	17	34
Edilgen	30	26.5	27	23.3	25	21.7	19	22.4	14	28
Kıskanç	8	7.07	13	11.2	17	14.8	18	21.2	12	24
Korkutucu	40	35.4	42	36.2	35	30.4	25	29.4	17	34
İyi	1	0.9	2	1.7	4	3.5	1	1.2	0	0

Tablo 4'te, ilköğretim sürecinde öğrenciler tarafından oluşturulan masalarda cadı ile ilgili betimlemeler daha çok 45 (% 27.4) "korkutucu", 42 (% 25.6) "kötü", 39 (% 23.7) "kıskanç", 38 (% 23.2) "çirkin" olarak yansıtılırken ejderha ile ilgili betimlemeler daha çok 40 (% 35.4) "korkutucu", 34 (% 30.1) "kötü", 30 (% 26.5) "edilgen" olarak yansıtılmıştır. Ortaöğretim sürecinde ise cadı ile ilgili betimlemeler daha çok 50 (% 28.2) "korkutucu", 46 (% 26) "kötü", 41 (% 23.2) "kıskanç", 38 (% 21.5) "çirkin" olarak yansıtılırken ejderha ile ilgili betimlemeler daha çok 42 (% 36.2) "korkutucu", 32 (% 27.6) "kötü", 27 (% 23.3) "edilgen" olarak yansıtılmıştır. Üniversite düzeyinde öğrenciler tarafından oluşturulan masalarda cadı ile ilgili betimlemeler daha çok 37 (% 27.4) "korkutucu", 35 (% 25.9) "kötü", 32 (% 23.7) "kıskanç", 27 (% 20) "çirkin" olarak yansıtılırken ejderha ile ilgili betimlemeler daha çok 35 (% 30.4) "korkutucu", 34 (% 29.6) "kötü", 25 (% 21.7) "edilgen" olarak yansıtılmıştır.

Yaratıcı Yazma ve Toplumsal Cinsiyet

Formasyon düzeyinde öğrenciler tarafından oluşturulan masalarda cadı ile ilgili betimlemeler daha çok 30 (% 29.4) "korkutucu", 25 (% 24.5) "kötü", 24 (% 23.5) "çirkin", 23 (% 22.5) "kıskaç" olarak yansıtılırken ejderha ile ilgili betimlemeler daha çok 25 (% 29.4) "korkutucu", 22 (% 25.8) "kötü", 19 (% 22.4) "edilgen" olarak yansıtılmıştır. Bununla birlikte, yetişkinlerin yazmış oldukları masalarda cadı ile ilgili betimlemelerin daha çok 20 (% 28.1) "korkutucu", 18 (% 25.4) "kıskaç", 17 (% 23.9) "kötü" olduğu görülürken ejderha ile ilgili betimlemelerin 17 (% 34) "korkutucu", 17 (% 34) "kötü", 14 (% 28) "edilgen" olduğu görülmüştür. Bütün düzeylerde "iyi" izleğine yönelik betimlemelerin oldukça az olduğu görülmektedir. Öğrenci ve yetişkinlerin yazılarında yer alan cadı ve ejderha karakterinin "kötü", "korkutucu" ve "kıskaç" olarak yansıtılmasına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

Cadı ve ejderha karakterinin kötü olarak yansıtılmasına yönelik örnekler

- Kötü kalpli cadının kendi gibi kötü ejderhası varmış (Kİ).
- Cadının emriyle ejderha ağzındaki ateşle prensi yakmış (KO).
- Ormanda zebaniden de çirkin bir tane cadı varmış. Bu cadı bunların mutluluklarını bozmak için kulübeye gelmiş (KÜ).
- Karşlarına aniden kötülükleriyle nam salmış Cadı Şira çıkmış. Cadı onları zorla mağarasına götürmüş (KF).
- Onun kötü kalpli bir cadı olduğunu bilmiyormuş. Cadı onu kulübeye kapatmış (KY).

Cadı ve ejderha karakterinin korkutucu olarak yansıtılmasına yönelik örnekler

- Ejderha cadıya hizmet eden bir canavarmış (Kİ).
- Cadının siyah upuzun saçları, siyah kıyafetleri uzun burnu ile korkutucu bir izlenimi varmış (KO).
- Bu ejderha o kadar büyük ve korkutucu görünüyormuş ki insanlar onun gölgesinden bile korkarmış (KÜ).
- Prensesi korumak için görevlendirilen şatonun kapısında bekleyen kocaman dişleri ve kıpkırmızı gözü olan bir ejderha varmış (KF).
- Mağaranın girişinde önce cadıyı sonra büyük bir ejderha gören askerler korkudan kaçıp saklanmışlar (KY).

Cadı ve ejderha karakterinin kıskaç olarak yansıtılmasına yönelik örnekler

- Bunu gören ejderha ve cadı çok kıskaçmış (Kİ).
- Cadı prensesin güzelliğini çok kıskaçmış (KO).
- Ormanın derinliklerinde alaca bir geyiğin peşinden giderken bir de bakmış ki kocaman bir ejderhanın üstünde çirkin ve bir o kadar da korkunç bir cadı varmış. Cadı çirkinliğinin farkında olduğu için diyarın en güzel kızını bulup onu yakalayarak büyüyle onun güzelliğine sahip olmak istiyormuş (KÜ).

- Cadının tek amacı prensesi mutsuz görmekmiş çünkü onun güzelliğini kıskanmış (KF).
- Kızın güzelliğini kıskananlar da olmuştur o zamanlar. Onların biri de çok uzaklarda yaşayan, ormanların hayvanlarına hep zarar veren bir cadı yaşamıştır (KY).

Tartışma

Bu araştırmada, farklı yaş ve cinsiyette bulunan öğrencilerin yazdıkları yaratıcı yazılardaki toplumsal cinsiyet algılarının birbirine benzer olduğu ortaya çıkartılmıştır. Daha açık bir anlatımla, bu araştırmada, ilköğretim, ortaöğretim, üniversite öğrencileri ile yetişkinlerin yaratıcı yazma sürecinde prens, prenses, cadı ve ejderha karakterlerini basmakalıp toplumsal cinsiyet rollerle betimlediği belirlenmiştir. Bu durum, Ben (1981) tarafından ortaya konan toplumsal cinsiyet şema kuramıyla da örtüşmektedir. Çünkü bu kurama göre, çocuklar, kendi yaşadıkları toplum ve kültürde kadın ve erkek olmanın ne anlama geldiğini, hangi rollere girmeleri gerektiğini, hangi davranışları sergilemeleri gerektiğini, duygu ve düşüncelerini nasıl yansıtmaları gerektiğini öğrenirler. Bu yönüyle, çocuklar da toplumun bir parçası olduğuna göre duygu, düşünce ve davranışlarını toplum ve kültürün beklentilerine ve cinsiyet kurallarına uygun olacak bir biçimde düzenlerler. Araştırmada, prenses karakterinin her düzeyde daha çok güzel, güçsüz, duygusal, edilgen, bağımlı ve cinsel nesne olarak; prens karakterinin ise, daha çok yakışıklı, güçlü, başarılı, cesur, baskın ve etkin olarak betimlenmesi, hem yazma sürecinde toplumsal cinsiyet algısının farklı yaş ve cinsiyette ortaya çıktığını hem de yaş ve cinsiyet değişse de kadın ve erkeğe yönelik basmakalıp toplumsal cinsiyetçi algının sürdürüldüğünü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, prens ve prenses karakterlerinde ortaya çıkan bu durum, kendini cadı ve ejderha karakterlerinde de göstermektedir. Çünkü her iki karakter farklı yaş ve gelişim düzeyinde sürekli olarak kötü, korkutucu, kıskanç, edilgen ve çirkin olarak betimlenmiştir. Oysa yaratıcı yazma sürecinde, araştırmacı tarafından verilen karakterlere yönelik herhangi bir betimleme yapılmamış olmasına karşın bütün düzeylerde cadı ve ejderha karakterlerinin daha çok kötü, korkutucu, kıskanç, edilgen ve çirkin olması, toplumun ve kültürün ortak bilinçaltında yatan toplumsal cinsiyet özelliklerinin kalıp yargılar biçiminde öğrenildiğini ve yaşatıldığını ortaya koymaktadır (Ben, 1981). Çünkü kalıp yargılar öğrenilip paylaşılır, güçlü ve dayanıklıdır ve toplumsal anlamda genel kanıları meşru kılarak nitelermeleri abartır ya da aşırı basitleştirir (Turner-Bowker, 1996). Bütün bu durumlar, toplumun ve kültürün değerleri tarafından yapılandırılan, biçimlendirilen ve korunan toplumsal cinsiyetin (Tepper ve Cassidy, 1999) yaratıcı yazma sürecinde bile çocuk ve yetişkinlerin her iki cinsiyete yönelik olarak tutum ve davranışlarında ortaya çıktığını göstermektedir.

Bu araştırmada, yaratıcı yazma sürecine katılan ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin yazıları incelendiğinde, prenses karakterinin daha çok 60 (% 17.3) "güzel", 55 (% 15.9) "güçsüz", 51 (% 14.7) "duygusal", 49 (% 14.2) "edilgen", 46 (% 13.3) "bağımlı" olarak yansıtılırken daha az bir biçimde 0 (% 0) "çirkin", 1 (% 0.3) "cesur" ve 3 (% 0.9) "akıllı" olarak yansıtılması; prens karakterinin daha çok 50 (%

Yaratıcı Yazma ve Toplumsal Cinsiyet

13.3) "cesur", 47 (% 12.5) "güçlü", 45 (% 12) "etkin", 41 (% 11) "başarılı", 38 (%10.1) "görünüm olarak çekici" olarak yansıtılırken daha az bir biçimde 5 (% 1.3) "edilgen", 3 (% 0.8) "güçsüz" ve 1 (% 0.3) "işbirlikçi" olarak yansıtılması, kadın ve erkek cinsiyetine yönelik bakış açısının erken dönemde basmakalıp bir biçimde sezilenmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin yazıları incelendiğinde ise, prenses karakterinin daha çok 67 (% 15.1) "edilgen", 66 (% 14.9) "bağımlı", 65 (% 14.7) "güzel", 60 (% 13.5) "güçsüz", 54 (% 12.2) "duygusal", 51 (% 11.5) "cinsel nesne" olarak yansıtılırken daha az bir biçimde 4 (% 0.9) "akıllı", 3 (% 0.7) "cesur" ve 2 (% 0.5) "çirkin" olarak yansıtılması; prens karakterinin daha çok 49 (% 12.2) "güçlü", 47 (% 11.7) "cesur", 44 (% 10.9) "baskın", 44 (% 10.9) "etkin", 40 (% 10) "görünüm olarak çekici", 38 (% 9.5) "başarılı" olarak yansıtılırken daha az bir biçimde 5 (% 1.2) "işbirlikçi", 3 (% 0.7) "edilgen" ve 0 (% 0) "güçsüz" olarak yansıtılması, ilköğretim sürecindeki kadın ve erkek cinsiyetine yönelik geleneksel bakış açısının ortaöğretim sürecinde de sürdürüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu araştırmada, 7 ile 18 yaş arasındaki ilköğretim ve ortaöğretim sürecinde bulunan çocukların yazılarında prens ve prensesle ilgili aynı rolleri ifade eden betimlemelerde bulunmaları, hem çocukluğun toplumsal cinsiyet kimliklerinin kazanıldığı önemli bir dönem olduğunu (McCabe, Fairchild, Grauerholz, Pescosolido ve Tope, 2011) hem de çocukların farklı cinsiyetlere yönelik olarak toplum tarafından yüklenen rolleri kanıksadığını ortaya koymaktadır (Bem, 1993).

Bu araştırmada, yaratıcı yazma sürecine katılan üniversite düzeyindeki öğrencilerin yazıları incelendiğinde, prenses karakterinin daha çok 65 (% 16.2) "edilgen", 50 (% 12.5) "bağımlı", 49 (% 12.2) "cinsel nesne", 47 (% 11.7) "güzel", 46 (% 11.5) "güçsüz", 45 (% 11.2) "duygusal" olarak yansıtılırken daha az bir biçimde 0 (% 0) "çirkin", 5 (% 1.2) "cesur" ve 6 (% 1.5) "akıllı" olarak yansıtılması; prens karakterinin daha çok 69 (% 11.2) "baskın", 68 (% 11) "güçlü", 64 (% 10.4) "görünüm olarak çekici", 64 (% 10.4) "başarılı", 62 (% 10) "cesur", 60 (% 9.7) "etkin" olarak yansıtılırken daha az bir biçimde 5 (% 1.3) "edilgen", 3 (% 0.8) "güçsüz" ve 1 (% 0.3) "işbirlikçi" olarak yansıtılması; kadın ve erkek cinsiyetlerinin belli toplumsal rollerle kalıplaştırıldığını ve basmakalıp bir biçimde öğrenildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, formasyon düzeyindeki öğrencilerin yazıları incelendiğinde ise, prenses karakterinin daha çok daha çok 45 (% 17.5) "edilgen", 40 (% 15.6) "bağımlı", 35 (% 13.6) "duygusal", 34 (% 13.2) "güçsüz", 28 (% 10.9) "cinsel nesne" olarak yansıtılırken daha az bir biçimde 0 (% 0) "çirkin", 2 (% 0.8) "cesur" ve 1 (% 0.4) "akıllı" olarak yansıtılması; prens karakterinin daha çok 33 (% 12.5) "etkin", 32 (% 12.1) "cesur", 30 (% 11.4) "güçlü", 25 (% 9.5) "başarılı", 24 (% 9.1) "baskın" olarak yansıtılırken daha az bir biçimde 0 (% 0) "edilgen", 2 (% 0.8) "güçsüz" ve 0 (% 0) "işbirlikçi" olarak yansıtılması, eğitim bilimlerine yönelik ders alan bu düzeydeki öğretmen adaylarının kadın ve erkeğe yönelik toplumsal cinsiyet rollerini kanıksamış olduklarını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada, 19 ile 25 yaş arasındaki üniversite ve formasyon sürecinde

bulunan öğretmen adaylarının kadın ve erkeğe yönelik toplumsal cinsiyet anlayışlarının basmakalıp bir biçimde yerleşmiş olduğu görülmektedir. Daha açık bir anlatımla, formasyon öğrencilerinin yazılarında prenses rolüyle kadın karakterinin sürekli olarak güçsüz, edilgen, duygusal, bağımlı, çekici ve cinsel nesne olarak yansıtılması, kadını toplumsal yaşamda geleneksel bir biçimde ikincil bir konuma düşürürken prens rolüyle erkek karakterinin etkin, güçlü, baskın, başarılı ve cesur olarak yansıtılması, erkeği birincil konuma getirmiştir. Kadın ve erkeğin toplum içindeki konumlarının erkek cinsiyetini daha çok ön plana çıkarması ataerkil yapının güçlenmesine olanak tanıyabilir (Gooden ve Gooden, 2001). Bu anlayışın toplumda daha fazla yerleşmemesi için, kadın ve erkeği eşit bir biçimde gösterecek çağdaş yaklaşımların hem eğitim sistemi içerisinde canlı tutulması hem de sürekli eğitim anlayışının bir yansıması olarak demokratik yaşam kültürünün oluşturulması gerekir.

Bu araştırmada, yaratıcı yazma sürecine katılan yetişkin düzeyindeki katılımcıların yazıları incelendiğinde, prenses karakterinin daha çok 26 (% 16.4) "güzel", 25 (% 15.8) "edilgen", 24 (% 15.1) "güçsüz", 21 (% 13.2) "cinsel nesne", 21 (% 13.2) "duygusal", 20 (% 12.6) "bağımlı" olarak yansıtılırken hiçbir biçimde "çirkin", "cesur" ve "akıllı" olarak yansıtılmaması; prens karakterinin daha çok 21 (% 12.5) "etkin", 20 (% 12) "cesur", 19 (% 11.3) "güçlü", 18 (% 10.7) "baskın" olarak yansıtılırken daha az bir biçimde 0 (% 0) "edilgen", 0 (% 0) "güçsüz" ve 1 (% 0.6) "işbirlikçi" olarak yansıtılması, kalıp bir biçimde yaşatılan toplumsal cinsiyet rollerinin yaşam boyu sürdürülebileceğini ortaya koymaktadır (Crisp ve Hiller, 2011; Kang, 1997; Taylor, 2003). Özellikle bu durum, sistemli eğitim kurumlarında öğrenin gören çocuklar ve öğretmen adaylarıyla karşılaştırıldığında hem çocuğun hem de yetişkinin birbirlerine tektipleştirilmiş tutum ve davranışlarla yaklaşmasına yol açabilir. Bu bakımdan, cinsiyet rollerine yönelik öğrenmelerin eleştirel bir bakış açısıyla sorgulanmasına gereksinim vardır.

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar, birçok farklı kültürde çocukluk yıllarından gençlik yıllarına kadar yapılan yaratıcı yazma ve toplumsal cinsiyete yönelik çalışmalardan (Gray-Schlegel ve Gray-Schlegel, 1995; Kanaris, 1999; Trepanier-Street, Romatowski ve McNair, 2009; Trepanier ve Romatowski, 1985; Trepanier-Street ve Romatowski, 1991; Tuck, Andree ve Bell, 1985) kültürel olarak bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Yani, bu çalışmayla birlikte, Pennsylvania'da 4. ve 6. sınıfta okuyan 43 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, her iki düzeyde bulunan öğrencilerin yazılarında erkek karakterler daha çok etkin rollerde gösterilirken kadın karakterler daha çok edilgen rollerde gösterilmiştir (Gray-Schlegel ve Gray-Schlegel, 1995). Melbourne'de 3. ve 4. sınıfta okuyan 29 kız ve 25 erkek olmak üzere 54 öğrenci üzerinde yapılan yazma çalışmasında, erkek ve kız öğrencilerin kendi cinsiyetlerini daha çok pekiştirecek sıfat, zamir ve eylem kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, çalışmada, erkek öğrenciler, kendilerini olayın merkezinde olmak üzere benmerkezci bir biçimde birinci tekil kişi zamiriyle yazarken kız öğrenciler kendilerini olayın merkezinden uzaklaştırarak daha çok gözlemci bir biçimde yazmışlardır (Kanaris, 1999). Michigan'da 4. ve 6. sınıf

Yaratıcı Yazma ve Toplumsal Cinsiyet

düzeyinde 140 öğrenciden elde edilen 560 metin üzerinde yapılan çalışmada, erkek öğrenciler devingen, heyecanlı ve serüven dolu öykülerde saldırganlığa, cesur olmaya ve kahramanlığa yönelik ifade ve roller ortaya koyarken kız öğrenciler hemşirelik, bakıcılık gibi öykülerde korku, kaygı yaşayan, mutlu ve hoşgörülü olan ifade ve roller ortaya koymaktadırlar (Trepanier-Street ve ark., 2009). Missouri'de 5. ve 6. sınıf düzeyinde olan öğrencilerden elde edilen 84 öykü üzerinde yapılan çalışmada, erkek karakterlerin daha çok iddialı, kahraman, cesur, yetenekli ve özgür oldukları; kız karakterlerin ise terbiyeli, duygusal, bağımlı, edilgen ve açıklayıcı oldukları görülmüştür (Tuck ve ark., 1985). Bütün bu sonuçlar, yazma becerini geliştirilirken birçok farklı kültürde yer alan öğrencilerin yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi yönlerinden birbirlerinden farklı olmalarına karşın oluşturdukları karakterlere basmakalıp toplumsal cinsiyetçi roller yüklediklerini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın ilk sınırlılığı, salt 7 ile 37 yaş arasında yer alan katılımcılar üzerinde gerçekleştirilmiş olmasıdır. İlerleyen çalışmalarda, okulöncesi dönemi de kapsayacak bir biçimde görsel metinler üzerinden öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını ortaya çıkartacak çalışmaların da yapılması gerekmektedir. İkinci olarak, bu çalışmada, öğrencilerin farklı düzeylerde yaratıcı yazma becerisiyle ortaya çıkan toplumsal cinsiyet algılarının ne kadar zaman daha devam ettiğinin bilinmemesi oluşturmaktadır. Bu konu üzerinden başka çalışmalarla takip çalışmalarının olduğu nitel çalışmalarının gerçekleştirilmesi de gerekmektedir. Üçüncü olarak, bu çalışmada, toplumsal cinsiyet algısı salt yaratıcı yazma sürecinde ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. İlerleyen çalışmalarda, hem konuşma becerisini hem de öyküleyici ve bilgilendirici metinleri kapsayacak çalışmalar da yapılabilir. Son olarak, bu çalışmada, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alınmamıştır. İlerleyen çalışmalarda, sosyo-ekonomik düzey ile toplumsal cinsiyet algısı arasında ilişki olup olmadığını ortaya çıkartan araştırmalar da yapılabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada, farklı yaş ve cinsiyette bulunan öğrenci ve yetişkinlerin yaratıcı yazılarında verilen karakterlere yönelik yansıttıkları toplumsal cinsiyet anlayışlarının birbirlerine benzer oldukları ortaya çıkartılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak sunulabilecek öneri ise, yaratıcı yazma sürecinde, değerlendirme ölçekleriyle (Ben, 1993) toplumsal cinsiyet algısının ortaya çıkartıldığı deneysel çalışmaların yapılmasıdır.

Kaynaklar

Adigüzel, Ö. (2010). *Eğitimde Yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Applebee, A. N. (2001). Alternative models of writing development. Roselmina Indrisano and James R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing research, theory, and practice*. (pp. 90-112). USA: International Reading Association.

Arthur, B. & Zell, N. A. (1996). Strategy for teaching creative writing skills to emotionally disturbed students, *Preventing School Failure*, 34(4), 26-31.

Beasley, C. (2005) *Gender and sexuality: critical theories, critical thinkers*. London: Sage.

- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354- 364.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. Kail, R. V. (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 34) (pp. 39–89). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Brookes, I., Marshall, M. (2004). *Good writing guide*. New York: Harap Publishers.
- Buxton, A. E. (2011). *Gender differences and writing development in kindergarteners*. Master Dissertation, Oklahoma State University.
- Cameron, D. (1999). Performing gender identity: Young men's talk and the construction of heterosexual masculinity. In A. Jaworski & N. Coupland (Eds.), *The discourse reader* (pp. 443-458). London: Routledge.
- Clark, E. (1995). Popular Culture Images of gender as reflected through young children's story. *Annual Joint Meetings of the Popular Culture*. Eric Document: 388 966
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten-Kitap.
- Croft, A., Schmader, T., Block, K., & Baron, A. S. (2013). Actions speak louder than words: Parental beliefs, biases, and behaviors predict children's stereotypic preferences. Unpublished manuscript. Vancouver, BC: University of British Columbia.
- Çer, E. (2016). Preparing for books children from birth to six: The approach of appropriateness for the child. *Journal of Education and Practice*, 7(6), 78-99.
- Davies, B. (1993). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill: Hampton Press.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1996). Meta-analyses of age and sex differences in children's and adolescents' prosocial behaviour. W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Arizona: Wiley.
- Fleming, S. (1995). Whose stories are validated? *Language Arts*, 72(8), 590-596.
- Göktürk, A. (1997). *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Graham, S., Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*. Washington: Alliance for Excellent Education.
- Gray-Schlegel, M., & Gray-Schlegel, T. (1995). An investigation of gender stereotypes as revealed through children's creative writing. *Reading Research and Instruction*, 35(2), 160-170.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Hellinger, M., Bufimann, H. (2015). The linguistic representation of woman and men. M. Hellinger and H. Motschenbacher (Eds.), *Gender and languages* (pp. 1-27). Amsterdam: John Benjamin Publishing.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kamler, B. (1993). The construction of gender in process writing classrooms. P. Gilbert (Ed.), *Gender stories and the language classroom*, (pp. 41-54). Victoria: Deakin University.
- Kanaris, A. (1999). Gendered journeys: Children's writing and the construction of gender. *Language and Education*, 13(4), 254-268.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi, Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kinzie, M (1999). *A poet's guide to writing poetry*. Chicago: Chicago University Press.

Yaratıcı Yazma ve Toplumsal Cinsiyet

- Leaper, C. (1994). Exploring the consequences of gender segregation on social relationships. Leaper, C. (Ed.), *Childhood gender segregation: causes and consequences* (pp. 67–86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leaper, C., & Smith, T. E. (2004). A meta-analytic review of gender variations in children's language use: Talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Developmental psychology*, 40(6), 993.
- Llosa, M. V. (2012). *Genç bir romancıya mektuplar*. (Çev.: Emrah İnce). İstanbul: Can Yayınları.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American psychologist*, 45(4), 513.
- Macionis, J. J. (2015). *Sociology*. USA: Pearson Higher.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2004). Children's search for gender cues: cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 67–70.
- Martin, C. L., Fabes, R. A., Hanish, L., Updegraff, K., Miller, C., Gaertner, B., Kochel, K., & Foster, S. (2012). The Sanford Harmony Program: Program description and preliminary findings. Invited address presented at the Gender Development Research Conference, San Francisco.
- Mayesky, M. (1995). *Creative activities for young children*. USA: Delmar Publishers.
- McAuliffe, S. (1994). Toward understanding one another: Second graders' use of gendered language and story styles. *The Reading Teacher*, 47(4), 302-310.
- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. A., & Tope, D. (2011). Gender in twentieth-century children's books: Patterns of disparity in titles and central characters. *Gender & society*, 25(2), 197-226.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 289-294.
- Mehta, C. M., & Strough, J. (2010). Gender segregation and gender-typing in adolescence. *Sex Roles*, 63, 251–263.
- Millard, E. (1997). Differently literate: Gender identity and the construction of the developing reader. *Gender and Education*, 9(1), 31-48.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge introduction to creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers, D. G. (1993). The rise of creative writing. *Journal of the History of Ideas*, 54(2), 277-297.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N., & Smith, E. E. (1985). *The teaching of thinking*. Hillsdale: Erlbaum.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdemir, E., Binyazar, A. (1979). *Yazmak sanatı, kompozisyon*. Ankara: Varlık Yayınevi.
- Peterson, S. (2001). Gender identities and self-expression in classroom narrative writing. *Language Arts*, 78(5), 451-457.
- Ramet, A. (2007). *Creative writing: How to unlock your imagination, develop your writing skills and get published*. UK: How to Books Ltd.
- Russell, A., Hart, C. H., Robinson, C. C., & Olsen, S. F. (2003). Children's sociable and aggressive behaviour with peers: a comparison of the United States and Australia, and contributions of temperament and parenting style. *International Journal of Behavioural Development*, 27, 74–86.
- Sampson, F. (2004). *Creative writing in health and social care*. London: Jessica Kingsley.
- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim, yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Serbin, L. A., Moller, L. C., Gulko, J., Powlishta, K. K., & Colburne, K. A. (1994). The emergence of gender segregation in toddler playgroups. Leaper, C. (Ed.), *Childhood gender segregation: causes and consequences. New directions for child development, No. 65* (pp. 7–17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharp, C. (2004). Developing Young children's creativity: What can we learn from research? *Topic, 32*, 1-12.
- Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as creative desing*. London: Routledge
- Shuman, R.B. (1995). Gender differences. *Educational Leadership, 49*(7), 86.
- Spear, M.G. (1989). Differences between the written work of boys of girls. *British Educational Research Journal, 15*, 271-277.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: the psychology of stereotype and social identity threat. Zanna, M. P. (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 34) (pp. 379–440). New York: Academic Press.
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda sanat eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Stuart, M. (2005). What price inclusion? G. Layer (Ed.), *Closing the equity gap: The impact of widening participation strategies in the UK and the USA* (p. 166). Leicester: NIACE.
- Susar Kırmızı, F., & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 319-337.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR, XXVII*, 621-643.
- Tepper, C. A., & Cassidy, K. W. (1999). Gender differences in emotional language in children's picture books. *Sex Roles, 40*(3-4), 265–280.
- Thomson, L. (2013). Learning to teach creative writing. *Changing English, 20*(1), 45-52.
- Trepanier, M. L., & Romatowski, J. A. (1985). Atttributes and roles assigned to characters in children's writing: Sex differences and sex-role perceptions. *Sex Roles, 13*(5/6), 263-271.
- Trepanier-Street M. L., Romatowski, J. A., & McNair, S. (2009). Children's written responses to stereotypical and non-stereotypical story starters. *Journal of Research in Childhood Education, 5*(1), 60-72.
- Trepanier-Street, M., & Romatowski, J. A. (1991). Achieving sex equity goals: Implications from creative writing research. *Educational Horizons, 70*(1), 34-40.
- Tuck, D. L., Andree, B. V., & Bell, M. I. (1985). Analysis of sex stereotyping in characters created by young authors. *The Journal of Educational Research, 78*(4), 248-253.
- Tyre, P. (2008). *The trouble with boys: A surprising report card on our sons, their problems at school, and what parents and educators must do*. New York: Crown Publishers.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D., Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity, 3*(3), 192–202.
- White, J. (1990). On literacy and gender. F. Christie (Ed.), *Literacy for a changing world*. (pp. 143 -166). Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Winstead, B. A., Derlega, V. J., & Unger, R. K. (1999). Sex and gender. V. J. Derlega, B. A. Winstead, & W. H. Jones (Eds.), *Personality: Contemporary theory and research* (pp. 257–281). Chicago: Nelson-Hall.
- Woolf, F., & Belloni, J. (2005). *Reflect and Review: The Arts and Creativity in Early Years*. England: Arts Council.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2003). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.



Okuma Stratejileri Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*

*Ahmet BALCI***

*Semih Alper DÜNDAR****

Öz

Bu araştırmanın genel amacı bilişsel okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda yarı deneysel desen kullanılmış ve araştırmanın çalışma grubunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 20 kişi yer almıştır. Araştırma verileri Öğrencilerin kur düzeyine uygun olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan çoktan seçmeli okuduğunu anlama testleri ile toplanmış ve Ortak Değişkenli Varyans Analizi (ANCOVA) analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre gruplara uygulanan son-test sonucunda kontrol grubunun puanlarının aritmetik ortalaması 30,00 iken deney grubunun puanlarının aritmetik ortalamasının 53,75 olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre deney grubu ile kontrol grubunun son-test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Ortak değişkenli varyans analiz (ANCOVA) sonuçları incelendiğinde ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma stratejilerinin öğretiminin öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Okuma Eğitimi, Bilişsel Okuma Stratejileri.

The Effects of Reading Strategies Instruction on the Reading Comprehension Skill of the Students who Learn Turkish as a Foreign Language

Abstract

The main purpose of this research is to determine effect of cognitive reading strategies on the reading comprehension skills of students who learn Turkish as a foreign language. In accordance with this purpose, a quasi-experimental research design was used, and study group consisted of 20 students who were learning Turkish as a foreign language. The data were collected through level appropriate multiple-choice reading comprehension tests which were developed by the researchers in accordance with the level of the students and were analyzed, using covariance analysis (ANCOVA). Based on the results of the post-test which was administered to the groups, it was seen that while the arithmetic mean score of the control group was 30,00, the arithmetic mean score of the experimental group was 53,75. Based on this finding, a significant difference

* Bu makale Semih Alper Dündar'ın Yrd. Doç. Dr. Ahmet Balcı danışmanlığında hazırladığı "Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Hatay. E-posta: abalci@mku.edu.tr / ahmetbalci01@gmail.com

*** Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara. E-posta: semihalperdundar@gmail.com

Okuma Stratejileri Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi

appeared between the arithmetic means of the final test scores belonging to the experimental and control groups in favor of the former. It was found that there was also a significant difference between the averages of the groups when the results of the covariate analysis of variance (ANCOVA) were examined. The results indicated that reading strategy instruction had a positive impact on the reading achievement of students who were learning Turkish as foreign language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Reading instruction, Cognitive reading strategies.

Giriş

Temel iletişim aracı olan dil, aynı zamanda anlama ve anlatma etkinliklerimizin bütünüdür. Bu etkinliklerde başarılı olmanın yolu dili etkili kullanmaktan geçmektedir. Dilin etkili kullanımı ise ancak nitelikli bir dil eğitimi ile mümkündür. Bu eğitim süreci dili öğrenmeyi ve kullanmayı etkilediği kadar düşünme, analiz ve sentez becerileri gibi pek çok zihinsel süreci de etkiler. Günümüzde dil öğretiminin sınırları bu geniş bakış açısıyla çizilmekte, eğitim basamakları ve süreci bu bakış açısıyla zenginleştirilmektedir. İletişim olanaklarının ilerlemesine bağlı olarak toplumlararası etkileşimin artması, dillerin ana dili olarak öğretimi kadar yabancı dil olarak öğretim sürecini de hızlandırmıştır. Bu süreçten Türkçe de etkilenmiş, “yabancılara Türkçe öğretimi” gelişen bir alan olarak gündemdeki yerini almıştır.

Okuma; dil becerileri içerisinde bireye öğrenme alanlarının kapısını açması yönüyle en önemli beceri alanlarından biridir. “1. Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümlüyüp anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek. 2. Yazılmış bir metnin iletilmek istediği şeyleri öğrenmek.” olarak tanımlanan (TDK, 2005: 1494) okuma “görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma” gibi farklı basamaklar içerir (Güneş, 2013: 128). Okuma sürecinin başındaki sembolü görme ve tanıma, nihai hedef olan anlamlandırma için sadece ön koşul olarak karşımıza çıkar. Okuma “anlamayı” gerçekleştirmek için yapılıp ve bu sürecin tamamlanması okuyucu ve yazar arasında kurulacak olan görüş alışverişiyle gerçekleştirilebilir (Akyol, 2013). Bu süreçte okuyucu metni anlama sürecinde ön bilgilerini kullanmaktadır.

Yeni bir anlam kurma süreci olarak nitelendirilebilecek olan okumada bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin birarada kullanılması gerekir (Sever, 1997). Bilişsel ve psikomotor becerilerin uyum içinde kullanımını gerektiren okuma becerisinin eğitimi bireyde anlama becerisini geliştirme yanında okuma alışkanlığı kazandırma, akıcı okuma ve söz varlığını geliştirmeyi de hedefler (MEB, 2015). Bu niteliklerin kazanılmasında bireysel faktörler kadar aile, okul, öğretim programları gibi farklı çevresel faktörlerin de etkisi unutulmamalıdır.

Okumanın temel bilgi edinme vasıtası olarak görülmesi ve bireysel olduğu kadar toplumsal gelişmişlik düzeyi ölçütlerinden bir hâline gelmesi bu konudaki dikkati daha da arttırmıştır. Okuma eğitimi sürecinin önemli başlıklarını oluşturan metin, metin türleri, metin nitelikleri, anlama

stratejileri gibi konular nitelikli bir okuma eğitimi sürecinin vazgeçilmez araştırma konuları arasına girmesini sağlamıştır. Metin bir cümleler bütünü olmanın ötesinde anlamsal bir birlikteliği içerir (Halliday ve Hasan, 1976). De Beaugrande ve Dressler'in (1981) bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, ikna edicilik (kabul edilebilirlik), bilgilendiricilik, duruma uygun olma ve metinlerarasılık başlıkları altında topladığı metinlerarasılık nitelikleri ise aynı zamanda bireyin anlama sürecinde dikkat etmesi gereken unsurları da gösterir. Metinlerdeki yapısal farklılıklar anlama sürecini doğrudan etkilemektedir (İşeri, 1998). Okuduğunu anlama sürecinde metni ve metne ait unsurları farketmenin ve öğretim sürecini düzenlemenin en önemli başlıklarından birini de okuduğunu anlama stratejileri oluşturmaktadır.

Okuduğunu anlama sürecinde kullanılan okuduğunu anlama stratejileri öğrenme kuramlarındaki gelişmelerle gündeme gelmiştir. Ertürk (1972) öğrenmeyi, yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlar. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusuna cevap arayan araştırmacılar birçok öğrenme kuramının temelini atmıştır. Schunk (2009), bu kuramları; Koşullanma Teorileri, Sosyal Bilişsel Teori, Bilişsel Bilgi İşlem Teorisi ve Yapılandırmacı Teori başlıkları altında değerlendirir. Öğrenme kuramları içinde özellikle bilişsel kuram okuma stratejilerinin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Bilişsel psikoloji 1879 yılında Wilhelm Wundt'un öncülüğünde gelişmeye başlar ve davranışçı kuramın öğrenmeyle ilgili açıklamalarına zihinsel faaliyetleri merkeze alarak eleştirel bir gözle karşı çıkar. Genel anlamda uyarıcı-tepki süreçlerinin ötesinde hem davranışı meydana getiren mekanizmaları hem de algı, dil ve genel olarak bilişi açıklamaya çalışır (Smith ve Kosslyn, 2014). Bilişsel kuramda bilginin başlangıçta dikkat alanına girdikten sonra duyuşsal kayıt vasıtasıyla kısa süreli belleğe gönderildiği, bunu sırasıyla bilginin işlendikten sonra uzun süreli belleğe gönderilmesi, anlamlandırılması, ayrıntılandırılması, doğru örgütlenmesi ve ihtiyaç duyulduğunda önceki öğrenmelerle ilişki kurulurak geri çağrılmasının (Schunk, 2009) izlediği açıklanır. Bu süreçte biliş, algı, dikkat, kodlama, geri çağırma gibi kavramlar önem kazanmıştır. Genel anlamda "dil edinildiği" anlayışı (Güneş, 2013) bilişsel kuramla yaygınlaşır.

Bilişsel kuramın okuma eğitimi sürecine en önemli etkilerinden biri okuduğunu anlama stratejileri ile ilgilidir. Strateji genel olarak "önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol" (TDK, 1998: 2032) anlamına gelir. Okuduğunu anlama sürecinde bireye rehberlik eden stratejiler metnin çözümlenmesi ve anlamlandırılmasını sağlar. Strateji kullanımı metindeki içeriğin ve yapının anlaşılmasına katkı sağlar. Dikkatini metne odaklayan okur bu yolla metni hem daha kolay değerlendirir hem de metnin hatırlanma süreci kolaylaşır (Akyol, 2013).

Strateji kullanımının bilinç ile açıklanması okuma stratejilerinin biliş ve bilişüstü kavramlarıyla açıklanmasını da sağlar. Wellman (1988) bir davranış ve uygulamanın strateji olarak kabul edilmesinde "kasıtlı" kullanıma ve "farkındalık" sürecine dikkat çeker. Okuduğunu anlama sürecinde kullanılan stratejiler genel anlamda okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında kullanılan

Okuma Stratejileri Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi

stratejiler olarak sınıflanmaktadır. Farklı araştırmalarda küçük değişikliklerle değerlendirilen okuma stratejilerini Paris, Wasik ve Turner (1996) şu şekilde sınıflamıştır:

Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler:

1. İyi fiziksel ortam oluşturma
2. Okuma amacını belirleme
3. Önbilgilere ulaşma
4. Başlık hakkında sorular sorma
5. Kavram haritası oluşturma
6. Ana düşünceyi tahmin etmek için metni tarama
7. Metni tarayıp başlıkları, resimleri ve alt başlıkları değerlendirme
8. Bilgileri gözden geçirme
9. Metin türünü ve tarzını (üslubunu) tespit etme
10. Konu hakkında ne bildiğini ifade etme
11. Okunacak metinde neler olabileceğini tahmin etme

Okuma Esnasında Kullanılan Stratejiler:

1. Okuma ile birlikte anlamayı kontrol etme
2. Ana düşünceyi bulma
3. Metinden anlamlar çıkarma
4. Metin türünün kalıplarını tespit etme
5. Konuşma çizgilerine bakma
6. Yeni kelimeleri kontrol etme (not alma)
7. Her paragrafın ana fikrini tahmin etme
8. Metni yorumlama
9. Okunan metinle ön bilgileri karşılaştırma
10. Öğrenilen bilgilere değer biçme
11. Metni yeniden okuma veya metnin üzerinden geçme

Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler:

1. Metin ve yazarı kişisel olarak eleştirme
2. Okuma öncesindeki beklentilere dönüp gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etme
3. Notları, yorumları ve altı çizilen yerleri gözden geçirme
4. Metinden çıkarılan anlamı ifade etme
5. Bilgileri bir araya toplayıp pekiştirme
6. Bilgileri gözden geçirme

7. Bilgileri detaylandırma ve değerlendirme
8. İhtiyaç duyulan ek bilgileri ifade etme
9. Yeni bilgileri zihinde tutma
10. Metinle öz yaşantıları karşılaştırma
11. Metni akademik olarak eleştirme

Strateji kullanan okuyucu metin hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirir, tahminlerde bulunur, doğru strateji seçimini yapar ve bilgiyi sürekli kontrol eder. Bu kontrol okuyucunun ana fikri ve yan fikirleri de belirlemesini kolaylaştırır (Bauman, 1984). Böylece okuyucu metin içi ve metin dışı unsurları gittikçe otomatikleşen bir süreçle kontrol eder. Strateji kullanımı bir süre sonra iyi/tecrübeli okuyucularla zayıf/tecrübesiz okuyucular arasında belirgin farklılıkların ortaya çıkmasını sağlar (Lovett ve Flavell, 1990).

Dil becerileri içinde önemli bir yeri olan okuma becerisi bireyin hayatın her alanında yetkinlik kazanmasının da yolunu açar. Bu sebeple yabancı dil öğretimi sürecinin de önemli başlıklarından birini okuma becerisinin geliştirilmesi oluşturur. Nitekim günümüzde Avrupa Konseyinin toplam 47 üye ülkesiyle birlikte uygulanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası (European Language Portfolio) projesi de okumayı geliştirilmesi gereken temel dil becerileri arasında sayar (Council of Europe, 2002). Böylece her bireyin “Avrupa Ortak Dil Kriterleri” doğrultusunda bir “dil pasaportuna” sahip olması hedeflenmektedir. İkinci dil öğrenen bireylerin öğrenmekte oldukları dildeki okuma becerileri ve strateji kullanımı arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hosenfeld, 1977; Knight, Padron ve Waxman, 1985; Block 1986; Sarig, 1987). Araştırma sonuçları, strateji kullanımının, başarılı okuyucu davranışları arasında olduğunu göstermektedir. Ancak Upton’un (1997) araştırmasında ikinci dil öğrenenlerin genelde daha az sayıda strateji kullandığını da göstermektedir. İkinci (yabancı) dilde okuma stratejileri konusunda üstbilişsel eğitimin rolü hakkında yapılan bazı çalışmalar da (Carell, 1985; Hamp ve Lyons, 1985; Barnett, 1988; Kern, 1989; Janzen, 2003) özellikle metin yapısı özelliklerinin tanınması ve anlaşılması üzerinde yoğunlaşmıştır. Yapılan araştırmalar geleneksel eğitim gören kontrol gruplarına kıyasla strateji eğitimi verilen deney gruplarında önemli olumlu etkilerin ortaya çıktığını göstermektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi ve öğretilmesi son yıllarda gündemimizi daha yoğun bir şekilde ilgilendirmeye başlamıştır. Yurt dışında çalışan Türk işçileri, Türklerin yoğun yaşadığı bölgelerdeki okullarda çalışan öğretmen ve idareciler, yurt dışı üniversitelerdeki Türkoloji öğrencileri, ülkemizle ticari ilişkilerde bulunan bireyler, yurt içindeki yabancılar, Türk üniversitelerindeki yabancı öğrenciler (Koç, 1998) gibi farklı gruplar Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecini hızlandırmıştır. Bu gelişmede üniversitelerdeki Türkçe öğretim merkezlerinin çalışmaları da önemli bir etkiye sahiptir.

Okuma Stratejileri Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi

Bu gelişmelerin doğal bir sonucu olarak yabancılar Türkçe öğretimi konusunda akademik çalışmaların sayısında da belirgin bir artış görülmeye başlanmıştır.

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili olarak ülkemizde yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmalar, anadili olarak Türkçe öğretiminde strateji eğitimi (Doğan, 2002; Gelen, 2003; Kuzu, 2003; Karatay, 2007; Temizkan, 2007; Epçaçan, 2008; Yılmaz, 2008; Topuzkanamış, 2009; Özercan, 2010; Kaman, 2012; Gül, 2013; Emre, 2014), Türkiye’de yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda strateji öğretimi (Bedir, 1998; Deneme, 2008; Eraslan, 2008; Bak, 2011; Özkan Gürses, 2011) ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okutulan ders kitaplarındaki okuma becerisi ve strateji unsurları (Aygüneş, 2007; Şahin, 2010; Bayezit, 2013) hakkındadır. Elde edilen sonuçlar strateji öğretimi ile okuduğunu anlama becerisi arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan kitapların okuma etkinliklerinde strateji kullanımını destekleyen etkinliklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar içinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma stratejisi öğretimini amaçlayan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sonuçlar doğrultusunda bu araştırmanın genel amacı okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etki düzeyini tespit etmek olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etki düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma yarı deneysel bir araştırmadır. Bir değişkenin etkilerini gözleme ve neden-sonuç ilişkilerini test etmede kullanılan en geçerli ve güvenilir araştırma yöntemi deneysel araştırmadır (Büyüköztürk vd. 2013).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışmada, ön test-son teste dayalı “deney ve kontrol gruplu yarı deneysel çalışma” modeli kullanılmıştır. Deney grubu, değerlendirilecek eğitim programının uygulandığı; kontrol grubu tüm özellikler açısından deney grubuna benzeyen ancak deneysel işlemin uygulanmadığı, karşılaştırma olanağı sağlayan grup (Karasar, 2003) olarak seçilmiştir.

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane Şubesinde C1 seviyesindeki iki sınıfta eğitim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 18’i erkek 2’si kız öğrencidir. Örneklem olarak seçilen kitlenin niteliği ve her dönemde istenen sayıda öğrenci bulunamaması sebebiyle ulaşılabilen 20 öğrenci çalışma sürecine gönüllü olarak dâhil edilmiştir. Öğrencilerin tamamı B2 seviyesinden C1 seviyesine geçebildiği için ayrıca küme analizi yapılmamış, Türkçe dil yeterlikleri açısından aynı seviyede kabul edilmiştir. Öğrenciler deney ve kontrol grubu

olmak üzere onar kişilik iki gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin bir önceki kur olan ve C1 kuruna geçmelerini sağlayan B2 kur sonu sınav puanları Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. *Deney ve Kontrol Grubu B2 Kur Sınavı Okuma ve Toplam Puanları*

Öğrenci Numarası	Okuma Puanı (25 üzerinden)	B2 Kur Sınav Toplamı
1.	23	89
2.	13	66
3.	19	82
4.	18	69
5.	17	78
6.	14	69
7.	11	65
8.	17	83
9.	16	70
10.	16	79
11.	10	63
12.	13	65
13.	9	60.5
14.	18	73.5
15.	21	79.5
16.	21	84
17.	24	92.5
18.	18	67.5
19.	19	78
20.	14	71

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında ön test ve son test olarak kullanılan çoktan seçmeli “B2-C1 Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır.

Ön test ve son test olarak uygulanan “B2-C1 Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)” Gaziantep Üniversitesi TÖMER ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER’den alınan B2 ve C1 kur sınavlarının çoktan seçmeli soruları ile oluşturulmuştur. Soruların hazırlanması ve seçilmesinde Avrupa Dil Portfolyosu’nun belirlediği B2 ve C1 okuma becerileri ölçüt olarak alınmıştır.

İşlem

Araştırma İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane Şubesi’nde, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılının yaz döneminde 5 hafta süreyle 120 saatlik C1 kuru içerisinde yürütülmüştür. Tesadüfi olarak seçilen ilk sınıf deney grubu, diğer sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama süreci başlangıcında her iki gruba B2-C1 Okuduğunu Anlama ön testi uygulanmıştır.

Uygulama sürecinde deney grubunda ders kitaplarından seçilmiş metinlerle ilgili okuma stratejilerine uygun ders planları ve etkinlikler geliştirilmiştir. Kontrol grubunda ise İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde uygulama esnasında kullanılan “İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi İstanbul Seti C1 Kitabı”ndaki etkinlikler uygulanmıştır. Strateji öğretimini örnekleyecek etkinliklerin

Okuma Stratejileri Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi

hazırlanması için kullanılacak metinlerin seçiminde Türkçe eğitimi ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında tecrübeye sahip 6 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların verdikleri puanların aritmetik ortalamalarına göre “Aşkın Kimyası”, “Elmas Gerdanlık”, “Fatih Sultan Mehmet Mahkemedede” ve “Satranç ve Tavla” metinleri uygulama sürecinde kullanılmıştır. Metinlerden ikisi öyküleyici diğer ikisi de bilgilendirici türdedir. Deney grubunda verilen eğitimde okuma öncesi stratejilerden “önbilgilere ulaşma” ve “konu hakkında ne bilindiğinin ifade edilmesi”; okuma esnasında kullanılan stratejilerden “yeni kelimeleri kontrol etme, not alma”, “okuma ile birlikte anlamayı kontrol etme”; okuma sonrası kullanılan stratejilerden “metinden çıkarılan anlamı ifade etme”, “bilgileri gözden geçirme” ve “özetleme” stratejilerinin öğretimi hedeflenmiştir.

Uygulama esnasında örnek okuma ve sessiz okuma yöntemleriyle öğrencilere hazırlanan materyaller üzerinde çalışacak yeterli süre verilmiştir. Strateji öğretimi amacıyla hazırlanan etkinlikler hakkında ders öğretim elemanına uygulama öncesinde bilgi verilmiş, çalışma yapraklarında yer alan etkinlikler ve sorular araştırmacıların ve öğretim elemanının rehberliğinde sınıf içinde uygulanmıştır. Araştırmacılar ve ders öğretim elemanı öğrencilerin çalışma yapraklarını kontrol etmiş, gerektiğinde anında dönüt vererek düzeltme yapmışlardır. Eğitim C1 kur sınavından iki gün önce tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin OABT’den aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri betimsel istatistik, ön test sonuçları arasındaki farkın olup olmadığı bağımsız t-testi, uygulanan strateji öğretiminin etkisi Ortak Değişkenli Varyans Analiz (ANCOVA) kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışma başlangıcında öncelikle deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından denk olduklarının belirlenmesi amaçlanmış ve elde edilen sonuçlar bağımsız gruplarda t-testi ile kontrol edilmiş, sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının ön-Test Sonuçlarına Ait Bağımsız T-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol	10	27,75	14,92	18	1,09	,290
Deney	10	35,00	14,81			

Bağımsız gruplarda t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-test puanlarının ortalamaları arasında [$t_{(18)}=1.090$, $p>0,05$] istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu başlangıçta iki grubun başarı düzeylerinin istatistiksel olarak birbirine yakın

olduğunu göstermektedir. Uygulama süreci öncesi grupların benzer başarı düzeylerinde bulunması çalışmanın eşit şartlara sahip gruplar üzerinde yürütüldüğünün en önemli göstergesidir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilere uygulama süreci sonunda uygulanan OABT'ye ilişkin son test sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. *Deney ve Kontrol Grupları için Başarı Puanı Sonuçları*

	ORTALAMA	STANDART SAPMA	N
Kontrol Grubu	30,00	12,85	10
Deney Grubu	53,75	11,38	10

Tablo 3'te görüldüğü gibi uygulanan son-testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik puan ortalaması 30,00 iken deney grubunun puanlarının aritmetik ortalamasının 53,75 olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre deney grubu ile kontrol grubunun son-test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehine 23,75'lik bir fark olduğu görülmektedir.

DeneySEL bir çalışmada bağımlı bir değişken birçok farklı değişkenden etkilenebilir. Bu türdeki değişkenlerin etkisi gruplar arasında farklılık gösterebilir. Bu farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla ortak değişkenli varyans analizi (ANCOVA) yapılır. DeneySEL desenin uygulanmasında kontrol altına alınamayan çevresel faktörler, doğrusal bir regresyon metodu ile devre dışı bırakılabilir. ANCOVA, varyans analizi ve regresyon analizini eşzamanlı kullanarak deneySEL işlemdeki gerçek etkinin ortaya çıkmasını sağlar (Büyüköztürk, 2003). Ancak testin uygulanabilmesi için ölçümlerin homojen dağılım göstermesi gerekmektedir. Bu sebeple öncelikle Levene Testi ile ölçümlerin homojenliği incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. *Levene's Homojenlik Testi Sonuçları*

	F	df1	df2	p
Son-OABT	4,075	1	18	,059

$n=20, p>0,05$

Tablo 4'teki p değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması ölçümlerin her iki grupta da homojen olduğunun bir göstergesidir. Ortak değişkenli varyans analizinin varsayımlarının kontrol edilmesinden sonra araştırmanın genel amacını test edebilmek amacıyla ANCOVA analizi yapılmış ve tüm hipotez 0,05 güven düzeyinde test edilmiştir.

Tablo 5. *Ortak Değişkenli Varyans Analiz (ANCOVA) Sonuçları*

Kaynak	Bağımlı Değişkenler	df	Ortalamalar Karesi	F	p	Kısmi Eta Karesi
Ön-OABT	Son-OABT	1	496,79	3,91	,064	,187
Grup	Son-OABT	1	2105,78	16,60	,001	,494

$n=20, * p<0,05$

Okuma Stratejileri Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi

Tablo 5'te görüldüğü gibi ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(1)} = 16,60$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,494$). Bu sonuç araştırma sürecinde deney grubuna öğretilen okuduğunu anlama stratejilerinin deney grubu öğrencilerinin son-OABT puan ortalamaları ile kontrol grubundaki öğrencilerin son-OABT puanları ortalamaları arasında strateji öğretimi yapılan sınıf lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Çoklu eta kare değerinin 0,494 olması bağımlı değişkendeki değişimin % 49,4'ünün strateji öğretiminden kaynaklandığını göstermektedir.

Sonuç

Okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular ($F_{(1)} = 16,60$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,494$) strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarısına geniş düzeyde katkısı olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar okuma eğitiminde strateji kullanımı üzerine daha önce yapılan çalışmalarla benzerlikler göstermektedir. Anadili öğretiminde strateji eğitimi konusunda yapılan araştırmalar strateji öğretiminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerileri, motivasyon, Türkçe dersine ilişkin tutum, öz yeterlik algısı, hafızada tutma, bilişsel farkındalık becerileri, diğer öğrenme alanları, kitap okuma alışkanlığı ve akademik başarı boyutlarını olumlu yönde etkilediğini (Doğan, 2002; Gelen, 2003; Kuzu, 2003; Karatay, 2007; Temizkan, 2007; Epçaçan, 2008; Yılmaz, 2008; Topuzkanmış, 2009; Gül, 2013; Emre, 2014) göstermektedir. Bu sonuçlar, çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Türkiye'de yabancı dil eğitimi yapılan sınıflardaki strateji eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalarda bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde özetleme, yeni kelimeleri kontrol etme, not alma ve sözcük anlamını kestirme stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği, bilişsel öğrenme stratejileri ile okuma anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bedir, 1998; Deneme, 2008; Eraslan, 2008). Strateji öğretimiyle ilgili yurt dışında yapılan araştırma sonuçları da (Block, 1986; Upton, 1997; Padron ve Waxman, 1988; Jimenez, Garcia ve Pearson, 1996; Carell, 1985; Hamp-Lyons, 1985; Kern, 1989) zayıf okuyuculara oranla strateji eğitimi alan bireylerin anlamlandırma süreçlerini daha iyi takip edebildiğini, stratejilerin birinci ve ikinci dilde okumayı destekleyici nitelikte olduğunu, "yazılı özetleme", "her şeyin hatırlanıp hatırlanmadığını görmek için önemli yerlerin altını çizme" ve "not alma" stratejilerinin okuduğunu anlamayı olumlu etkilediğini göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçları ile ana dili ve yabancı dil eğitiminde yapılan çalışmalar incelendiğinde okumada strateji eğitiminin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi

sürecinde strateji eğitimine daha planlı bir şekilde yer verilmesi hem okuma hem de anlama sürecini kolaylaştıracaktır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2013). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 15-48). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Bak, Ç. (2011). *Üniversite öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanımına dair diller arası bir karşılaştırma: birinci dil olarak türkçe, ikinci dil olarak fransızca ve üçüncü dil olarak ingilizce*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Barnett, M. A. (1988). Reading Through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension. *The Modern Language Journal*, 72, 150-162.
- Bauman, J. F. (1984). The Effectiveness Of A Direct Instruction Paradigm For Teaching Main İdea Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20, 93-117.
- Bayezit, H. (2013). *Yabancı dil olarak türkçe ve ingilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Beaugrande, R. A. de& Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. New York: Longman Inc.
- Bedir, H. (1998). *Türk öğrencilerin okuma anlama yetilerinde bilişsel öğrenme stratejileri kullanmalarının etkisi*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Block, E. (1986). The Comprehension Strategies of Second Language Readers. *TESOL Quarterly*, 20/3, 463-494.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carrell, P. L. (1985). Facilitating ESL Reading by Text Structure. *TESOL Quarterly*, 19, 727-752.
- Council of Europe (2002). *Common european framework of reference for languages*. Cambridge: CUP. <https://europass.cedefop.europa.eu/tr/resources/european-language-levels-cefr>, Erişim Tarihi 15.01.2016
- Deneme, S. (2008). *Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikçi ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Emre, Y. (2014). *Farklı akademik seviyedeki 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Eraslan, E. (2008). *Yabancı dil öğretiminde sözcüğün anlamını kestirme stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Okuma Stratejileri Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi

- Gül, M. (2013). *Ortaokul 6-7-8 sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Halliday, M. A. K. ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited.
- Hamp-Lyons, L. (1985). Two Approaches To Reading: A Classroom-Based Study. *Reading in a Foreign Language*, 3, 363-373.
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language readers. *System*, 5, 110-123.
- İşeri, K. (1998). Okuma Edininiminin Eğitimsel İşlevi. *Tömer Dil Dergisi*, 70, 5-18.
- Janzen, J. (2003). Developing Strategic Readers in Elementary School. *Reading Psychology: an International Quarterly*, 24, 25-55.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratesilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kern, R. G. (1989). Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability. *The Modern Language Journal*, 73, 135-149.
- Knight, S., Padron, Y. & Waxman, H. C. (1985). The Cognitive Reading Strategies of ESL Students. *TESOL Quarterly*, 19, 789-792.
- Koç, N. (1998). *Yabancılar için dil bilgisi öğrenci kitabı* (2. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Lovett, S. B. ve Flavell, J. H. (1990). Understanding and Remembering: Childrens Knowledge About The Differential Effects of Strategy and Task Variables on Comprehension And Memorization. *Child Development*, 61/6, 1842-1858.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özercan, M. G. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kullandığı öğrenme ve okuma stratejilerinin seviye belirleme sınav sonuçlarıyla karşılaştırılması*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özkan Gürses, M. (2011). *Fransızca yabancı dil dersinde bilişsel akademik dil öğrenme yaklaşımına dayalı okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlamaya ve strateji kullanmaya etkisi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Paris, S. G., Wasik B. A. & Turner J. C. (1996). The development of strategic readers'. R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson in (Eds.). *Handbook of reading research* (pp. 609-640). New York: Longman.
- Sarig, G. (1987). High-level reading in the first and in the foreign language: some comparative process data. J. Devine, P. L. Carrell, & D. E. Eskey (Eds.). *Research in reading in English as a second language* (pp. 105-123). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri*. (Çev. Ed.: M. Şahin). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, E. E. & Kosslyn, S. M. (2014). *Bilişsel psikoloji*. (Çev. Ed.: M. Şahin). Ankara: Nobel Yayınevi.

- Şahin, A. (2010). *Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Upton, T. A. (1997). First and Second Language Use in Reading Comprehension Strategies of Japanese ESL Students. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 3(1), 1-24.
- Wellman, H. M. (1988). The early development of memory strategies. F.E. Weinhert & M. Perlmutter (Eds.). *Memory development: Universal changes and individual differences* (pp. 3-29). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yılmaz, S. (2008). *Başarılı ve başarısız 7.sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuma stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.



Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi

*Arzu ÇEVİK**
*Firdevs GÜNEŞ***

Öz

Günümüzde düşünen, sorgulayan, eleştiren, bilgiye ulaşan, ulaştığı bilgileri analiz edebilen ve kullanabilen bireyler yetiştirmek temel hedeftir. Bu hedef doğrultusunda günü yakalamak için bireylerin temel beceriler ile üst düzey becerileri kazanmasını sağlamak için ders programları güncellenmiştir. 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programında yapılandırıcı yaklaşımla birlikte etkinlik yaklaşımı esas alınmıştır. Öğrencinin aktif olduğu, uygulama yaparak etkinlikler aracılığıyla dil becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında verilen etkinliklerin iyi hazırlanması gerekmektedir. Bu çalışmada 2016-2017 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve özel yayın evleri tarafından hazırlanan 5ve 6.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler “Hazırlık ve Başlama, Uygulama, Değerlendirme, Gözden Geçirme, Genel Özellikler, Dil Becerilerini Kullanma ve Zihinsel Becerileri Kullanma” olmak üzere 7 kategoride ele alınmıştır. Her kategori için alt başlıklar belirlenmiş, Türkçe ders kitaplarında verilen toplam 727 etkinlik bu çerçevede değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, etkinliklerin Türkçe dil becerilerini geliştirme açısından istenilen düzeyde ve nitelikte olmadığı görülmüştür. Bazı etkinliklerin alıştırmada düzeyinde kaldığı ya da bu amaçla kullanıldığı, bazılarının ise tamamen alıştırmaya özelliklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerde yapılandırıcı ve etkinlik yaklaşımının öğrenme ilkelerine dikkat edilmediği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadığı anlaşılmıştır. 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. Kısaca etkinlikleri hazırlama, seçme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarına gereken önemin verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: etkinlik yaklaşımı, ders kitapları, etkinlik.

An Analysis of the Activities in the Turkish Language Textbooks

Abstract

Nowadays, the main goal in education is to educate individuals who can think, question, know how to access knowledge, analyze that knowledge, and use it. To attain that goal and be current, curricula in Turkey have been updated to help individuals acquire basic and higher level skills. In the Turkish teaching curriculum which took effect in 2005, constructivist and activity-based approaches were taken as bases. The students are expected to be active and to develop their language skills by doing activities. This necessitates that the activities in the Turkish textbooks have to be prepared well. In this study, the activities which were in the 5th and 6th grade Turkish

* Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, arzu021@gmail.com

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

course textbooks published by the Ministry of National Education and private publishers in the 2016-2017 academic year were analyzed. Document analysis which is one of the qualitative research methods was used. The activities in the Turkish course textbooks were analyzed in terms of seven categories which were; "Preparation and Starting, Practice, Evaluation, Revision, General Characteristics, Use of Language Skills, and Use of Cognitive Skills". Subcategories were established for each category, and 727 activities in the Turkish textbooks were evaluated, using this framework. Based on the analysis, it was observed that the activities were not at the intended level and of the intended quality with respect to developing Turkish language skills. It was determined that some activities were at the level of language exercise or used for that purpose, and some had utterly exercise properties. It was concluded that in the activities the principles of constructivism and activity-based approach and students interests and needs were not taken into consideration. Moreover, it was found that the majority of the activities were similar and repetitive. It was observed that the grammar activities contained mechanical repetitions and that some of them included multiple-choice, sentence translation, definition, finding synonyms, and the like. Even though it is known that such activities lead to memorization quickly and do not contribute much to language learning, they were being used widely. In short, it was concluded that necessary importance was not given to the preparation, selection, practice and evaluation of the activities.

Keywords: Activity approach, Textbooks, Activity.

Giriş

Eğitim sürecinde öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrencilere çeşitli 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 alıştırmalar 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 (Güneş, 2017, s. 50). Bunların uygulanması eğitim yaklaşımlarına göre değişmektedir. Davranışçı yaklaşımda alıştırma üzerinde durulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımda ise etkinlik verilmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde benimsenen bir yaklaşım olan etkinlik yaklaşımına göre öğrenciler etkinlik ve görevleri yaparak dil öğrenme sürecini kolay hale getirmeleri ile dil ve zihinsel becerilerini geliştirmektedirler.

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

Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi

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; Güneş, 2017, s. 50). 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. Ses, söz, dilbilgisi alıştırmaları gibi.

Etkinlik kavramı sözlüklerde etkin olma, faaliyet, istekli öğrenme durumu, eylem ve etkileme gücü olarak verilmektedir. Etkinliğin amacı, öğrencilerin istekli ve aktif öğrenmesi sağlamaktır. Öğrencileri güdüleme, etkili, kolay ve kalıcı öğrenme amacıyla uygulanmaktadır. Aktif öğrenme ile gündeme gelmiş, etkinlik ve yapılandırıcı yaklaşımın temel öğrenme aracı olmuştur. 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 yönelmekte, kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını ve kendi öğrenme ritmini belirlemesine katkı sağlamaktadır (Pollet, 2015; Güneş, 2017, s. 52).

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 oluşturmasına 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 katılımını sağlayacak, cesaretlendirecek, ilgi uyandıracak ve keşfederek öğrenmesine katkı getirecek etkinliklere ağırlık verilmelidir (Güneş, 2017).

Etkinlik, gerçek yaşamdan alınan veya gerçek yaşama benzer uygulamalardır. Örneğin bir formu doldurma, iki resim arasındaki beş farkı bulma gibi. Etkinlik yaparken bütün dil becerileri kullanılır. Etkinlik, konuşma, dinleme, anlama, okuma, yazma gibi aynı anda dilin bütün becerilerini kullanma ve geliştirme fırsatı verir. Bu süreçte bütün zihinsel becerilerden de yararlanır. Bunlardan 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 süreç ve beceriler çok çeşitli, karmaşık olmaktadır. Bu yönüyle etkinlikler çeşitli zihinsel süreç ve becerilerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Etkinlikleri yaparken öğrenciler arasında etkileşim ve işbirliği yapılmaktadır. Birlikte tartışarak, sorgulayarak, sorunlara çözüm arayarak ve uygulayarak etkinlik yapmak öğrenciler arasında etkileşimi artırmakta ve sosyal becerileri de geliştirmektedir.

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 becerilerini geliştirmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenme etkinlikleri insan zihninden dökülmekte ve insan zihnini geliştirmek için kullanılmaktadır (Güneş, 2013).

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 yaklaşımlardan yararlanılmıştır.*" denilerek vurgulanmıştır (MEB,2005). 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 (Güneş,2014).

Etkinlik yaklaşımından hareketle yaklaşık on iki yıldır Türkçe öğretim kitaplarında öğrencilere çeşitli etkinlikler verilmekte ve etkinliklerle Türkçe öğretimi uygulanmaktadır. Ancak bunlar genel olarak incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında verilen etkinliklerin istenilen düzeyde ve nitelikte olmadığı görülmektedir. Bazılarının eski davranışçı yaklaşımın temel öğrenme aracı olan alıştırmaya niteliğini taşıdığı, öğrencileri sürekli tekrar yapmaya yönelten çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmada Türkçe ders kitaplarında verilen etkinlikler, etkinlik yaklaşımı açısından incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirme amacıyla Türkçe ders kitaplarında verilen öğrenme etkinliklerini içerik ve nitelik yönünden incelemektir. Bu amaçla 2016-2017 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve özel yayın evleri tarafından

Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi

hazırlanan 5.ve 6.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler ele alınmıştır ve aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

- 1.Türkçe ders kitaplarında verilen etkinlikler;
 - a. Hazırlık ve Başlama,
 - b. Uygulama,
 - c. Değerlendirme,
 - d. Gözden Geçirme yönünden etkinlik yaklaşımına uygun mudur?
- 2.Etkinliklerin;
 - a. Genel Özellikleri,
 - b. Dil Becerilerini Kullanma,
 - c. Zihinsel Becerileri Kullanma açısından durumu nedir?
3. Türkçe ders kitaplarında verilen etkinliklerin genel durumu nedir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen konuya dair yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan yöntemlerden birisi de doküman inceleme yöntemidir. Nitel araştırmada verilerin geçerliliği ve ulaşılan sonuçların doğruluğu önemli olduğu için araştırmacı konusuna ve hedef kitlenin özelliğine göre birden çok araştırma metodundan yararlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaçla Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada ortaokul Türkçe Çalışma Kitapları içerisinde küçük sınıflar olması sebebiyle beşinci ve altıncı sınıflar seçilmiştir. Türkçe dil becerilerini geliştirme açısından bu sınıf düzeylerindeki çalışmalar önemli olmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan etkinliklerin “Etkinlik Temelli Yaklaşım”ın ilkelerine ve etkinlik hazırlama kurallarına uygun olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılı için beşinci sınıf düzeyinde yalnız MEB tarafından hazırlanan ders kitabı kullanılmaktadır. Altıncı sınıfta ise MEB ve özel yayınevi tarafından hazırlanan iki kitap bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmada üç ders kitabı ele alınmıştır. Ders kitaplarında bulunan bütün çalışmalar “etkinlik” başlığı ile adlandırılmaktadır. Ancak bunlar incelendiğinde bazılarının “alıştırma” özellikleri taşıdığı ve öğrencinin aktif öğrenmesini sağlamak yerine tekrarlamaya yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu nedenle üç ders kitabında bulunan bütün etkinlikler alınmış ve toplam 727 etkinlik incelenmiştir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve özel yayın evleri tarafından hazırlanan 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerle,

2. Türkçe öğretim sürecinde kullanılacak etkinliklerde bulunması gereken etkinlik hazırlama kuralları konusunda belirlenen ölçütlerle sınırlıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman incelemesi için seçilen 3 kitapta yer alan 727 etkinlik için betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analiz verilerin sınıflandırılması özetlenmesi ve sonuçlara ulaşılması sürecini kapsamaktadır. Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok, araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde derinlemesine yapılmaktadır. Bu analiz için “Etkinlik Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı” hazırlanmıştır. Hazırlanan rubrik için 7 boyut ile 29 alt boyut oluşturulmuştur. Güvenirlik çalışması için uzman görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda kitapta yer alan etkinlikler 2 alan uzmanı tarafından ayrı ayrı puanlanmıştır. Daha sonra puanlayıcılar arası güvenirliliğe bakılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirlik için Pearson Korelasyonu kullanılmıştır. Bu yöntem, iki ölçüm arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını belirlemek için kullanılan bir istatistiksel yöntemdir. Yapılan analizlerde Pearson Korelasyon’unda $r = 0,827$ elde edilen bu sonuca göre puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde uyum olduğu görülmüştür. “Etkinlik Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı”nın güvenilir olması sonucunda 727 etkinlik bu araç ile puanlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1’de de görüldüğü gibi 5. sınıf için MEB tarafından hazırlanan ders ve çalışma kitabında 8 temaya dayalı 52 metin kullanılmıştır. Bu metinler için 305 etkinlik bulunmaktadır. 6. sınıf için özel yayınevi tarafından hazırlanan ders ve çalışma kitabında 6 temaya dayalı 26 metin kullanılmıştır. Bu metinler için 195 etkinlik bulunmaktadır. 6. sınıf için MEB tarafından hazırlanan ders ve çalışma kitabında 6 temaya dayalı 24 metin kullanılmıştır. Bu metinler için 227 etkinlik bulunmaktadır. Bunların ayrıntıları ise Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İncelemeye alınan kitaplar ve etkinliklerin dağılımı

SINIF DÜZEYİ	YAYINEVİ	TEMA	METİN	ETKİNLİK
5. SINIF	MEB	8	52	305
6. SINIF	ÖZEL	6	26	195
6. SINIF	MEB	6	24	227

Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi

Ders kitaplarında her temada yer alan etkinlik sayılarının dağılımı ise Tablo 2’de gösterildiği şekildedir:

Tablo 2. Türkçe 5. ve 6. Sınıf Ders Kitaplarında Bulunan Metin ve Etkinlik Sayıları

SINIF	TEMA	METİN	ETKİNLİK
5. SINIF MEB	Vatandaşlık Bilinci	7	39
	Milli Mücadele ve Atatürk	7	44
	Milli Kültürümüz	7	49
	Bilim ve Teknoloji	6	37
	Biz ve Değerlerimiz	6	32
	Sanat ve Toplum	7	40
	Sağlık, Spor ve Oyun	6	34
	Dünya ve Çevre	6	30
6. SINIF ÖZEL	Sevgi	4	31
	Atatürk	6	30
	Okuma Kültürü	4	35
	Duygular	4	32
	Millî Kültür	4	32
	Doğa ve Evren	4	35
6. SINIF MEB	Okuma Kültürü	4	34
	Atatürk	4	34
	Sevgi	4	34
	Duygular	4	33
	Zaman ve Mekân	4	43
	Doğa ve Evren	4	49

Araştırmada 5 ve 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler “Hazırlık ve Başlama, Uygulama, Değerlendirme, Gözden Geçirme, Genel Özellikler, Dil Becerilerini Kullanma ve Zihinsel Becerileri Kullanma” olmak üzere 7 kategoride incelenmiştir. Her kategori için alt başlıklar belirlenmiş, Türkçe ders kitaplarında verilen toplam 727 etkinlik bu çerçevede incelenerek değerlendirilmiştir. Ulaşılan bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Hazırlık ve Başlama

Hazırlık ve Başlama kategorisinde dört alt amaç bulunmaktadır. Bu amaçlar “Dikkat Çekme, Amaca Yönlendirme, Ön Bilgileri Hareket Geçirme, Plan Yapma” şeklindedir.

HAZIRLIK VE BAŞLAMA	M	SD
Dikkat Çekme	0,71	0,572
Amaca Yönlendirme	0,66	0,556
Ön Bilgileri Harekete Geçirme	0,06	0,254
Plan Yapma	0,48	0,399
TOPLAM	0,3982	0,34636

Tablo 3. “Hazırlık ve Başlama” boyutu için puanlar

Etkinliklerin “Hazırlık ve Başlama” kategorisinin birinci maddesi için $M=0,71$, $SD=0,572$; ikinci maddesi için $M=0,66$, $SD=0,556$; üçüncü maddesi için $M=0,06$, $SD=0,254$; dördüncü maddesi için $M=0,48$, $SD=0,399$ şeklindedir. Bu kategoride alınan toplam puanlar için $M=0,3982$, $SD=0,39$ ’dur. Bu maddeler arasında puanı en yüksek olan “dikkat çekme” olduğu görülmüştür.

Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekme, amaca yönlendirme, ön bilgilerini harekete geçirme ve plan yapma yönüyle yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Yaş grubu ve seviyesi göz önüne alındığında dikkat çekici olan ve dil becerisini geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerin sayısının az olduğu görülmüştür. Öğrenme sürecinin başlangıcında öğrencinin aktif rol alması ve sürece katılması için en temel adım, dikkat çekme ile amacı belirleme olmaktadır. Amaç belirleme konusunda etkinliklerin yönlendirici olması gerekmektedir. Ancak inceleme sonucunda yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır. “Amaca Yönlendirme” konusunda bütün etkinlikler geliştirilmelidir. Aktif öğrenme açısından öğrenciden var olan bilgilerle yeni bilgilerin bütünleştirilerek özümsemesi beklenmektedir. “Ön Bilgileri Harekete Geçirme” maddesinin ortalaması diğerlerine göre en düşüktür. Etkinlik hazırlarken buna dikkat edilmediği görülmektedir. Öğrencileri “Plan Yapma” konusunda yönlendiren bazı etkinliklerin olduğu tespit edilmiştir. Kısaca etkinliklerle etkin öğrenme açısından etkinliklerin başlangıcını oluşturan “Hazırlık ve Başlama” çalışmalarının yetersiz olduğu görülmüştür. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencileri ön çalışma yapmaya yönlendirecek, bilgiyi edinme ve kullanma ile üst düzey düşünmeyi sağlayacak, öğrenciyi etkinleştirecek nitelikte hazırlanması gerektiği düşünülmektedir. Bu bakımdan Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde önemli eksikliklerin olduğu belirlenmiştir.

Uygulama

Uygulama kategorisinde beş alt amaç bulunmaktadır. Bu amaçlar “Aktif Öğrenme, Bilgi Edinme, Sosyal Becerilere Ulaşma, Bağımsız Öğrenme, Etkileşime Geçme” şeklindedir.

UYGULAMA	M	SD
Aktif Öğrenme	0,48	0,555
Bilgi Edinme	0,05	0,238
Sosyal Becerilere Yönlendirme	0,44	0,573
Bağımsız Öğrenme	0,05	0,237
Etkileşime Geçme	0,43	0,550
TOPLAM	0,2900	0,29597

Tablo 1. “Uygulama” boyutu için puanlar

Etkinliklerin “Uygulama” kategorisinin birinci maddesi için $M=0,48$, $SD=0,555$; ikinci maddesi için $M=0,05$, $SD=0,238$; üçüncü maddesi için $M=0,44$, $SD=0,573$; dördüncü maddesi için $M=0,05$,

Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi

$SD=0,237$; beşinci maddesi için $M=0,43$, $SD=0,550$ şeklindedir. Bu kategoride alınan toplam puanlar için $M=0,2900$, $SD=0,29$ 'dur. Bu maddeler arasında puanı en yüksek olan birinci maddedir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin "Uygulama" açısından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Yapararak yaşayarak öğrenmenin esas alındığı programlar doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenciyi bilgiyi alma, özümseme ve kullanma sürecinde aktif kılması beklenmektedir. Dil becerisini geliştirmek öğrencinin uygulama düzeyinde etkin olduğu çalışmaların sayısının az olduğu görülmüştür. Öğrencinin etkin olduğu ve aktif öğrenmenin gerçekleştiği etkinlik oranlarının da genele bakıldığında az olduğu tespit edilmiştir. Bilgi edinmek için öğrenciyi dili etkili ve yeterli şekilde sosyal becerileri destekleyerek kullanmaya yönlendiren, etkinliklerin olması gerekenden daha az olduğu belirlenmiştir. "Sosyal Becerilere Yönlendirme" dili öğrenme ve kullanma konusunda etkinliklerin sayısının da az olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan dilin kullanıldığı sosyal, gerçek ortamlar veyahut hazırlanmış ancak öğrenmeye katkı sağlayacak etkinliklerin dil öğretimi için kullanılması beklenmektedir. Öğrencinin kendi kendisine öğrenmesini sağlayacak süreçte onu bağımsız kılacak ve üst düzey zihinsel becerilerinden biri "Bağımsız Karar Verme"nin ilk adımı bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklerin sayısının da oldukça düşük olduğu görülmektedir. Dili kullanma bir etkileşim sürecidir. Öğrenciler bu becerilerini geliştirmek etkileşime geçmelidirler. "Etkileşime Geçme" ortalamasının da düşük olması öğrencinin beceriyi kullanmaya itmesi beklenen çalışmaların az olduğu belirlenmiştir.

Değerlendirme

Değerlendirme kategorisinde dört alt amaç bulunmaktadır. Bu amaçlar "Tanımlanabilir Bir Sonuca Ulaşma, Analiz Yapma, Sosyal Becerilerle Dil Becerilerini Birleştirme, Ortak Sonuca Ulaşma" şeklindedir.

Tablo 2. "Değerlendirme" boyutu için puanlar

DEĞERLENDİRME	M	SD
Tanımlanabilir Bir Sonuca Ulaşma	0,49	0,653
Analiz Yapma	0,05	0,236
Sosyal Becerilerle Dil Becerilerini Birleştirme	0,07	0,276
Ortak Sonuca Ulaşma	0,41	0,511
TOPLAM	0,2318	0,26307

Etkinliklerin "Değerlendirme" kategorisinin birinci maddesi için $M=0,49$, $SD=0,653$; ikinci maddesi için $M=0,05$, $SD=0,236$; üçüncü maddesi için $M=0,07$, $SD=0,276$; dördüncü maddesi için $M=0,41$, $SD=0,511$ şeklindedir. Bu kategoride alınan toplam puanlar için $M=0,2318$, $SD=0,26$ 'dur. Bu maddeler arasında puanı en yüksek olan birinci maddedir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin “Değerlendirme” açısından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciyi etkin kılan öğrenme sürecine hâkim ve farkında olmasını sağlayan, süreci değerlendirmesine olanak tanıyan etkinliklerin de az olduğu görülmektedir. Etkinlik sonunda “Tanımlanabilir Bir Sonuca Ulaşma” bir yargıya vardırıan ve çalışmanın tanımlanmasını sağlayan etkinliklere az rastlanmaktadır. Öğrencinin süreç içerisinde “Analiz Yapma”sını gerçekleştirecek çalışmalar ise neredeyse yok denecek kadar azdır. Genel ortalamada bu durum tespit edilmiştir. “Sosyal Becerilerle Dil Becerilerini Birleştirme” başlığında ortalamanın çok düşük olduğu görülmüştür. Dili öğrenme ve sosyal becerilerde kullanmasına yönelik etkinliklerin sayısının da artırılması gerekmektedir. Analiz yaparak düşünce belirleme belirlenen düşünce doğrultusunda “Ortak Sonuca Ulaşma”sını sağlayacak etkinlikler de yeterli değildir. İş birliği yapma, bir arada ortak bir iş yürütebilme, grupla çalışma beklentisine yönelik etkinliklerin az olduğu görülmektedir.

Gözden Geçirme

Gözden Geçirme kategorisinde üç alt amaç bulunmaktadır. Bu amaçlar “Süreklilik, Değişkenlik, Müdahale” şeklindedir.

GÖZDEN GEÇİRME	M	SD	Tabl
Süreklilik	0,08	0,915	o 3.
Değişkenlik	1,13	0,657	“Gö
Müdahale	0,58	0,488	zde
TOPLAM	0,5924	0,49761	

n Geçirme” boyutu için puanlar

Etkinliklerin “Gözden Geçirme” kategorisinin birinci maddesi için $M=0,08$, $SD=0,915$; ikinci maddesi için $M=1,13$, $SD=0,657$; üçüncü maddesi için $M=0,58$, $SD=0,488$ şeklindedir. Bu kategoride alınan toplam puanlar için $M=0,5924$, $SD=0,49$ ’dur. Bu maddeler arasında puanı en yüksek olan ikinci maddedir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin “Gözden Geçirme” açısından etkinlikler arasında bir bütünlük ve bağ olması beklenmektedir. Aynı zamanda değiştirilebilen, farklı ortamlarda kullanılabilecek esnek çalışmalar olması gerektiği bilinmektedir. Bu sebeple etkinlikler “Süreklilik” bakımından incelendiğinde birbiri ile ilişkili olmaktan ziyade birbirini tekrar eden çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerin düzenlenebilir olduğu görülmüştür. Uygulamada esnek olmasa da uygulayıcıya bağlı değişikliklerin yapılabileceği düşünülmektedir. Etkinliklerin “Müdahale”ye açık olması bakımından incelendiğinde olmadığı, keskin bir yolu olduğu görülmüştür. Bu durum farklı düzeydeki öğrencilere hitap etmediği şeklinde yorumlanabilir.

Genel Özellikler

Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi

Genel Özellikler kategorisinde altı alt amaç bulunmaktadır. Bu amaçlar “Seviyeye Uygunluk, Öğrenmeye Katkı Sağlaması, Farklı Öğrenme Düzeylerine Uygunluk, Farklı Öğrenme Stillerine Uygunluk, Grup Çalışması, Dönüt Alma” şeklindedir.

Tablo 4. “Genel Özellikler” boyutu için puanlar

GENEL ÖZELLİKLER	M	SD
Seviyeye Uygunluk	0,24	0,488
Öğrenmeye Katkı Sağlaması	0,11	0,361
Farklı Öğrenme Düzeylerine Uygunluk	0,03	0,168
Farklı Öğrenme Stillerine Uygunluk	0,02	0,173
Grup Çalışması	0,01	0,117
Dönüt Alma	0,02	0,160
TOPLAM	0,0727	0,16903

Etkinliklerin “Genel Özellikler” kategorisinin birinci maddesi için $M=0,24$, $SD=0,488$; ikinci maddesi için $M=0,11$, $SD=0,361$; üçüncü maddesi için $M=0,03$, $SD=0,168$; dördüncü maddesi için $M=0,02$, $SD=0,173$; beşinci maddesi için $M=0,01$, $SD=0,117$; altıncı maddesi için $M=0,02$, $SD=0,160$ şeklindedir. Bu kategoride alınan toplam puanlar için $M=0,0727$, $SD=0,16$ ’dur. Bu maddeler arasında puanı en yüksek olan birinci maddedir.

Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler “Genel Özellikler” yönüyle de incelenmiştir. Ders kitaplarında dil öğretimine yönelik hazırlanan çalışmaların “Seviyeye Uygunluk” açısından incelendiğinde yaş ve sınıf seviyesinde olduğu görülmüştür. Yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak hazırlanan etkinliklerde ise öğrenmeye katkı sağladığı görülmektedir. “Öğrenmeye Katkı Sağlaması” açısından öğrenmeye doğrudan olumlu etkileyecek çalışmalar olduğunu söylemek mümkündür. Ancak “Farklı Öğrenme Düzeylerine Uygunluk” açısından yetersiz olduğu görülmektedir. Etkinliklerin her ne kadar aynı yaş grubunda olsa da farklı öğrenme biçimlerine sahip, gelişim düzeyleri eş olmayan ve birçok faktörün etkilediği öğrenme ortamları da düşünülerek hazırlanmalıdır. “Farklı Öğrenme Stillerine Uygunluk” açısından da yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öğrenme biçimi bireyseldir, bu bakımdan öğretmenin esnek kullanabileceği çalışmaların öğrenme-öğretme ortamında öğrenme kalitesi için gereklidir. İş birliği yapma, birlikte hareket edebilme, sosyal bir varlık olan insanın gelişiminde oldukça önemlidir. Dil sosyalleşmenin temel aracıdır. Bu nedenle dil öğretiminde grup etkinlikleri ve etkileşim çok önemlidir. “Grup Çalışması” başlığı altında etkinlikler incelendiğinde ise sayıca çok az olduğu belirlenmiştir. “Dönüt Alma” dil becerilerinin gelişiminde çok önemlidir. Etkinliklerin neredeyse tamamına yakınında dönüt öğretmene bırakılmıştır. Bu konuda yönlendirici ya da etkinlik içerisinde yer alan bir dönüt alma ya da verme aşaması bulunmamaktadır. Etkinliklerin bazılarında öz değerlendirmeye yönelik formlara rastlanmıştır.

Dil Becerilerini Kullanma

Dil Becerilerini Kullanma kategorisinde dört alt amaç bulunmaktadır. Bu amaçlar “Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma” şeklindedir.

DİL BECERİLERİNİ KULLANMA	<i>M</i>	<i>SD</i>
Dinleme	0,02	0,155
Konuşma	0,42	0,581
Okuma	0,30	0,479
Yazma	0,26	0,502
TOPLAM	0,2497	0,22972

Tablo 5. “Dil Becerilerini Kullanma” boyutu için puanlar

Etkinliklerin “Dil Becerilerini Kullanma” kategorisinin birinci maddesi için $M=0,02$, $SD=0,155$; ikinci maddesi için $M=0,42$, $SD=0,581$; üçüncü maddesi için $M=0,30$, $SD=0,479$; dördüncü maddesi için $M=0,26$, $SD=0,502$ şeklindedir. Bu kategoride alınan toplam puanlar için $M=0,0727$, $SD=0,16$ ’dur. Bu maddeler arasında puanı en yüksek olan ikinci maddedir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler “Dil Becerilerini Kullanma” açısından da incelenmiştir. Dinleme metinlerinde yer alan etkinliklerin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik olduğu ancak sayıca az verildiği görülmüştür. Ayrıca dinleme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bir etkinlik anlayışı bulunmamaktadır. “Konuşma” becerisi için de konuşmaya teşvik edici veya hazırlayıcı çalışmalar bulunmakla birlikte sayılarının yetersiz olduğu görülmektedir. “Okuma” becerisi için okuduğunu anlama ve değerlendirmeye yönelik genellikle soru cevap yönteminin kullanıldığı etkinlikler göze çarpmaktadır. Bu tür çalışmaların etkinlikten ziyade alıştırma niteliğinde olduğu görülmüştür. “Yazma” becerisine yönelik çalışmalara bolca yer verildiği görülmüştür. Ancak yönlendirme, metin üretmeye dair çalışmaların olmadığı tespit edilmiştir.

Zihinsel Becerileri Kullanma

Zihinsel Becerileri Kullanma kategorisinde üç alt amaç bulunmaktadır. Bu amaçlar “sıralama, sınıflama, neden sonuç ilişkisi kurma; tahmin, ilişkilendirme; analiz, sentez, değerlendirme” şeklindedir.

Tablo 6. “Zihinsel Becerileri Kullanma” boyutu için puanlar

ZİHİNSEL BECERİLERİ KULLANMA	<i>M</i>	<i>SD</i>
Sıralama, Sınıflama, Neden Sonuç İlişkisi Kurma	0,19	0,422
Tahmin, İlişkilendirme	0,28	0,493
Analiz, Sentez, Değerlendirme	0,31	0,512
TOPLAM	0,2618	0,22846

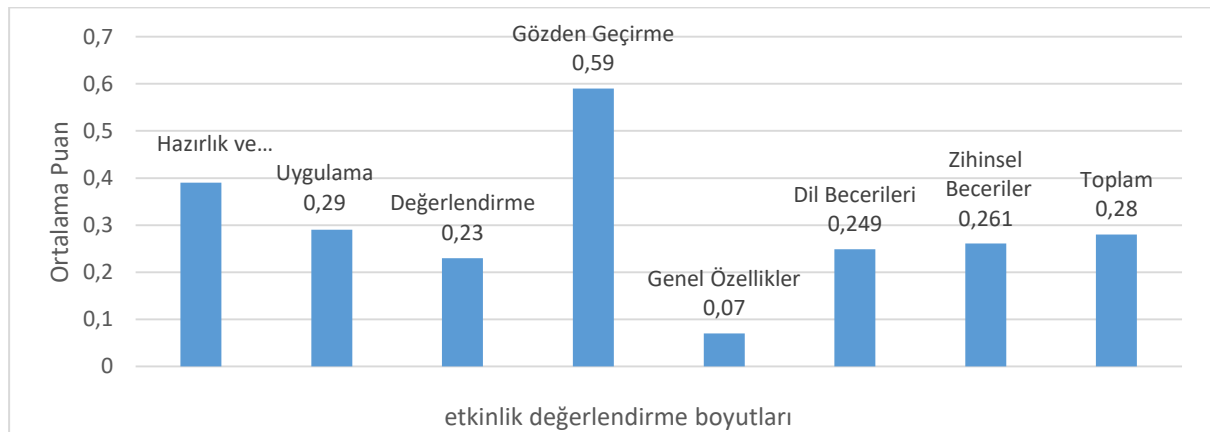
Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi

Etkinliklerin “Genel Özellikler” kategorisinin birinci maddesi için $M=0,19$, $SD=0,422$; ikinci maddesi için $M=0,28$, $SD=0,493$; üçüncü maddesi için $M=0,31$, $SD=0,512$ şeklindedir. Bu kategoride alınan toplam puanlar için $M=0,0727$, $SD=0,16$ 'dur. Bu maddeler arasında puanı en yüksek olan üçüncü maddedir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin “Zihinsel Becerileri Kullanma” durumu da ele alınmıştır. Bilindiği gibi öğrencilerin dil öğrenme sürecinde aktif olmaları, zihinsel süreçleri dil öğrenmede kullanabilmeleri beklenmektedir. Etkinlikler zihinsel becerilerden “Sıralama, Sınıflama, Neden Sonuç İlişkisi Kurma” bakımından incelendiğinde çok düşük olduğu görülmektedir. Öğrencileri daha çok tekrar etme ve alıştırma yapma konusunda yönlendiren çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Etkinlikler “Tahmin, İlişkilendirme” zihinsel becerileri bakımından incelendiğinde kısmen yeterli olduğu görülmektedir. Tahmin etmeye yönelik çalışmalara yer verildiği belirlenmiştir. Farklı kavramlar ve durumlar arasında ilişki kurmaya yönelik çalışmaların da kullanıldığı tespit edilmiştir. Etkinlikler zihinsel becerilerden “Analiz, Sentez, Değerlendirme” bakımından incelendiğinde yetersiz olduğu görülmektedir. Üst düzey zihinsel becerilerin gelişmesi bireylerin sosyal yaşamında kullanması beklenen çağdaş insanın temel özellikleri arasındadır. Bu bakımdan Türkçe ders kitaplarında verilen bütün etkinliklerin zihinsel becerileri geliştirmesi hedeflenmelidir.

Genel Değerlendirme

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler genel olarak değerlendirildiğinde ortalama puanların 0,5 ile 1 arasında olduğu görülmüştür. Şekil 1’de de görüldüğü gibi “0=yok, 1=var, 2=var ve dil becerisini geliştiriyor” anlamında ele alınmıştır. Türkçe ders kitaplarında yer alan çalışmaların etkinlik yaklaşımına uygunluğu açısından yapılan değerlendirmede, anılan çalışmaların etkinlik olma özelliklerini düşük oranda taşıdığı, dil ve zihinsel becerileri geliştirmeye yeterince katkı sağlamayan dil öğretim alıştırma olduğu tespit edilmiştir. Bilindiği gibi alıştırma eski davranışçı yaklaşımın öğretim aracı olmakta ve dil öğretimine fazla katkı sağlamamaktadır.



Şekil 1 “Etkinlik Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı”ndaki Toplam Puanlar

Etkinliklerin etkinlik yaklaşımına uygunluğu açısından “Hazırlık ve Başlama” için ortalama puanın 0,4 olduğu, çalışmaların “Dikkat Çekme, Amaca Yönlendirme, Ön Bilgileri Hareket Geçirme, Plan Yapma” konusunda yetersiz olduğu görülmektedir. “Uygulama” için ortalama puanın 0,29 olduğu çalışmaların “Aktif Öğrenme, Bilgi Edinme, Sosyal Becerilere Yönlendirme, Bağımsız Öğrenme, Etkileşime” konusunda bireyin dili etkin kullanma becerileri konusunda geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. “Değerlendirme” için ortalama puanın 0,23 olduğu çalışmaların “Tanımlanabilir Bir Sonuca Ulaşma, Analiz Yapma, Sosyal Becerilerle Dil Becerilerini Birleştirme, Ortak Sonuca Ulaşma” konusunda çalışmaları değerlendirerek bir sonuca ulaşmasını sağlayacak nitelikte olmadığı tespit edilmiştir. “Gözden Geçirme” için ortalama puanın 0,59 olduğu çalışmaların “Süreklilik, Değişkenlik, Müdahale” konusunda kısmen yeterli olduğu görülmüştür.

Etkinliklerin “Genel Özellikler” yönünden ortalama puanın 0,07 olduğu, çalışmaların “Seviyeye Uygunluk, Öğrenmeye Katkı Sağlaması, Farklı Öğrenme Düzeylerine Uygunluk, Farklı Öğrenme Stillerine Uygunluk, Grup Çalışması, Dönüt Alma” konusunda diğer kategorilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerin genellikle seviyeye uygun olduğu; ancak bireysel farklılıkları göz ardı ettiği belirlenmiştir. “Dil Becerilerini Kullanma” için ortalama puanın 0,249 olduğu çalışmaların “Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma” becerileri bakımından da yetersiz olduğu görülmektedir. Yazma becerisinin kullanıldığı alıştırmalar olması bu anlamda bireyi etkin kılacak etkinliklerle zenginleştirilmesi beklenmektedir. “Zihinsel Becerileri Kullanma” için ortalama puanın 0,28 olduğu çalışmaların “Sıralama, Sınıflama, Neden Sonuç İlişkisi Kurma, Tahmin, İlişkilendirme, Analiz, Sentez, Değerlendirme” konusunda zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik çalışmaların sayıca az olduğu görülmüştür. “Tahmin ve İlişkilendirme” ye yönelik etkinliklere yer verilmiş; ancak “Analiz, Sentez, Değerlendirme” ye yönelik zihinsel becerileri geliştirecek etkinliklere çok az yer verilmiştir. Etkinlikler genel olarak değerlendirildiğinde ortalamanın 0,28 düzeyinde olduğu, bunun da etkinliklerin genellikle “alıştırma” düzeyinde kaldığını ortaya çıkarmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilginin hızlı aktığı günümüzde dil, öğrenmenin temel aracıdır. Anlama, düşünme, sorgulama, sorun çözme gibi zihinsel işlemler dil aracılığıyla gerçekleşmektedir. İletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, etkileşme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde dilin önemli bir yeri vardır. Dil becerilerini geliştirmek önem kazanmış, bu amaçla yeni yaklaşım ve yöntemlerle dil öğretilmeye çalışılmaktadır. Kullanılan yaklaşımlardan bir tanesi de etkinlik yaklaşımıdır. Bu amaçla hazırlanan programlar ve ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yaklaşım esaslarına uygun olmalıdır.

Bu amaçla 2016-2017 eğitim öğretim yılında ortaokulda okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler incelenmiştir. 5 ve 6. sınıf için hazırlanan üç kitapta yer alan 727 etkinlik “Etkinlik

Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi

Değerlendirme” aracı ile değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Genel duruma bakıldığında etkinliklerin öğrenciyi hazırlık yapmaya ve yapılan hazırlık doğrultusunda başlamaya, etkinliği uygulamaya geçirmeye, değerlendirme yapmaya, etkinliği gözden geçirmeye yönlendirmede sınırlı kalmakta ve bir etkinlikte olması gereken genel özellikleri barındırma ile dil becerilerini kullanma ve zihinsel becerileri kullanma konusunda yaklaşımın beklentilerini karşılamadığı görülmektedir. Genel durum incelendiğinde ortalamanın 0,28 düzeyinde olduğu bunun da etkinliklerin genellikle “alıştırma” düzeyinde kaldığını ortaya çıkarmaktadır. Oysa etkinlik ve alıştırma farklıdır. Bunların amacı, uygulanması ve değerlendirilmesi birbirine zıttır. Alıştırma eski davranışçı yaklaşımın temel öğretim aracıdır. Etkinlik yaklaşımına uygun değildir. Bu durum hem bilimsel hem de uygulama açısından sorunlara neden olmakta, Türkçe öğretiminin başarısı ile öğrencilerin dil gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Ülkemizde etkinlik yaklaşımından hareketle yaklaşık on iki yıldır etkinliklerle Türkçe öğretimi uygulanmaktadır. Bu amaçla ders kitaplarında çok sayıda etkinlik verilmektedir. Ancak bunlar incelendiğinde Türkçe dil becerilerini geliştirme açısından istenilen düzeyde ve nitelikte olmadığı anlaşılmaktadır. Bazı etkinliklerin alıştırma mantığı ile hazırlandığı ya da onun yerine kullanıldığı, bazılarının ise tamamen alıştırma özelliklerine sahip olduğu görülmektedir. Etkinliklerde etkileşim ve sosyal yapılandırıcı yaklaşımın eğitim ilkelerine dikkat edilmediği, çevresel özelliklerle, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadığı ortaya çıkmaktadır. 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. Kısaca etkinlikleri hazırlama, seçme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarına gereken önemin verilmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirme açısından öğretmen, yazar, eğitimci ve yayıncıların yapılandırıcı ve etkinlik yaklaşımını iyi bilmeleri, etkinlik hazırlama, seçme, uygulama ile değerlendirme süreçlerine dikkat etmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek için Türkçe ders kitapları, birbirine benzeyen, tekrar içerikli alıştırmalar yerine birbirini tamamlayan, öğrencinin aktif rol aldığı, etkileşime geçtiği, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle zenginleştirilmelidir.

Kaynaklar

Bertocchini,P. ve Costanzo,E. (2014).*La Notion d'exercice, Le Français Dans le Monde*,

12.12.2016 tarihinde www.fdlm.org adresinden erişilmiştir.

Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.

Güneş,F. (2014). *Sınıf yönetimi, yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem A.

Güneş, F.(2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A.

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 a gagnant ?* Analyse

n°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.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.



Akademik Yazma Açısından Tez Yazım Kılavuzları*

*Kemalettin DENİZ***

*Efecan KARAGÖL****

Öz

Akademik yazmanın tez, makale, bildiri, proje ve poster gibi türleri vardır. Bu türler genellikle bir araştırma sürecinin kompozisyon hâlinde raporlaştırılmasıyla oluşur. Kendi içinde bir sistematığı olan akademik yazmanın yazma süreci açısından en uzun olanı tezlerdir. Tez yazımında tez bölümlerinin nasıl şekillenmesi gerektiğine enstitülerin yayımladığı tez yazım kılavuzlarında yer verilmektedir. Bu çalışmanın amacı, tez yazım kılavuzlarını akademik yazma açısından değerlendirmektir. Araştırma nitel araştırma olarak planlanmış ve araştırmada doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni eğitim bilimleri alanındaki tez yazım kılavuzlarıdır. Örneklemi tesadüfi olarak belirlenmiş 15 üniversitenin eğitim bilimleri enstitüsü tez yazım kılavuzları oluşturmaktadır. Bulgulara ulaşmak için 15 tez yazım kılavuzuna yönelik içerik analizi yapılmıştır. Çalışmada öncelikle tez yazım kılavuzlarından elde edilen veriler kodlanmıştır. Daha sonra kodlanan veriler bir araya getirilerek gruplandırılmıştır. Bu gruplamadan yola çıkarak temalara ulaşılmıştır. Ortaya çıkan kodlar ve temalar düzenlenmiş, frekans ve yüzde dağılımları eklenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim bilimleri enstitüleri alanında yayımlanan tez yazım kılavuzlarında tezin bölümlerine yönelik verilen bilgilerde farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan kategorilerin tez yazım kılavuzlarında yer alma aralığının %6,6'dan %100'e kadar geniş bir çizgide seyrettiği belirlenmiştir. Ayrıca tezlerdeki giriş, yöntem, gelişme ve sonuç bölümlerine yönelik yapılar ile tezlerin dil ve anlatım özelliklerinin nasıl olacağı konusunda kılavuzların yeterli olmadığı görülmüştür. Araştırmada ulaşılan sonuçların tez yazım kılavuzlarındaki birliğin sağlanması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yazma eğitimi, akademik yazma, tez, tez yazım kılavuzu, Türkçe eğitimi.

Thesis Writing Guides For Academic Writing

Abstract

Academic writing has types such as dissertations, articles, papers, projects and posters. These types usually occur when a research process is reported in composition. The longest process of academic writing which has a systematic in itself in terms of the writing is thesis. The thesis writing manuals published by the institutes explain how the thesis sections should be shaped in thesis writing process. The aim of this study is to evaluate thesis writing guides in terms of academic writing. This research is planned as qualitative research and document analysis was used in the research. The research universe is thesis writing guides in the field of educational sciences. The sampling of the research is constituted by thesis writing guidelines of the Institute of Educational

* Bu çalışma 06-08.10.2016 tarihleri arasında Burdur'da düzenlenen 9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, kemalettindeniz@hotmail.com

*** Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, Zonguldak, Türkiye, efecankaragol@gmail.com

Sciences of the 15 universities which are randomly selected. Content analysis was made by reading 15 thesis writing guides to reach the findings. In the study, the data obtained from the thesis writing guides are coded first. Then the encoded data are grouped together. It was tried to reach the theme from this group. The resulting codes and themes are arranged, frequency and percentage distributions are added. As a result of the research, it was determined that there are differences in the information given to thesis sections in the thesis writing guides published in educational science institutes. It has been determined that the coverage of the categories reached in the research ranges from 6.6% to 100% in the thesis writing guides. Moreover, it has been seen that the guidelines for the introduction, methodology, development and conclusion sections of the thesis and how the language and narrative features of the thesis would be are not sufficient. The results obtained in the research are thought to be beneficial in terms of ensuring cooperation in thesis writing guides.

Keywords: Writing education, academic writing, thesis, thesis writing guide, Turkish education.

Giriş

Ana dili olarak Türkçe eğitimi dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanlarında yapılmaktadır. Bu alanlar zorunlu eğitim kapsamındaki Türkçe programlarında kendilerine yer bulmaktadır. Üniversite düzeyinde dil becerilerine yönelik dersler olsa da doğrudan akademik yazma disiplini kazandırmaya ilişkin planlı bir çalışma yoktur. Yüksek Öğretim Kurulunun 2015-2016 eğitim-öğretim yılı verilerine göre açık öğretim ile uzaktan öğretim öğrencileri dışında Türkiye’de ön lisans, lisans ve lisansüstü seviyelerde 3.536.787 öğrenci eğitim görmektedir. Bu kadar yüksek sayıda öğrencinin akademik eğitim gördüğü yüksek öğrenim kademesinde dil becerilerinden okuma ve yazma ayrı bir yere sahiptir. Çünkü öğrenme çıktısı olarak öğrencilerden akademik türde yazılar yazmaları ve bilim adamlarının yazdığı akademik çalışmaları okumaları beklenmektedir. Akademik metinleri üretenler ve okuyanlar akademik okur yazarlığı birlikte kullanmaktadırlar. Akademisyenler üretmekte; ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrencileri okumaktadır. Akademik ortamda üretilen yazma, literatürde akademik yazma olarak yer bulmaktadır. Ancak Türkiye’de akademik yazma konusunda ilköğretim ve orta öğretimde bir eğitim verilmediği gibi ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde de planlı ve yaygın bir eğitim sunulmamaktadır. Akademik yazmanın ne olduğu ve nasıl kazandırılacağı bu alanın geliştirilmesi açısından araştırılması gereken konulardandır. Bu konuya yönelik derinlemesine tespitler yapmak için bakılması gereken noktalardan biri tez yazım kılavuzlarıdır. Tezlerin yazımına rehberlik eden tez yazım kılavuzlarının incelenmesi akademik yazmanın sınırlarını çizme açısından önemlidir.

Ana dili olarak Türkçe eğitiminde dinleme ve okuma, anlamaya yönelik; konuşma ve yazma da anlatmaya yönelik becerileri teşkil eder. Karadağ ve Maden (2013)’in belirttiği üzere “Yazma, aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır. Kodlama, üzerinde uzlaşmış ortak kod ve sembollerle gerçekleşir. Kişinin kendini aktarma isteğinin sonucu olarak gerçekleşen yazma işi, esasen düşüncenin dışı vurumudur.” (s. 266). Yazma, yazılı anlatım olarak da adlandırılır. Yazılı anlatım “Bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir.” (MEB, 2006: 11). Yazma becerisi ilköğretim ve ortaöğretim programlarında

kendine yer bulmaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) öğrencilere; yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama gibi amaçlar doğrultusunda beceriler kazandırılmak hedeflenmektedir. Ayrıca not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma ve eleştirel yazma gibi yazma yöntem ve teknikleri programda tanımlanmaktadır. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015)'nda, yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yazma eğitimine yönelik tanımlanmıştır. Ayrıca programa göre yazdıklarındaki anlam bütünlüğünü bozan ifadeleri, yazım ve noktalama hatalarını, anlatımın akışında ve iç tutarlılığındaki uyumsuzlukları belirleme ve düzeltme gibi etkinlikler öğrenciden beklenmektedir.

İlköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde yazma becerisini geliştirmek için çalışmalara yer verilmektedir. Ancak üniversite düzeyinde yazılı anlatım gibi dersler olsa da doğrudan akademik yazmaya ilişkin bir eğitim verilmediği görülmektedir. Ayrıca yazmanın farklı bir boyutu olan akademik yazmanın ilköğretimde ve ortaöğretimde eğitimi yoktur. Üniversitede ise akademik yazma eğitimleri ancak birkaç programda olduğu için yaygın değildir. Hâlbuki akademik yazma, yüksek öğrenimde gerekli bir ihtiyaçtır. Çünkü yüksek öğrenim, öğrenme çıktısı olarak öğrencilerin akademik okuma ve yazma becerilerini etkin bir şekilde kullandıkları seviyedir. Akademik okur yazarlık "Akademide değer gören bilgileri okuma, yorumlama ve üretme becerisi." (Elmborg, 2006; Akt. Kan, 2014) olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci akademik camiada üretilmiş metinleri okumakta ve bu metinlerden hareketle yeni bir akademik ürün ortaya koymaya çalışmaktadır. Dolayısıyla bu yazma faaliyeti akademik ortamda gerçekleştiği için öğrenci ister istemez akademik yazma disiplininin sınırlarına girmektedir.

Akademik yazılar, genellikle üniversitelerde görev yapan bilim adamlarının ortaya koyduğu bilimsel çalışmaların raporlaştırılmış hâlidir. Bu yazılar, bilimsel bir disipline göre yapılan araştırmaların belli bir format dâhilinde kompozisyon biçimine getirilmesiyle oluşur. Akademik yazılar, bir araştırma sonucu ortaya çıkarlar. Araştırma, "Konusu, amacı, kapsamı, süresi, özel şartları, bütçesi belirlenmiş; yeni bilgiler üretilmesi ve bilimsel yorumlarının yapılması veya teknolojik/sosyal problemlerin çözümlenmesi için bilimsel esaslara uygun olarak gerçekleştirilen çalışma." (TÜBİTAK, 2009) demektir. Bilimsel esaslara uygun olarak gerçekleştirilen çalışmaların metne nakledilmesi akademik yazmanın sınırlarıyla ilgilidir. Bahar (2014)'ın belirttiği üzere "Yazıya ait genel kurallara uymanın yanı sıra bilimsel

bir araştırmanın raporlaştırılmasında dikkate alınan bütün ilkelere ve o sürecin kendisine, araştırmanın metinleştirilmesine akademik yazma adı verilir.” (s. 213). Akademik yazma, yaratıcı yazma ve kişisel yazmadan farklıdır. Akademik yazma resmîdir. Bu yazı türünde argo, kısaltma ve tamamlanmamış cümleler kullanılamaz. Tamamlanmış cümlelerin yazımında dikkatli olmak, dil ve anlatım kurallarına dikkat etmek gerekir. (Oshima ve Hogue, 2007: 3).

Akademik yazmanın tez, makale, bildiri, proje ve poster gibi türleri vardır. Bu türler, genellikle bir araştırma sürecinin dil, alan ve ilgili kurumun ilkeleri doğrultusunda raporlaştırılmasından ibarettir. Çok sayıda türü bulunan akademik yazma, başlı başına bir disiplin olarak kabul edilmektedir. Bu disiplininin başlık yazımından kaynakça yazımına kadar uzanan farklı bölümleri ve bunların yazımını ilgilendiren dil, anlatım, biçim gibi nitelikleri vardır. Kendi içinde bir sistematığı olan akademik yazmanın yazma süreci açısından en uzun olanı tezlerdir.

Tez, “Üniversitelerde ve yüksekokullarda öğrencilerin ya da öğretim üyelerinin hazırlayıp kimi zaman bir sınav kurulu önünde savundukları bilimsel yapıt.” (TÜBA, 2011: 1131) demektir. Lisansüstü çalışmalarda hazırlanan her tezin alana katkı sağlayan orijinal bir çalışma olması gerekmektedir. Lisansüstü araştırmaların eksiksiz ve güvenilir bir şekilde yürütülmesinin yanı sıra araştırma süreci sonunda ortaya çıkan tezin bilimsel bir formatta hazırlanmış olması da önemlidir (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Tez ve Tez Önerisi Yazım Kılavuzu, 2015: 1). İlgili alana dair bir problemin tespiti ve bu problemin çözüm sürecini içeren bilimsel tezlerin bir kılavuza uygun şekilde rapor hâline getirilmesi akademik yazmanın önemli özelliklerindedir.

Tez yazım kılavuzu; üniversitelerin enstitüleri tarafından yayımlanan, tez önerisi ve tez yazma sürecinde biçim, dil ve anlatım bakımından yazarlara rehberlik etmeyi amaçlayan kitapçıktır. Tez yazımında araştırmacılar tarafından oluşturulması gereken bazı bölümler vardır. Bunlar; başlık, özet, anahtar kelimeler, giriş, kavramsal çerçeve, yöntem, bulgu, yorum, tartışma, sonuç, öneri ve kaynakça kısımlarıdır. Bu bölümlerin nasıl şekillenmesi gerektiğine, üniversite enstitülerinin tez yazım kılavuzlarında temas edilmektedir (Deniz ve Karagöl, 2016: 250). Ancak bu bölümlerin dil ve anlatım açısından nasıl şekilleneceğine dair yönergeler tez yazım kılavuzlarında ayrıntılı bir şekilde yer almamaktadır. Bunun yanı sıra Türkiye’deki farklı üniversitelerin enstitüleri arasında bu açıdan bir uyum da yoktur. Türkiye’deki eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanı’ndaki tez yazım kılavuzlarının akademik yazma açısından incelenmesi, akademik yazma içeriğinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

YÖK Tez Merkezi, Dergipark, ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanlarında “akademik yazma”, “tez”, “tez yazım kılavuzu”, “başlık”, “özet”, “anahtar kelime”, “giriş”, “yöntem”, “bulgu”,

Akademik Yazma Açısından Tez Yazım Kılavuzları

“sonuç”, “tartışma” ve “öneriler” anahtar kelimeleriyle yapılan taramada tez yazım kılavuzlarına yönelik bir araştırma tespit edilmemiştir.

Bu çalışmanın amacı, farklı kurumlara ait tez yazım kılavuzlarını akademik yazma açısından incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlerden yararlanılmıştır:

- A. Giriş bölümünde,
 1. Tez başlığıyla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 2. Anahtar kelimelerle ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 3. Özetle ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 4. Problem durumuyla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 5. Kavramsal çerçeveye ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 6. Amaçla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 7. Sınırlılıklarla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 8. Varsayımlarla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 9. Önemle ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 10. Tanımla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
- B. Yöntem bölümünde,
 1. Araştırma modeliyle ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 2. Evren-örnekleme ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 3. Çalışma grubuyla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 4. Veri toplama ile ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 5. Veri analiziyle ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
- C. Gelişme bölümünde,
 1. Bulguların yazımıyla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
- D. Sonuç bölümünde,
 1. Sonuç bölümünün yazımıyla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 2. Tartışma bölümünün yazımıyla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 3. Öneriler bölümüyle ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?

- E. Dil bölümünde,
1. Yazım ve noktalama kurallarıyla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 2. Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu'yla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 3. APA ile ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 4. Akran değerlendirmesi ile ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
- F. Anlatım bölümünde,
1. Anlatıcı türleriyle ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 2. Çatı kullanımıyla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 3. Kip kullanımıyla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 4. Anlatım bozukluğuyla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 5. Anlatımın temel nitelikleriyle ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 6. Paragraflar arası geçiş ifadeleriyle ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 7. Tutarlılıkla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 8. Doğrudan alıntıyla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?
 9. Dolaylı alıntıyla ilgili ortak ve farklı bilgiler nelerdir?

Bu araştırmanın tez yazım kılavuzlarını akademik yazma açısından incelemesi ve bu konudaki boşluğu doldurması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma, eğitim bilimleri alanındaki tez yazım kılavuzlarıyla sınırlandırılmıştır. Araştırmaya kılavuzlardaki tezlere yönelik biçimsel açıklamalar dâhil edilmemiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma olarak planlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım, 1999: 10).

Nitel araştırmanın veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve dokümanlardır. Bu araştırma tez yazım kılavuzlarını akademik yazma açısından incelemeyi amaçladığından araştırmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman analizi, çalışmada kullanılacak dokümanların elde edilip belirli bir sistem içerisinde inceleme işlemidir (Karasar, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini eğitim bilimleri alanındaki tez yazım kılavuzları oluşturmaktadır. Türkiye’de 39 üniversitede eğitim bilimleri enstitüsü vardır. Bu enstitülerinin içinden tesadüfi olarak belirlenmiş 15 üniversitenin tez yazım kılavuzları araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

15 tez yazım kılavuzu okunarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde derin bir işleme tabi tutulur, kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Kavramlar, araştırmacıyı temalara götürür ve temalar sayesinde olgular daha iyi düzenlenebilir ve daha anlaşılır hâle getirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227).

Çalışmada öncelikle tez yazım kılavuzlarından elde edilen veriler kodlanmıştır. Daha sonra kodlanan veriler bir araya getirilerek gruplandırılmıştır. Bu gruplamadan yola çıkılarak temalara ulaşılmıştır. Üniversitelerin her birine numaralar verilmiştir. Çalışmada üniversite isimleri yerine bu numaralar kullanılmıştır:

Üniversiteler	Kod Numaraları
1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1
2. Akdeniz Üniversitesi	2
3. Anadolu Üniversitesi	3
4. Ankara Üniversitesi	4
5. Atatürk Üniversitesi	5
6. Bartın Üniversitesi	6
7. Başkent Üniversitesi	7
8. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	8
9. Dokuz Eylül Üniversitesi	9
10. Gazi Üniversitesi	10
11. İstanbul Üniversitesi	11
12. Marmara Üniversitesi	12
13. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	13
14. Necmettin Erbakan Üniversitesi	14
15. 19 Mayıs Üniversitesi	15

Bulgular

Giriş Bölümüyle İlgili Bulgular

Bu bölümde tezin giriş bölümüyle ilgili olan yapılara yönelik tez yazım kılavuzlarının durumları değerlendirilmiştir. Tez yazım kılavuzlarının tezin giriş bölümlerine yönelik durumu Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Tez Yazım Kılavuzlarının Tezin Giriş Bölümüne Yönelik Bilgi Verme Durumları

A. GİRİŞ BÖLÜMÜ		
Kategori	Kılavuz	Yüzde %
1. Başlık	1, 2, 4, 5, 6, 8	%40
2. Özet	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15	%86,6
3. Anahtar Kelime	1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 15	%53,3
4. Problem Durumu	2, 4, 5, 7, 8, 12, 13, 15	%53,3
5. Kavramsal Çerçeve	1, 8, 10, 11, 12, 13	%40
6. Amaç	2, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 14, 15	%60
7. Sınırlılıklar	2, 4, 5, 8, 12	%33,3
8. Varsayımlar	2, 4, 5, 8, 12	%33,3
9. Önem	2, 4, 5, 8, 12	%33,3
10. Tanım	2, 4, 5, 8, 12, 15	%40

İncelenen tez yazım kılavuzlarında tez başlıklarının düzeyleriyle ilgili açıklama vardır. Ancak bu başlıkların kaç kelime olacağı, dil ve anlatım açısından nasıl şekilleneceği hususunda sadece altı tez yazım kılavuzunda bilgi vardır (%40). Kılavuzlarda başlıkların kelime sayısı on beş kelimedenden yirmi altı kelimeye kadar değişiklik göstermektedir. Bazı kılavuzlar sayı verirken bazıları kelime aralığı vermektedir. Tez başlıklarının dil ve anlatım açısından nasıl olması gerektiğine dört tez yazım kılavuzunda yer verilmiştir. 2, 5, 6 ve 8 numaralı tez yazım kılavuzlarında başlığın genel değil özel olması, konuyu yansıtmaması, sözcüklerin etkili sıralanması gerektiğine yönelik açıklamalar vardır. Dört kılavuzda başlıkla ilgili açıklamalar birbirinin tekrarı mahiyetindedir.

Özet bilgisi, on üç tez yazım kılavuzunda vardır (%86,6). 9 ve 12 numaralı kılavuzlarda özetle ilgili bilgiye yer verilmemiştir. 1, 9, 10 ve 12 numaralı kılavuzlarda özetteki kelime sayısı bilgisi yoktur. 10 numaralı kılavuzda özetin kelime sayısı ile ilgili net bir sayı belirtilmemiş, “kısaca” denilmiştir. Özet yazımına değinen kılavuzlarda, özetlerin şekil özellikleri, özetin yapısı ve nasıl yazılacağı ile kelime sayısı bilgileri vardır. Özetlerin kelime sayıları ile ilgili alt ve üst sayı bilgisi veya sadece üst sınır bilgisine yer verilmiştir. Özetlerle ilgili verilen kelime sayıları şöyledir: 200-400, 100-250, 200-250, 250-500, 150-250, 250-300, 200, 250, 400, 500.

Anahtar kelimeyle ilgili bilgilere sekiz tez yazım kılavuzunda yer verilmiştir (%53,3). Bunların altısında anahtar kelime sayısının alt ve üst sınırı belirtilmiştir. 2 ve 7 numaralı kılavuzlarda herhangi bir sayı bilgisi yoktur. Kılavuzlarda anahtar kelimelerle ilgili verilen alt ve üst sayı bilgisi şöyledir: 2-5, 3-5, 3-8, 3-6. Bahsedilen sekiz kılavuzda anahtar kelimenin özetin sonunda yer alması ve İngilizce özetin sonunda da anahtar kelimeye yer verilmesi gerektiği bilgisine yer verilmiştir. 3 numaralı kılavuzda anahtar kelimenin ilk harfinin büyük olması gerektiği vurgulanmıştır. Kılavuzlarda anahtar kelimelerin dil ve anlatım açısından nasıl olması gerektiğine temas edilmemiştir.

Problem durumu bilgisi sekiz tez yazım kılavuzunda vardır (%53,3). 1, 3, 6, 9, 10, 11 ve 14 numaralı kılavuzlarda tezlerin problem durumuyla ilgili bilgilere yer verilmemiştir. 7 ve 13 numaralı

Akademik Yazma Açısından Tez Yazım Kılavuzları

kılavuzlarda problem durumu bilgisi “Giriş” başlığının içinde yer almıştır. 13 numaralı kılavuzda ayrıntılı bilgi yer almamaktadır. Problem durumu bilgisine yer verilen diğer kılavuzlardaki bilgiler şöyle özetlenebilir: Problem, genelden özele doğru incelenir. Problem bölümünün son paragrafında, problem cümlesine yer verilir. Problem ifadesi, araştırmanın değişkenlerini, evrenini içermeli, konunun araştırılabilirliğini göstermelidir. Problemin genel anlatımında, problemin önemi, özgünlüğü ve güncelliği ortaya konur. Problemin, eğitim alanı ile ilişkisi ve eğitime katkısı vurgulanmalıdır. Bölümün uzunluğu, çalışmanın amacını ifade edecek yeterlilikte olmalıdır. 2 ve 4 numaralı kılavuzlarda problem cümlesinin düz cümle biçiminde yazılması, 12 numaralı kılavuzda ise soru ifadesi biçiminde yazılması önerilmektedir.

Kavramsal çerçeve bilgisine altı kılavuzda yer verilmiştir (%40). 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 14 ve 15 numaralı kılavuzlarda kavramsal çerçeve bilgisine yer verilmemiştir. 2, 12 ve 13 numaralı kılavuzlarda kavramsal çerçeve ayrı başlık altında ele alınmıştır. 8 ve 10 numaralı kılavuzlarda kavramsal çerçevenin genişse ayrı başlık altında, geniş değilse giriş bölümünün içinde olması gerektiği belirtilmiştir. 2, 8 ve 12 numaralı kılavuzlarda kavramsal çerçeveye ayrıntılı yer verilmiştir. Yine bu kılavuzlardaki kavramsal çerçeveye yönelik açıklamalar aynıdır. Kavramsal çerçeveye yönelik şu açıklamalara yer verilmiştir: Literatür taraması kapsamında, araştırmanın temel değişkenleri ile ilgili teoriler, kavramlar ve kavramsal ilişkilerden söz edilir. Açıklamalar, öncelikle temel ve güncel kaynaklara dayalı olarak yapılmalıdır. Alanyazın geçmişten bugüne kadar yapılan çalışmaların basitçe kronolojik bir sıralaması ve açıklaması şeklinde yazılmamalıdır. Kılavuzlarda kavramsal çerçeve, “ilgili araştırmalar, alanyazın, kuramsal çerçeve” isimleriyle de geçmektedir.

Amaç bilgisine dokuz kılavuzda yer verilmiştir (%60). 1, 3, 6, 9, 10 ve 13 numaralı kılavuzlarda tezin amaç bölümünün yazımıyla ilgili açıklama yoktur. 11 numaralı kılavuzda amaç bölümü sadece isim olarak geçmektedir, ayrıca açıklanmamıştır. 7 numaralı kılavuzda amaç giriş bölümünün içinde kısaca ele alınmıştır. 2 ve 12 numaralı kılavuzlarda amaç başlığı altında hipotez yazımı açıklanmıştır. Amaç cümlesinin yapısıyla ilgili açıklamaya yer verilmemiştir. 4, 5, 8, 14 ve 15 numaralı kılavuzlarda amaç yazımının ne olması gerektiğine yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Buna göre amaç; ele alınan konuda nelerin araştırıldığını açıklamalı, araştırma sonunda elde edilecek sonuçlarla neyin hedeflendiğini belirtmeli, amaç alt bölümünde genel amaç ve ayrıntılı alt amaçlar bulunmalı, problemin nasıl çözüleceğini ifade etmeli yani sonuçta nelerin beklenildiğini baştan ortaya koymalıdır. Ayrıca 15 numaralı kılavuzda tezin birden fazla amacının olabileceği vurgulanmıştır.

Sınırlılıklar bilgisine beş kılavuzda yer verilmiştir (%33,3). 1, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14 ve 15 numaralı kılavuzlarda tezin sınırlılıklarının yazımıyla ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Sınırlılık bilgisine yer veren kılavuzlarda şu bilgiler bulunmaktadır: Araştırmacının çalışmasını sınırlayan bütün faktörleri rapor etmesi gereklidir. Sınırlılıklarda evrenle, yapılan işlemle, kullanılan araç ya da araştırma

deseni ile ilgili bütün sınırlılıklar belirtilmelidir. Sınırlılıklar, araştırmada ele alınan problemin değişkenlerine ve araştırmanın yöntemine ilişkin olabilir. Bu sınırlılıklar zaman, maliyet ve değişkenlerin kontrolüne bağlı olarak da ortaya çıkabilir. Sınırlılıklar, araştırmacının yapmak isteyip de çeşitli nedenlerle yapamadığı durumların belirtilmesidir. Araştırma bulguları, verilen sınırlılıklar içinde geçerlidir. Araştırmayı etkileyen bütün faktörler liste ne kadar uzun olursa olsun tek tek belirtilmelidir.

Varsayımlar bilgisine beş kılavuzda yer verilmiştir (%33,3). 1, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14 ve 15 numaralı kılavuzlarda varsayım yazımıyla ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. 4 numaralı kılavuzda “varsayım” ifadesi yerine “sayıltı” kelimesi kullanılmıştır. 2 ve 12 numaralı kılavuzlarda “varsayım” ve “sayıltı” ifadesi birlikte yer almıştır. 5 ve 8 numaralı kılavuzlarda “varsayım” ifadesi vardır. Varsayım bilgisine yer veren kılavuzlarda şu bilgilerin olduğu görülmektedir: Araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecek, ancak kontrol edilmesi mümkün olmayan değişkenlerle ilgili ön kabuller ifade edilir. Doğru kabul edilip denenmediği için araştırmada sayıltıları olabildiğince az sayıda tutmak, gereksiz yere çoğaltmamak araştırma sonuçlarının geçerliği açısından önemlidir. Araştırma sonuçlarının geçerliği, bu yargıların doğruluğuna bağlıdır. Araştırmada sayıltı olabilecek denenmemiş yargılar varsa, araştırmacı bunları görememiş ve yazmamışsa bu durum da araştırma sonuçlarının geçerliğini düşürür. Varsayımları yazarken her ifadenin savunulabilirliğine de dikkat edilmesi gerekir. Savunma; mantık, objektif veriler ya da otorite kaynaklara dayandırılmalıdır. Bunlardan en az herhangi birisi sağlanmadıkça bir varsayım savunulamaz ve bu nedenle de kabul edilemez. Eğer varsayımları tartışmalı ise araştırmanın değeri tartışmalıdır. Bu nedenle araştırmacılar varsayımlarını dikkatle belirlemeli ve yapılabilecek muhtemel hataların da farkında olmalıdır. Araştırmacının yapması zorunlu ve zaten olması gereken durumların sayıltı olarak yazılmaması gerekir.

Tez yazım kılavuzlarının beş tanesinde tezlerin önem bölümüyle ilgili bilgi vardır (%33,3). 1, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14 ve 15 numaralı kılavuzlarda önem bölümünün yazımıyla ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. 8 ve 12 numaralı kılavuzlarda önem bölümünün yazımıyla ilgili bilgiler aynıdır. Kılavuzlarda önem bölümünün yazımına yönelik şu bilgiler vardır: Tezin bu bölümünde araştırmacı, araştırmanın dayandığı kuramsal ya da kavramsal çerçeveyi anlادığını göstermelidir. Bu temele dayalı olarak araştırmacı, neden bu konuyu seçtiğini ve bu araştırmanın niçin gerekli olduğunu ve değerinin gerekçelerini ortaya koymak durumundadır. Problemin önemi değil, bulguların işlevsel yararlılığı üzerinde durulmalıdır. Yapılan çalışmanın bilime veya uygulamaya muhtemel katkısı vurgulanmalıdır.

Tez yazım kılavuzlarının altısında tanım bilgisine yer verilmiştir (%40). 1, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 13 ve 14 numaralı kılavuzlarda tezlerin tanım bölümünün nasıl yazılacağına yönelik bilgi yoktur. Kılavuzlarda tanımla ilgili şu bilgilere yer verilmiştir: Tanımlar, araştırmanın omurgası niteliğinde olan ve araştırma başlığında anahtar sözcüklerle ifadesini bulan terimlerle sınırlı olmalıdır. Araştırmada yanlış anlamalara

ve değişik yorumlara neden olabilecek, sık kullanılan kavramların tanımları verilmelidir. Bir kavramın bir başka kavramla tanımı yapılmamalıdır.

Yöntem Bölümüyle İlgili Bulgular

Bu bölümde tezin yöntem bölümüyle ilgili olan yapılara yönelik tez yazım kılavuzlarının durumları değerlendirilmiştir. Tez yazım kılavuzlarının tezin yöntem bölümlerine yönelik durumu Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Tez Yazım Kılavuzlarının Tezin Yöntem Bölümüne Yönelik Bilgi Verme Durumları

B. YÖNTEM BÖLÜMÜ		
Kategori	Kılavuz	Yüzde
1. Araştırma Modeli	2, 4, 5, 8, 12	%33,3
2. Evren-Örneklem	2, 4, 5, 7, 8, 12, 13	%46,6
3. Çalışma Grubu	1, 2, 4, 5, 8, 11, 12	%46,6
4. Veri Toplama	2, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 13	%53,3
5. Veri Analizi	2, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 13	%53,3

İncelenen tez yazım kılavuzlarının beşinde araştırma modeli bilgisi vardır (%33,3). 1, 3, 6, 7, 9, 10, 11,13, 14 ve 15 numaralı kılavuzlarda araştırma modeli bilgisine yer verilmemiştir. Kılavuzlarda araştırma modeliyle ilgili olarak şu bilgilere yer verilmiştir: Araştırma modelinin özellikleri; seçilme nedeni, araştırma problemi/alt amaçlar ya da denenceler dikkate alınarak açıklanmalıdır. Yöntemle ilgili olarak; araştırma için yerine getirilen ya da araştırmacı tarafından düzenlenen koşullar açıklanmalıdır. Araştırmanın nerede, ne zaman ve nasıl yürütüldüğü açıklanmalıdır. Bu başlık altında öncelikle çalışmanın türüne (nicel ya da nitel) değinilmeli, ardından söz konusu türler içerisinde yer alan desenlerden hangisine uygun olduğu belirtilmeli ve desenin temel özelliklerinden, seçilme nedeninden ve yararlarından söz edilmelidir. Araştırma modelinin konu ile ilişkisi belirtilmelidir. Modelin literatür dayanağı da kaynak gösterilerek açıklanmalıdır.

Evren-örneklem bilgisi yedi tez yazım kılavuzunda vardır (%46,6). 1, 3, 6, 9, 10, 11, 14 ve 15 numaralı kılavuzlarda tezlerin evren-örneklem yazımıyla ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. 7 numaralı kılavuzda evren bilgisine yer verilmemiştir. Sadece örneklem bilgisi vardır. 13 numaralı kılavuzda evren-örnekleme yönelik açıklama yoktur. Sadece isim olarak geçmektedir. Diğer tez yazım kılavuzlarında evren-örneklem bilgisi şu şekildedir: Evren ile ilgili genelleme yapıma imkânı olmayan araştırmalarda, örneklem kavramı yerine, çalışma grubu kavramı kullanılmalıdır. Örnekleme modeli ve yöntemi, literatür dayanağı ile birlikte açıklanmalıdır. Örnekleme süreci aşamalı şekilde açıklanmalı ve her aşamanın mantıksal dayanağı belirtilmelidir. Evren ve örneklem/çalışma grubu/çalışma materyali/çalışma belgesi/denekler başlıklarından araştırmanın hedef kitlesine/materyaline uygun olan biri kullanılmalıdır. Katılımcıların nasıl seçildiği (seçkisiz-rastlantısal), farklı gruplara nasıl atandığı

(seçkisiz-rastlantısal), katılım esasları (gönüllü, ödeme yapılarak), demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, eğitim vb.) hakkında bilgi verilmelidir.

Çalışma grubu bilgisine yedi tez yazım kılavuzunda yer verilmiştir (%46,6). 3, 6, 7, 9, 10, 13, 14 ve 15 numaralı kılavuzlarda çalışma grubu ifadesi kullanılmamıştır. 1 ve 11 numaralı kılavuzlarda çalışma grubu ifadesi yalnızca isim olarak geçmektedir. 2, 4, 5, 8 ve 12 numaralı kılavuzlarda çalışma grubu ifadesi evren-örnekleme birlikte aynı başlık altında alınmış ve bu başlık altında açıklanmıştır.

Tez yazım kılavuzlarının sekizinde veri toplama bilgisine yer verilmiştir (%53,3). 1, 3, 6, 9, 10, 14 ve 15 numaralı kılavuzlarda veri toplamaya yönelik açıklama yoktur. 11 ve 13 numaralı kılavuzlarda veri toplama ifadesi yalnızca isim olarak geçmektedir. Tez yazım kılavuzlarında veri toplamaya yönelik şu bilgiler bulunmaktadır: Bu bölümde, verilerin elde edilmesinde kullanılan veri toplama aracının hazırlanma biçimi ve seçilme nedeni, nasıl geliştirildiği veya geliştirilmiş bir araç kullanılması durumunda geçerlik ve güvenilirliği açıklanmalıdır. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak kullanılacak hazır bir araç bulunmuyorsa ve geliştirilmesi gerekiyorsa, araç ile ilgili olarak yapılması planlanan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin açıklamalara yer verilir. Öncelikle hangi verilere gereksinim duyulduğu ve bu verilerin nasıl toplandığı ya da elde edildiği açıklanmalıdır. Araştırmada belirtilen verilerin toplanmasına ilişkin süreçte yapılan işlemlere (geliştirme, uyarlama, izin alma vb.) değinilmelidir. İzin belgelerinin eklerde yer aldığına ilişkin atıflar da bu bölümde yapılır. Araştırmada tek bir veri toplama aracı kullanılmışsa aracın tanıtımına bu başlık altında yer verilebilir. Ancak birden fazla araç kullanılmışsa “Veri Toplama Araçları” başlığı biçiminde ayrı bir başlık kullanılabilir.

Tez yazım kılavuzlarının sekizinde veri analizi bilgisine yer verilmiştir (%53,3). 1, 3, 6, 9, 10, 14 ve 15 numaralı kılavuzlarda veri analizine yönelik açıklama yoktur. 11 ve 13 numaralı kılavuzlarda veri analizi ifadesi yalnızca isim olarak geçmektedir. Veri toplamaya yönelik açıklamaların olduğu tez yazım kılavuzlarında veri analizine yönelik ayrıntılara da yer verildiği görülmektedir. Tez yazım kılavuzlarında veri analizine yönelik şu bilgilere mevcuttur: Bu kısma araştırma verilerini analiz etme ve anlaşılır hâle getirmeyle ilgili genel sürecin tanıtımıyla başlanmalıdır. Araştırma için toplanan verilerin araştırmada ele alınan problemlere yorum getirecek şekilde nasıl düzenlendiği ve analiz edildiği bu kısımda açıklanır. Ayrıca toplanan verilerin değişkenlerine göre kullanılan istatistikî teknikler, kullanım amacı ve probleme nasıl çözüm sağlayacağı veya kullanılan ölçeklerin türleri hakkında açıklayıcı bilgilere yer verilmelidir. Araştırmanın sorularına ve değişkenlerine bağlı olarak yapılacak istatistiksel analizlerle ilgili ayrıntılar açıklanmalıdır. Hangi araştırma sorusu/hipotezi için hangi analizin yapıldığı tek tek belirtilmelidir. Elde edilen verilerin hangi sınıflandırmalar/kodlamalar doğrultusunda işlendiği açıklanmalıdır. Bu sınıflandırmalar, araştırma probleminin amaçlarına uygun olarak yapılmalı ve toplanan verilerin/bilgilerin başkaları tarafından da anlaşılabilmesi, gerektiğinde aynı yollarla elde

edilmiş başka verilerle karşılaştırılabilmesi için verilerin analizinde kullanılan yöntemler ve amaçları açıklanmalıdır.

Gelişme Bölümüyle İlgili Bulgular

Bu bölümde tezin bulgu ve yorum bölümüyle ilgili olan yapılaraya yönelik tez yazım kılavuzlarının durumları değerlendirilmiştir. Tez yazım kılavuzlarının tezin bulgu ve yorum bölümlerine yönelik durumu Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Tez Yazım Kılavuzlarının Tezin Gelişme Bölümüne Yönelik Bilgi Verme Durumları

C. GELİŞME BÖLÜMÜ		
Kategori	Kılavuz	Yüzde %
1. Bulgular	2, 7, 8, 11, 12	%33,3
2. Bulgu ve Yorumlar	1, 3, 4, 5, 10, 13, 14	%46,6

Tezlerin gelişme bölümü olan “bulgular” a yönelik tez yazım kılavuzlarında, “bulgular” veya “bulgu ve yorumlar” olmak üzere iki farklı isimlendirme yapılmıştır. 6, 9 ve 15 numaralı tez yazım kılavuzlarında bulguların yazımına yönelik herhangi bir açıklama yoktur. 2, 7, 8, 11 ve 12 numaralı kılavuzlarda (%33,3) “bulgular”; 1, 3, 4, 5, 10, 13 ve 14 numaralı kılavuzlarda (%46,6) ise “bulgu ve yorumlar” başlıkları kullanılmıştır. 1 numaralı kılavuzda “bulgular”; 3, 10, 11 ve 14 numaralı kılavuzlarda “bulgu ve yorumlar” sadece isim olarak geçmektedir.

“Bulgular” başlığı kullanılan kılavuzlarda şu bilgilere yer verilmiştir: Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin işlenmesinden sonra problem çözümüne ışık tutacak şekilde kullanıma hazır hâle getirilen veriler bu bölümde yer alır. İstatistiksel veya niteliksel analiz sonuçlarını ortaya koymanın en iyi yolu; bulguların, çalışmanın amaçları veya hipotezleri etrafında organize edilmesidir. Araştırmada belirlenen her amaç, problem veya hipotez, bölüm içerisinde ayrı bir alt başlık olarak ele alınmalıdır. Örneğin, üç alt amaç/problem varsa bölüm içerisinde üç ayrı alt bölüm olmalıdır. Bulgular ve ilgili tablolar istatistiksel veri analizi programlarından alınan çıktıların doğrudan yapıştırılması şeklinde sunulmamalıdır. Bulguların yer aldığı tablolar APA Kılavuzu'na (6. basım) göre oluşturulmalıdır. Bu bölümde, yorum, tartışma ya da öneriye yer verilmemelidir. Tablo açıklamalarında, tablo numarası mutlaka belirtilmelidir. Bu sebeple “Yukarıdaki tablo”, “Aşağıdaki tablo” gibi ifadeler kullanılmamalıdır. Yazılı yanıtlardan ya da doküman örneklerinden kesitler sunulacaksa örneklerin orijinalliği bozulmaksızın sunulmalıdır. Görüşme ve video dökümlerindeki etkileşimlerden örnek kesitlerin sunumu sırasında, sözel ifadelerin yanı sıra sözel olmayan ifadelere de (duraksama, gülme, sinirlenme, yüksek sesle/fısıltı ile konuşma gibi) yer verilmelidir. Bu amaçla kullanılacak işaretlemeler bulguların giriş bölümünde ya da veri analizi bölümünde sunulmalıdır.

“Bulgu ve Yorumlar” başlığı kullanılan kılavuzlarda şu bilgilere yer verilmiştir: Bulguların mutlaka yorumlanması gerekir. Yorum, bulgulara araştırma amaçları doğrultusunda verilen anlamdır.

Bulgulara ne kadar değişik açılardan bakılabilir ve bulgular çok yönlü değerlendirilebilirse, yorumun geçerlik olasılığı o derece artar. Yorum son yargı ya da sonuç değil, serbest tartışmadır. Alt amaçlardaki sorulara yanıt oluşturan bulgulara yer verilmeli, test edilen denencelerin kabul ya da reddedilip edilmedikleri ve amaçlara ne ölçüde varıldığı yazılmalıdır. Bu bir iç yorumdur ve verilerin analizi ile elde edilen bulguların kendi içinde değerlendirilmesi anlamına gelir. Araştırma metodolojisi ne olursa olsun, bu bölümde elde edilen bulguların mantıklı bir sıra izlemesi gerekmektedir. Bulgular, önce elde edildiği şekli ile olduğu gibi sunulmalı, yoruma yer verilmemelidir. Yorum ayrı paragraf hâlinde sunulmalıdır. Var ise hipotezin niçin reddedildiği veya doğrulandığı, sonuçların başka araştırmaların sonuçlarıyla örtüşüp örtüşmediği nedenleriyle ortaya konulmalıdır. Bulguların sunumunda araştırmacının beklentileri ve subjektif yargıları değil, problemin çözümü için bulunan sonuçlar ön planda tutulmalıdır. Bulguların açık ve anlaşılır bir şekilde verilmesine, tablo veya grafik kullanılıyorsa akademik kriterlere uygun olmasına dikkat edilmelidir.

Sonuç Bölümüyle İlgili Bulgular

Bu bölümde tezlerin sonuç bölümüyle ilgili olan yapılaraya yönelik tez yazım kılavuzlarının durumları değerlendirilmiştir. Tez yazım kılavuzlarının tezin sonuç bölümlerine yönelik durumu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Tez Yazım Kılavuzlarının Tezin Sonuç Bölümüne Yönelik Bilgi Verme Durumları*

D. SONUÇ BÖLÜMÜ		
Kategori	Kılavuz	Yüzde %
1. Tartışma Bölümü	7	%6,6
2. Sonuç	15	%6,6
3. Sonuç ve Öneriler	1, 4, 5, 13	%26,6
4. Sonuç ve Tartışma	10, 14	%13,3
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	2, 3, 8, 11, 12	%33,3

Tez yazım kılavuzlarında tezlerin sonuç bölümüne yönelik farklı isimlendirmelerin olduğu belirlenmiştir. 7 numaralı kılavuzda “tartışma” (%6,6); 15 numaralı kılavuzda “sonuç” (%6,6); 1, 4, 5 ve 13 numaralı kılavuzlarda “sonuç ve öneriler” (%26,6); 10 ve 14 numaralı kılavuzlarda “sonuç ve tartışma” (%13,3); 2, 3, 8, 11 ve 12 numaralı kılavuzlarda “sonuç, tartışma ve öneriler” başlıkları kullanılmıştır (%33,3). 1, 3 ve 11 numaralı kılavuzlarda sonuç bölümüne yönelik başlıklar sadece isim olarak vardır. 6 ve 9 numaralı kılavuzlarda tezlerin sonuç bölümüne yönelik herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir.

“Tartışma” başlığının yer aldığı 7 numaralı kılavuzdaki açıklamalar şöyle özetlenebilir: Tartışma bölümü araştırma bulgularının değerlendirildiği bölümdür. Araştırma bulgularının ilgili alana kuramsal ve pratik katkıları vurgulanır. Tartışma bölümüne, araştırma denencelerinin desteklenip

desteklenmediğine ilişkin net bir cümle ile başlanır. Araştırmanın eksik yönlerine, güçlü yönlerine ve yazına katkısına bu bölümde yer verilir.

“Sonuç” başlığının yer aldığı 15 numaralı kılavuzdaki açıklamalar şöyle özetlenebilir: Bu bölüm, tezde elde edilen bulguların kaynak değerlendirmesi ışığında yorumlanması, bunların kuramsal açıdan ve uygulamadaki önemi ile doğruluk değerinin tartışılmasından oluşur. Araştırma problemi ile araştırma soruları ya da varsayımlar esas alınarak araştırmanın başında merak edilen, bilgisi edinmek istenilen temel soruların bulunabilen yanıtları burada verilmelidir. Bunun yanında, elde edilen sonuçlara göre varsa konu ile ilgili öneriler de bu kısımda yer alır.

“Sonuç ve Öneriler” başlığının yer aldığı 1, 4, 5 ve 13 numaralı kılavuzlardaki açıklamalar şöyle özetlenebilir: Tez çalışmasından elde edilen sonuçlar, olabildiğince genel ve açıkça anlaşılacak biçimde yazılmalıdır. Sonuç bölümünün, bulguların bir özeti ya da kısa bir tekrarı olmadığı ve bulgulara ilişkin yapılan yorumlardan sonra araştırmacının yargısı olduğu bilinmelidir. Sonuçların, okumayı kolaylaştırması açısından alt amaçlar doğrultusunda maddeler hâlinde yazılması tercih edilmelidir. Araştırmanın, varsa benzer konuda yapılan çalışmalarla karşılaştırılması yapılır. Öneriler başlığı altında mutlaka araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak kurumlara, benzer konularda çalışma yapacak araştırmacılara, uygulayıcılara vb. yönelik önerilere yer verilmelidir. Tez çalışmasına ait öneriler; çalışmayla doğrudan ilişkili olmalı, ilgisiz durumlara yönelik ve gereksiz öneriler verilmemelidir. Çalışmanın özelliğine farklı boyutlarda verilecek öneriler için kendi içinde sınıflandırmalar yapılabilir.

“Sonuç ve Tartışma” başlığının yer aldığı 10 numaralı kılavuzda açıklamaya yer verilmemiştir. 14 numaralı kılavuzda ise “Sonuçlar ve Tartışma” veya “Genel Sonuçlar ve Tartışmalar” başlıkları önerilmiştir.

“Sonuç, Tartışma ve Öneriler” başlığının yer aldığı 3 ve 11 numaralı kılavuzlarda herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. 2 ve 8 numaralı kılavuzlarda “sonuç”, “tartışma” ve “öneriler” bölümleri ayrı başlıklar altında açıklanmıştır. 12 numaralı kılavuzda ise “yargı”, “tartışma” ve “öneriler” başlıkları altında açıklamalar yapılmıştır. Bu kılavuzda yer alan “yargı” bölümü, 2 ve 8 numaralı kılavuzlardaki “sonuç” bölümü yerine kullanılmıştır.

Dil Bölümüyle İlgili Bulgular

Bu bölümde tezlerin dil özelliklerine yönelik tez yazım kılavuzlarının durumları değerlendirilmiştir. Tez yazım kılavuzlarının tezlerin dil özelliklerine yönelik durumu Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Tez Yazım Kılavuzlarının Tezlerin Dil Özelliklerine Yönelik Bilgi Verme Durumları

E. DİL BÖLÜMÜ		
Kategori	Kılavuz	Yüzde %
1. Türkçenin Yazım ve Noktalama Kurallarına Atıf	2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15	%73,3
2. TDK Yazım Kılavuzuna Atıf	2, 3, 8, 10, 11, 12, 15	%46,6
3. APA'ya Atıf	2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15	%66,6
4. Akran Değerlendirmesi Açıklaması	2, 5	%13,3

Tez yazım kılavuzlarının on birinde Türkçenin yazım kurallarına uyulması hususunda uyarı yapılmıştır (%73,3). 1, 5, 9 ve 13 numaralı kılavuzlarda bu kurallara uyulması konusunda herhangi bir ifade yoktur. Tez yazım kılavuzlarında yazım ve noktalama kurallarına uyulması açısından ayrıntıya girilmeden yapılan uyarılar şöyledir: Yazım ve noktalama yanlışları yapılmamalıdır. Noktalama işaretleri önceki sözcüğe bitişik yazılmalıdır. Noktalama işaretlerinden sonra ve sözcükler arasında bir boşluk bırakılmalıdır.

2, 3, 8, 10, 11, 12 ve 15 numaralı kılavuzlarda (%46,6) yazım ve noktalama kurallarına yönelik uyarı yapılırken Türk Dil Kurumunun yayımladığı Yazım Kılavuzu'na atıf yapılmıştır.

2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13 ve 15 numaralı kılavuzlarda (%66,6) Amerikan Psikoloji Derneğinin Yazım Kılavuzu'na (APA) bağlı kalındığı açıklanmıştır.

2 ve 5 numaralı kılavuzlarda aynı ifadelerin tekrarlanmasıyla "Nitel çalışmalarda kullanılan dil oldukça önemlidir ve kullanılan literatürün hem çok zengin hem de iyi sentez edilmiş olması gerekir. Hatta yazılanların meslektaşlar ve diğer ilgililerden de notlar ve görüşler alınarak tekrar tekrar yazılması gerekebilir. (2 numaralı kılavuz, s.22; 5 numaralı kılavuz, s.23)" denilmiştir. Dolayısıyla akran değerlendirmesinin önemine vurgu yapılmıştır.

Anlatım Bölümüyle İlgili Bulgular

Bu bölümde tezlerin anlatım özelliklerine yönelik tez yazım kılavuzlarının durumları değerlendirilmiştir. Tez yazım kılavuzlarının tezlerin anlatım özelliklerine yönelik durumu Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Tez Yazım Kılavuzlarının Tezlerin Anlatım Özelliklerine Yönelik Bilgi Verme Durumları

F. ANLATIM BÖLÜMÜ		
Kategori	Kılavuz	Yüzde %
1. Dil ve Anlatım Başlığı/Bölümü	1, 7, 10	%20
2. 3. Kişi Ağzından Anlatım	1, 3, 4, 7, 10	%33,3
3. Etken /Edilgen Çatı Kullanımı	3	%6,6
4. Kip Kullanımı	4, 7, 10, 11, 12	%33,3
5. Anlatım Bozukluğu	2, 8	%13,3

Akademik Yazma Açısından Tez Yazım Kılavuzları

6. Anlatımın Temel Nitelikleri (açıklık, akıcılık, yalınlık...)	1, 2, 3, 8, 12	%33,3
7. Paragraflar Arası Geçiş İfadeleri/Fikir Bütünlüğü	1, 7	%13,3
8. Tutarlık Bilgisi	2, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 15	%53,3
9. Doğrudan Alıntı Bilgisi	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	%100
10. Dolaylı Alıntı Bilgisi	2, 3, 5, 7, 9, 10, 14, 15	%53,3

1 ve 7 numaralı kılavuzlarda “Anlatım”, 10 numaralı kılavuzda “Dil ve Anlatım” başlığı vardır.

1, 3, 4, 7 ve 10 numaralı tez yazım kılavuzlarında anlatıcı türlerine yönelik açıklama vardır (%33,3). 1, 3, 4 ve 10 numaralı kılavuzlarda üçüncü kişi ağzından anlatım önerilirken, 7 numaralı kılavuzda birinci kişi zamiri kullanımı önerilmiştir.

3 numaralı kılavuzda çatı kullanımına yönelik bir ifade vardır (%6,6). Edilgen çatılı cümlelerin kullanılması önerilmiştir.

4, 7, 10, 11 ve 12 numaralı tez yazım kılavuzlarında kip kullanımına yönelik açıklama vardır (%33,3). Tezlerdeki literatür taramasının geçmiş zaman ile diğer kısımların geniş zaman ile yazılması belirtilmiştir.

2 ve 8 numaralı kılavuzlarda anlatım bozukluğu yapılmamasına yönelik bir uyarıya yer verilmiştir (%13,3).

1, 2, 3, 8 ve 12 numaralı kılavuzlarda anlatımın temel niteliklerine (açıklık, akıcılık, yalınlık vb.) yönelik bir açıklamaya yer verilmiştir (%33,3). Anlatımın temel nitelikleri için ifade edilenler şöyle özetlenebilir: Açık ve yalın bir anlatım tarzı benimsenmelidir. Akıcılık, tutarlılık gibi Türkçenin kurallarına uyulmalıdır.

1 ve 7 numaralı kılavuzlarda anlatımda fikir bütünlüğü ve paragraflar arası geçiş ifadelerine dikkat çekilmiştir (%13,3). Bu konuyla ilgili ifade edilenler şöyle özetlenebilir: Paragraflarda fikir bütünlüğü bulunmasına ve paragraflar arası geçişlerde gerekli anlamsal bağlantıların kurulmasına özen gösterilmelidir. Bilimsel raporlamanın amacı açık iletişimdir. Bunu sağlayabilmek için yazarların fikirlerini, sırasıyla açık ve akıcı bir geçişle iletmesi gerekir. Sürekliliğin sağlanmasında bir diğer yol edat ve bağlaç gibi geçiş ifadeleridir. Bu ifadeler, özellikle karmaşık ve soyut kavramlar kullanıldığında fikirlerin akışını sağlar. Cümle içinde ya da bir önceki cümlede yer alan adların yerine kullanılan zamirler de geçişi sağlamanın yanı sıra tekrardan kaçınmamıza yarar. Ancak, zamir kullanımında zamirin hangi adın yerine kullanıldığı açık olmalıdır. Diğer geçiş ifadeleri neden sonuç ilişkisini kuran (örn., böylelikle, sonuç olarak, dolayısıyla, ek olarak), zamansal bağlantıları ifade eden (daha sonra, sırasında, -iken), ek ifadeleri gösteren (yanı sıra, ek olarak, benzer şekilde) ve zıtlıkları belirten (fakat, buna karşın, ancak, tersine) geçiş ifadeleridir.

2, 3, 4, 5, 7, 10, 12 ve 15 numaralı kılavuzlarda tezlerin tutarlı olmasına yönelik ifadelere yer verilmiştir (%53,3). Bununla ilgili ifade edilenler şöyle özetlenebilir: Araştırmanın konusu ile doğrudan ilişkisi olmayan konulara yer verilmemeli, içerikteki bütünlük bozulmamalıdır. Tezler iç tutarlılığa sahip olmalıdır. Tezde bir örneklilik olmalıdır. Yazı tipi ve boyutu bakımından metin içinde tutarlılık olmalıdır. Çizelgeler, şekiller dizini ve kaynak gösterimi tutarlı olmalıdır. Zaman kiplerindeki ani değişiklik tutarsızlığa yol açabilir. Tutarlılık açısından kipler önemlidir. Tez yazım kılavuzunda belirtilen biçimsel özelliklerin tez boyunca uygulanması ve tez içerisinde yer alan bölüm ve alt bölümler arasında tutarlılığın sağlanması önemlidir. Ayrıca kullanılan terimler kelime ve cümle yapısı ve anlatım dili gibi unsurlar tez metninin başından sonuna kadar bütünlük içerisinde olmalıdır. Bulgular, araştırma soruları/hipotezleri ile hem sıralama hem de içerik açısından bire bir uyumlu olmalıdır. Tez önerisinde her alt başlığa ait bölüm, kendi içinde tutarlı olmalı, ilgi gözetilmelidir. Yazı tarzına ait değişkenler tez boyunca tutarlı olmalıdır. Bitiş bildiren (nokta, virgül, noktalı virgül vb.) noktalama işaretlerinden sonra bir boşluk bırakılır. Bazı noktalama işaretleri ise (kesme, sol parantez, sol köşeli parantez, sol tırnak vb.) boşluk bırakmadan yazılır. Bunlarla ilgili kurallar iyi öğrenilmeli, tutarlı biçimde uygulanmalıdır. Atıflar çalışmanın tamamında tutarlılık gösterecek şekilde belli kurallara göre gösterilir.

Metin içi kaynak gösterme yöntemlerinden olan doğrudan alıntıya yönelik bütün tez yazım kılavuzlarında kapsamlı açıklamalara yer verilmiştir. “Doğrudan Alıntı” veya “Doğrudan Aktarma” olarak ifade edilen metin içi kaynak gösteriminde 40 kelimedenden veya 3 satırdan fazla olan aktarmaların ayrı bir paragraf hâlinde ve girintili biçimde sunulması önerilmektedir.

Dolaylı alıntının nasıl yapılacağı hususunda sekiz kılavuzda açıklama vardır (%53,3). 1, 4, 6, 8, 11, 12 ve 13 numaralı kılavuzlarda dolaylı alıntı bilgisi yoktur.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye’deki üniversitelerin eğitim bilimleri enstitüleri tarafından yayımlanan on beş tez yazım kılavuzu akademik yazma açısından incelenmiştir. Tez yazım kılavuzlarındaki verilerden hareketle kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilere bağlı olarak temalar düzenlenmiştir. Bu temalar; giriş, yöntem, gelişme, sonuç, dil ve anlatım olarak belirlenmiştir. Giriş temasında on, yöntem temasında beş, gelişme temasında iki, sonuç temasında beş, dil temasında dört, anlatım temasında on olmak üzere toplam otuz altı kategoriye ulaşılmıştır.

Ulaşılan kategorilerin tez yazım kılavuzlarında yer alma aralığının %6,6’dan %100’e kadar geniş bir çizgide seyrettiği belirlenmiştir. Müstakil olarak açıklanan “tartışma” ve “sonuç” bölümleri ile fiilde çatı kullanımı kategorileri kılavuzlarda en az rastlanan konulardır (%6,6). Doğrudan alıntı bilgisine %100’lük oranla kılavuzların tamamında yer verilmiştir. Bunu %86,6 oranla özet yazımı, %73,3 oranla yazım ve noktalama kurallarına atıf bilgisi takip etmektedir.

Giriş temasında yer alan başlık (%40), özet (%86,6), anahtar kelime (%53,3), problem durumu (%53,3), kavramsal çerçeve (%40), amaç (%60), sınırlılıklar (%33,3), varsayımlar (%33,3), önem (%33,3) ve tanım (%40) bilgilerine bütün tez yazım kılavuzlarında yer verilmediği görülmektedir.

İncelenen tez yazım kılavuzlarında başlıkların düzeyleriyle ilgili biçimsel bilgiler vardır. Ancak başlıkların kelime sayısı ve söz dizimi bakımından nasıl olması gerektiğine tez yazım kılavuzlarının %60'ında yer verilmemiştir. Hâlbuki başlık, bir araştırmanın hedef kitleye ulaşması açısından önemlidir. Araştırmanın başlığı okuyucunun araştırmayla karşılaştığı ilk yapıdır. Araştırmanın doğru bir biçimde dizinlenmesi için önemlidir. Day (2000: 11)'in belirttiği gibi "Araştırmanın başlığı çok sayıda kişi tarafından okunmaktadır. Çalışmanın tamamını okuyan kişi sayısı az olduğu için başlıktaki kelimeler çok dikkatli seçilmelidir." Tez yazım kılavuzlarında başlığın kelime sayısı aralığı on beş kelimedenden yirmi altı kelimeye kadar değişiklik göstermektedir. Türkiye'deki bilimsel yayınlarda genellikle APA Yayım Kılavuzu'na bağlı kalınmaktadır. APA-6 (2015: 46)'ya göre bilimsel araştırmalarda bir başlık için en fazla on iki kelime önerilmektedir. İncelenen tez yazım kılavuzlarının on tanesinde (%66,6) APA Yayım Kılavuzu'na bağlı kalındığı belirtilmişken kılavuzlar başlıkların kelime sayısı bakımından APA ile tamamen uyumsuzdur. Ayrıca kılavuzların sadece dört tanesinde (%26,6) başlığın dil ve anlatım yönünden nasıl olması gerektiğine yönelik kısa açıklamalara yer verilmiştir. Başlıkların söz dizimi açısından nasıl olması gerektiği tezlerin çoğunda olmadığı gibi olanlarda da kısa ve birbirinin tekrarı bilgiler mahiyetindedir. Bu durum akademik yazmanın bir parçası olan başlık yazımı açısından ciddi problemlere sebep olmaktadır. Nitekim, Deniz ve Karagöl (2016) tarafından tez başlıklarına yönelik yapılan bir araştırmaya göre başlıklarda söz dizimi ve bağdaşıklık unsurları açısından sıkıntılarının olduğu tespit edilmiştir.

Özetlerin nasıl yazılacağı tez yazım kılavuzlarının çoğunda yer almıştır (%86,6). Özetlerdeki kelime sayısına yönelik tez yazım kılavuzlarında birlik olmadığı belirlenmiştir. Kılavuzlarda özetlerdeki kelime sayısı bakımından 100 kelimedenden 500 kelimeye kadar geniş bir aralık söz konusudur.

Anahtar kelime bilgisine sekiz tez yazım kılavuzunda yer verilmiştir. İncelenen tez yazım kılavuzlarının %46,7'sinde anahtar kelimelere hiç değinilmemesi akademik yazma açısından ciddi bir problemdir. Çünkü araştırmaya çeşitli atıf indekslerinde ulaşılması açısından anahtar kelimelerin tespiti önemlidir. Ayrıca anahtar kelime bilgisine yer veren tez yazım kılavuzlarında anahtar kelimelerin her birinin kaç kelime olacağına değinilmemiştir. Tatar ve Tatar (2008: 100)'ın yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre sekiz kelimeye varan, neredeyse cümle biçiminde anahtar kelime kullanımlarının olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra anahtar kelimelerin başlık ve özetle ilişkisi kurulmadığı gibi 15 numaralı kılavuzda tezin başlığındaki kelimelerin anahtar kelime olamayacağı vurgulanmıştır. Ancak Akın (2009: 85)'in belirttiği gibi anahtar kelime, konunun içeriğini ve başlığını yansıtacak kelimelerden oluşmalıdır. Ayrıca kılavuzlarda anahtar kelimelerin atıf indekslerindeki öneminden bahsedilmemiştir.

Problem durumunun nasıl yazılacağına yedi kılavuzda yer verilmemiştir. Problem durumu bir araştırmaya neden ihtiyaç duyulduğunun izah edildiği yer olması bakımından önemlidir. Bir tez yazım kılavuzunda problem durumunun yazımına hiç temas edilmemiş olması akademik yazma açısından bir eksikliklerdir. Salihoğlu (2005) tarafından giriş bölümleri üzerinde yapılan bir araştırmaya göre Türk yazarlar, alandaki bir açığı belirtme hususundan büyük oranda kaçınılmaktadırlar. Ayrıca problem cümlesinin nasıl yazılacağı konusunda tez yazım kılavuzlarının on iki tanesinde bilgi yoktur. Üç tanesinde ise (2, 4 ve 12 numaralı kılavuzlar) problem cümlesinin düz cümle veya soru cümlesi biçiminde yazılması açısından farklılık vardır.

Kavramsal çerçevenin yazımına altı tez yazım kılavuzunda yer verilmiştir (%40). Kavramsal çerçeveye hiç yer verilmeyen kılavuzlarda bu konu problem durumunun içinde açıklanmıştır. Ayrıca kavramsal çerçeve konusunda “ilgili araştırmalar, alanyazın, kuramsal çerçeve” olmak üzere farklı isimlendirmeler söz konusudur.

Amaç yazımı tezlerde önemli bir yapıdır. Çünkü tezlerin amacı tezin yapılış gerekçesini açıklar. Bu gerekçeye göre de araştırmada neyin nasıl yapılacağı belirlenir. Amaç cümlesinin yazımına yönelik dokuz kılavuzda bilgi vardır (%60). Bunların içinde dört kılavuzda ayrıntı yoktur. Dolayısıyla beş tez yazım kılavuzunda amaç yazımının nasıl olması gerektiğine yönelik açıklama vardır (%33,3). Bu durum akademik yazma açısından bir eksikliklerdir. Karadağ (2009: 219) tarafından yapılan bir araştırmaya göre tezlerde amacın çok uzun yazılması ve gereksiz terimlerin varlığı, amacın net olarak ifade edilememesi, amaç ve problem cümlesinin ayrı ayrı ifade edilmesi, ayrı ayrı belirtilen amaç ve problem cümlelerinin birbiriyle uyuşmaması, amacın alt amaçları kapsamaması ve amaçlar adı altında öneme yer verilmesi gibi hatalara rastlanmaktadır.

Sınırlılıklar, varsayımlar ve önem bilgisine aynı tez yazım kılavuzları olmak üzere beş (%33,3), tanım bilgisine ise altı tez yazım kılavuzunda (%40) yer verilmiştir. Sınırlılıklar, varsayımlar, önem ve tanım kısımları tezlerin giriş bölümünde yer alan yapılardır. Bu yapılardan incelenen tez yazım kılavuzlarının çoğunda bahsedilmemesi akademik yazma açısından ortaya konulan ürünlerde sıkıntılara sebep olabilir. Karadağ (2009: 220-221) araştırmasında bu konuyla ilgili olarak tezlerdeki sınırlılıklar, varsayımlar, önem ve tanım kısımlarının yazımının yeterli olmadığını tespit etmiştir.

Yöntem temasında yer alan araştırma modeli (%33,3), evren-örneklem (%46,6), çalışma grubu (%46,6), veri toplama (%53,3) ve veri analizi (%53,3) bilgilerine bütün tez yazım kılavuzlarında yer verilmediği görülmektedir.

Yöntem bölümü bir araştırmanın nasıl yapıldığının ayrıntılı bir biçimde anlatıldığı yerdir. Araştırmanın modeli, evren-örneklemi veya çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesine yönelik bilgilerin varlığı ve doğruluğu bir araştırmanın geçerli olması bakımından hayati

öneme sahiptir. Ancak incelenen tez yazım kılavuzlarının onunda araştırma modeli, sekizinde evren-örneklem ve çalışma grubu, yedisinde ise veri toplama ve veri analizi bilgilerine yer verilmemesi, akademik çıktı olarak hatalı ürünlerin varlığına sebep olmaktadır. Karadağ (2009: 221-231)'a göre doktora tezlerinin araştırma modeli, evren-örneklem/çalışma grubu, veri toplama ve veri analizi bölümleri yetersiz düzeydedir.

Tez yazım kılavuzlarında tezlerin gelişme bölümleriyle ilgili olarak “bulgular” ve “bulgu ve yorumlar” olmak üzere iki farklı isimlendirme mevcuttur. Bulgu ve yorumlar isimlendirmesinin %46,6 oranla daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Bulgu isimlendirmesinin kullanıldığı kılavuzlarda bulgular bölümünde yorum, tartışma ve öneriye yer verilmemesi gerektiği belirtilmiştir. Bulgu ve yorumlar başlığının önerildiği kılavuzlarda ise yorumların bulgulardan ayrı bir paragraf hâlinde sunulması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca kılavuzların üç tanesinde (%20) bulgu ve yorumların nasıl düzenleneceğine dair herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Kılavuzlardaki bulgu ve yorumların tertibine yönelik görüş farklılıkları, açıklamaların yetersizliği ve bazı kılavuzlarda bu bilgilere hiç yer verilmemiş olması, üretilen tezlerde gelişme bölümünün eksik olmasına yol açmaktadır. Nitekim Karadağ (2009: 233) araştırmasında bulgular bölümüne yönelik, istatistikî yazım yetersizliği, analizlere ilişkin yorumsal hataların varlığı, tablo başlıklarındaki hataların varlığı, tablolastırma hatalarının varlığı ve örneklem grubunun demografik özelliklerinin bulgular şeklinde tanımlanması olmak üzere beş hata tipi tespit etmiştir. Ayrıca Kan (2014: 221) araştırmasında, bulgular bölümünde çizgisel bir sunumun tercih edilmediği ve baskın bir sıralamanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Gelişme bölümlerindeki isimlendirme farklılıklarına bağlı olarak tez yazım kılavuzlarının sonuç bölümlerinde de farklılıklar vardır. “Tartışma”, “Sonuç”, “Sonuç ve Öneriler”, “Sonuç ve Tartışma”, “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” tez yazım kılavuzlarında tespit edilen başlıklardır. %33,3 oranla “sonuç, tartışma ve öneriler” kılavuzlarda en çok rastlanan isimlendirmedir. İki tez yazım kılavuzunda tezlerin sonuç bölümleriyle ilgili olarak herhangi bir açıklama yoktur. Ayrıca üç tez yazım kılavuzunda da sonuç bölümüyle ilgili sadece isim vardır, açıklama veya örnek yoktur.

Dil teması başlığı altında Türkçenin yazım ve noktalama kurallarına atıf (%73,3), Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzuna Atıf (%46,6), APA'ya atıf (%66,6) ve akran değerlendirmesi (%13,3) olmak üzere dört kategori tespit edilmiştir.

Türkçenin yazım ve noktalama kurallarına yönelik tez yazım kılavuzlarında ayrıntılı açıklama yoktur. Hatta 11 numaralı kılavuzda yazım kurallarına uyulması için kaydedilen “Tez yazımında Türkçe'nin düzgün ve doğru kullanılması önemlidir. Bu konuda Türk Dil Kurumu'nun Yazım Kılavuzu esas alınmalıdır (s. 4).” ifadelerinde kesme işaretinin kullanımından kaynaklı iki hata olduğu açıkça görülmektedir. Kılavuzların %46,6'sında tezlerdeki yazım ve noktalama için Türk Dil Kurumu Yazım

Kılavuzu'na gönderme yapılmıştır. Tez yazım kılavuzlarının dördünde yazım ve noktalama kurallarına yönelik açıklama, sekizinde ise Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu'na herhangi bir atıf yoktur.

APA Yayım Kılavuzu, Amerikan Psikoloji Derneği tarafından yayımlanmaktadır. Bu kılavuzdaki esaslara APA formatı denilmektedir. APA, bilimsel yayınların biçim ve içerik açısından nasıl olması gerektiğine yönelik ortak bir format önerir. Türkiye'deki bilimsel yayınlarda genellikle APA formatı esas alınmaktadır. Tez yazım kılavuzlarının %66,6'sında APA'nın esas alınması gerektiği açıkça belirtilmiştir. Beş tez yazım kılavuzunda hangi yayın formatının esas alınacağına dair herhangi bir açıklama yoktur. Tez yazım kılavuzları sınırlı sayıda bilgi ve yönlendirmeyi içerdiği için ihtiyaç duyulan hususlarda nereye başvurulacağı bilgisi araştırmacılar için önemlidir. Ayrıca bilginin paylaşımı ve dünya ile entegre olması açısından yazım esaslarının genel kabul gören bir formata dayanması gerekmektedir. Dolayısıyla tez yazım kılavuzlarındaki format bilgisi eksikliği, akademik ürünlerin sağlıklı olması açısından giderilmesi gereken bir durumdur.

Akran değerlendirmesi tez yazım kılavuzlarının %13,3'ünde yer bulmaktadır. Akademik ürünlerin meslektaşlar tarafından incelenerek yazara geri bildirim verilmesi akran değerlendirmesi olarak bilinmektedir. Akran değerlendirmesi bilimsel araştırma ve gelişme açısından önemlidir. Bu değerlendirme şekliyle bilim insanları birbirlerini ve bilimin gelişini denetlemektedirler. Akran değerlendirmesinde yapılan, bir bilim insanının akademik bir çalışmasını, alanın uzmanı olan diğer bilim insanlarının eleştirisine ve incelemesine açmaktır (Sargut, 2006: 108). Lisansüstü tez yazımı, bilim insanı kimliğini elde etmek için önemlidir. Bu öneme binaen tezlerin yazımına rehberlik eden tez yazım kılavuzlarının büyük çoğunluğunda akran değerlendirmesine temas edilmemesi akademik gelişim açısından giderilmesi gereken bir eksikliklerdir.

Anlatım teması altında "Dil ve Anlatım Bölümü", "3. Kişi Ağzından Anlatım", "Etken/Edilgen Çatı Kullanımı", "Kip Kullanımı", "Anlatım Bozukluğu", "Anlatımın Temel Nitelikleri", "Paragraflar Arası Geçiş İfadeleri/Fikir Bütünlüğü", "Tutarlılık Bilgisi", "Doğrudan Alıntı Bilgisi" ve "Dolaylı Alıntı Bilgisi" olmak üzere on kategori tespit edilmiştir.

İncelenen tez yazım kılavuzlarının %80'inde müstakil bir dil ve anlatım bölümü yoktur. Ayrıca bilimsel araştırmalarda bulguların sunumunda hangi anlatıcı türünün kullanılacağı beş tez yazım kılavuzunda yer almıştır. Bunların dördü üçüncü kişi anlatıcıyı önerirken biri birinci kişi zamirlerinin kullanılmasını önermektedir. Etken/edilgen çatı kullanımı da bilimsel yayınlarda önemlidir. Sadece bir tez yazım kılavuzunda çatı kullanımı konusunda bilgi vardır. Söz konusu kılavuzda edilgen çatı kullanımı önerilmektedir. Ancak Türkiye'de genellikle kabul edilen APA formatına göre bilimsel yayınlarda üçüncü tekil şahıs yerine birinci çoğul şahıs; edilgen çatı yerine etken çatı kullanılması önerilmektedir (APA, 2015: 97, 108). Ayrıca Becker (2016: 107-108)'in belirttiği gibi "Yazmaya dair bütün kitaplar, eğer

imkânınız varsa, edilgen fiilleri etken fiillerle değiştirmeniz konusunda ısrar ederler.” Dolayısıyla anlatımın unsurları olan anlatıcı türleri ve çatı kullanımı konusunda tez yazım kılavuzlarında literatürle uyumsuzluk söz konusudur.

Anlatımın temel niteliklerine yönelik tez yazım kılavuzlarının %33,3’ünde bilgi vardır. Söz konusu kılavuzlarda ise bu konuyla ilgili ayrıntıya yer verilmediği gibi birbirinin tekrarı ifadelerle kısaca açıklama yapılmıştır. Ayrıca tezlerdeki paragraflar içinde ve paragraflar arasında fikir bütünlüğü ile geçiş ifadeleri konusunda iki tez yazım kılavuzunda bilgi verilmiştir. Anlatımın temel nitelikleri, paragraflardaki fikir bütünlüğü ve geçiş ifadeleri, bilimsel araştırmayı akademik camiaya duyuran raporların herkes tarafından doğru bir biçimde anlaşılması açısından önemlidir. Tez yazım kılavuzlarında bu hususlara yeterince yer verilmemesi önemli bir eksikliklerdir.

Tutarlılık bilgisi tez yazım kılavuzlarının %53,3’ünde yer almaktadır. Ancak kılavuzlarda tutarlılık kavramının farklı kullanımlarının olduğu görülmektedir. Dil önerileri kısmında tutarlılık kavramı; atıf, başlık ve alt başlıkla uyumu, noktalama işaretlerinin tezin tamamında tutarlı bir şekilde kullanılmasına yönelik açıklamalarda kullanılmaktadır. Anlatım önerileri kısmında ise tutarlılık kavramı; tezin iç tutarlılığı, ifadede kip kullanımından kaynaklı tutarlılık, terimler, kelime ve cümle yapılarında bütünlük, alanyazında anlam bütünlüğü, bulguların araştırma soruları ve hipotezler ile uyumluluğu gibi açıklamalarda kullanılmaktadır. Alanyazında tutarlılık “metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantılarla oluşan, konu akışındaki bütünlük (Coşkun, 2005: 9)” olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla tez yazım kılavuzlarının bir kısmında kullanılan tutarlılık kavramı, alanyazında kabul gören tutarlılık kavramı ile örtüşmemektedir.

Metin içi kaynak gösterme yöntemlerinden olan doğrudan alıntıya yönelik bütün tez yazım kılavuzlarında bilgi verilmiştir. Ancak kılavuzların %53,3’ünde dolaylı alıntıya yer verilmesi, akademik ürünlerdeki bir örneklilik açısından eksikliklerdir. Dolaylı alıntının nasıl yapılacağına yönelik eksik veya yanlış bilgilere sahip olunması araştırmacıları kontrolsüz bir biçimde intihale sevk edebilir. Ayrıca başka bir kaynaktan alınan bilgi ile araştırmacının şahsî analizlerinin nasıl harmanlanıp kompozisyon hâline getirileceği, dolaylı alıntıya yönelik ayrıntılı açıklamalarla mümkün olabilir.

Akademik yazmanın farklı türleri vardır. Bu türler içinde en kapsamlısı ve bilimsel araştırmanın temellerinin atılması bakımından en önemlisi lisansüstü tezleridir. Lisansüstü tezlerin oluşturulmasına rehberlik eden iki unsur vardır: danışman ve tez yazım kılavuzu. Türkiye’deki eğitim bilimleri enstitülerinin tez yazım kılavuzları üzerine yapılan bu araştırma kılavuzlarda eksiklikler ve uyumsuzluklar olduğunu göstermiştir. Bu eksikliklerin giderilmesi için Türkiye’deki eğitim bilimleri enstitülerine mensup araştırmacılar ortak bir kılavuz geliştirmelidir. Ayrıca oluşturulacak tez yazım kılavuzları, kullanım işlevselliği açısından giriş, yöntem, gelişme, sonuç, dil ve anlatım başta olmak üzere gerekli

bölümler de eklenerek kendi içinde tasnif edilmelidir. Bölümlere yönelik açıklamaların yanında uygun örnekler de sunulmalıdır. Bilim insanının aradığı bilgiyi kolaylıkla elde etmesi açısından kılavuzlara bağlı olarak hazırlanan tezlerin aynı yapıda olması önemlidir.

Tez yazım kılavuzlarında hangi formata bağlı kalındığı açıkça belirtilmelidir. Tez yazım kılavuzlarında, tezlerin giriş, yöntem, gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl oluşturulacağına yönelik ortak, ayrıntılı ve örnekli açıklamalara yer verilmelidir.

Tez yazım kılavuzlarında tezlerin yazım ve noktalama kuralları, anlatıcı türleri, çatı kullanımı, kip kullanımı, anlatım bozukluğu, anlatımın temel nitelikleri, paragraflardaki fikir bütünlüğü, geçiş ifadeleri, tutarlılık açıklamaları ve dolaylı alıntı bilgilerine yönelik oluşturulacak dil ve anlatım başlığı altında doğru, ortak, ayrıntılı ve örnekli açıklamalara yer verilmelidir. Ayrıca kılavuzlarda tezlerin bölümlerine ve yazımına yönelik kullanılan terimlerde, terim birliğine varılmalıdır.

Kaynaklar

Abant İzzet Baysal Üniversitesi (2014). Abant İzzet Baysal üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü tez yazım kılavuzu. http://ebil.ibu.edu.tr/form/doktora-form/tez_yazim_kilavuzu.pdf sayfasından erişilmiştir.

Akdeniz Üniversitesi (2013). Akdeniz Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü tez yazım kılavuzu. <http://ebe.akdeniz.edu.tr/wp-content/uploads/2015/11/tez-yaz%C4%B1m-k%C4%B1lavuzu.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Akın, G. (2009). *Bilimsel araştırma ve yazım teknikleri*. Ankara: Tiydem Yayıncılık.

Anadolu Üniversitesi (2015). Anadolu Üniversitesi lisansüstü tez yazım kılavuzu. http://www.ebe.anadolu.edu.tr/pages/formlar/tez_yazim_kilavuzu.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ankara Üniversitesi (2013). Ankara Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü tez yazım yönergesi. <http://egitim.ankara.edu.tr/files/2015/05/TEZ-YAZIM-Y%C3%96NERGES%C4%B0.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Apa Publication Manual (2015). *Amerikan Psikoloji Derneği yayım kılavuzu*. (6. Baskı). (ed. Halil Ekşi). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Atatürk Üniversitesi (2011). Atatürk Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü tez yazım kılavuzu. <http://www.atauni.edu.tr/yuklemeler/b9a2a44c44d21bd669b9bb53a6b4a2bb.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi. *International Journal of Language Academy*. 2/4. 209-233. http://ijla.net/Makaleler/108356150_13.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bartın Üniversitesi (2014). Bartın Üniversitesi lisansüstü tez yazım ve basım kılavuzu. <http://www.bartın.edu.tr/Files/ij1lladglw0gayjtw0epplkwo2014115101358ij1lladglw0gayjtw0epplkwo2014115101358.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Becker, H. S., (2016). *Sosyal bilimcilerin yazma çilesi. (Yazının sosyal organizasyonu kuramı)*. (çev. Şerife GENİŞ). Ankara: HeretikYayınları.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akademik Yazma Açısından Tez Yazım Kılavuzları

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (?). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü tez yazım kılavuzu. <http://cdn.comu.edu.tr/cms/ebe/files/81-tez-yazim-kilavuzu.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Day, R. A. (2000). *Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır?* Ankara: TÜBİTAK.

Deniz, K. ve Karagöl, E. (2016). Eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tez başlıklarının kelime sayısı ve söz dizimi bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 248-260.

Dokuz Eylül Üniversitesi (?). D.E.Ü. eğitim bilimleri enstitüsü dönem projesi, yüksek lisans ve doktora tez yazım kuralları. http://ebe.deu.edu.tr/file/tez_yazim_klavuzu_dosyalar/tez_yazim_klavuzu.pdf sayfasından erişilmiştir.

Eldoğan, D., Korkmaz, L., Helvacı, E., Yeniçeri, Z. ve Kökdemir, D. (2015). Akademik yazım kuralları kitapçığı. 4. Baskı. Ankara: Başkent Üniversitesi Psikoloji Bölümü. <http://www.elyadal.org/docs/akademik3.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Gazi Üniversitesi (2016). Gazi Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü tez ve tez önerisi yazım kılavuzu. <http://egtbil.gazi.edu.tr/posts/view/title/tez-ve-tez-onerisi-yazim-kilavuzu-%28yeni%29-145334> sayfasından erişilmiştir.

İstanbul Üniversitesi (2013). İstanbul Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü genel biçim ve yazım kuralları. <http://egitimbilimleri.istanbul.edu.tr/?p=7526> sayfasından erişilmiştir.

Kan, M. O. (2014). *Sözbilimsel yapı temelli bir metindibilim çözümlemesi: Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin sözbilimsel yapı özellikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karadağ, E. (2009). *Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelemesi: bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss.265-306). Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Marmara Üniversitesi (2011). Marmara Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü tez yazım kılavuzu. <https://ebe.marmara.edu.tr/mevzuat/tez-yazim-kilavuzu/> sayfasından erişilmiştir.

MEB ilköğretim Türkçe 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu (2006), 23.04.2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>'den erişildi.

MEB Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı (2015), 02.05.2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>'den erişildi.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (2012). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi tez yazım kılavuzu. <http://mehmetakif.edu.tr/files/yonerge/egitimBilimleriEnstitusuTezYazimKilavuzu.pdf?ghktm> sayfasından erişilmiştir.

Necmettin Erbakan Üniversitesi (2012). Necmettin Erbakan Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü tez hazırlama ve Yazım Kılavuzu. https://www.konya.edu.tr/storage/files/department/egitimbilimlerienstitusu/tez_yazim_kilavuz.pdf sayfasından erişilmiştir.

On Dokuz Mayıs Üniversitesi (2013). On Dokuz Mayıs Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü lisansüstü tez/proje yazım kılavuzu. <http://egtbilens.omu.edu.tr/files/egtbilens/files/SBE%20Lisans%C3%BCst%C3%BC%20Tez-D%C3%B6nem%20Projesi%20Yaz%C4%B1m%20Y%C3%B6nergesi%20-SON.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Oshima, A. ve Hogue, A. (2007). *Introduction to academic writing*. New York: Pearson-Longman Press.

Salihoğlu, U. M. (2005). *The analysis of research article introductions by turkish authors writing in english*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Sargut, A. S. (2006), Buluşsal arayış ya da sav: bilimsel makale niteliği üzerine düşünceler. *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık*, I. Ulusal Kurultay Bildirileri, 101-112.
- Tatar, E. ve Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi-1: anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 89-103.
- TÜBİTAK (2009). Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu Araştırma Destek Programları Başkanlığı tarafından yürütülen programlara ilişkin yönetmelik http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/yonetmelik_iii_1-vers.1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA). (2011). Türkçe bilim terimleri sözlüğü (sosyal bilimler). Ankara: TÜBA.
- Yıldırım, A. (1999), Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi, *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin 8. Sınıf Öğrencilerinin Ev Ödevlerini Hazırlamaya Etkisi

Halit KARATAY¹

Özlem AKSU²

Öz

Bu çalışmada, süreç temelli yazma modellerinden biri olan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin performans görevlerini yapmaya etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön-son test kontrol gruplu deneysel modelin yanında nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara'da bulunan HBV Ortaokulunda öğrenim gören 164 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin yazma çalışmaları 4+1 PYDM'ye göre haftada iki saat olarak düzenlenmiş, kontrol grubu öğrencilerine ise Türkçe derslerinde geleneksel yazma çalışmaları yapılmıştır. 4+1 PYDM uygulama etkinlikleri 12 hafta sürmüştür. Araştırmada veri elde etmek için 4+1 PYDM Değerlendirme Ölçeği ile Yazılı Anlatım Tutum Ölçeğinin yanı sıra araştırmanın nitel bölümünde kullanılan tek soruluk görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubu öğrencilerinin ön test-son test planlı yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test planlı yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı ancak yazma sürecinin planlama aşamasına ilişkin deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test planlı yazma becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test yazılı anlatım tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 4+1 PYDM uygulamaları sonunda gerçekleştirilen bu yazma modeli ve yazılı anlatım ile ilgili görüşmeye göre; %76,8'inin çalışmayı kendisi için faydalı bulduğu, %12,1'inin çalışmayı kendisi için faydalı bulmadığı ve %10,9'unun kararsız kaldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, 8. sınıf öğrencileri, yazma tutumu, yazılı anlatım.

Impact of 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on Homework Preparation of 8th Grade Students

Abstract

In this study, impact of the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model, which is one of the process based writing models, on 8th class student's way of making their performance works was assessed. In the research, in addition to the pretest-posttest control group design, interview is used as a qualitative research method. Sample of the research is 164 8th class students from HBV Secondary School located in Ankara. Lectures of the experimental group were arranged as 2 hours per week in accordance with the 4+1 PWEM, whereas writing studies of the control group were designed in line with the general writing expression applications of Turkish lesson. Experimental applications of 4+1 PWEM lasted 12 weeks. In

¹ Doç.Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, halitkaratay@gmail.com

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ozlemtokaksu@mynet.com

the research, the 4+1 PWEM and the Writing Expression Attitude Scales, as well as a single consultation question of the qualitative part of the test were used in order to obtain data. As a result of the study; it was identified that pretest-posttest planned writing skills of experimental group students have a meaningful difference. It was also identified that there was not a meaningful difference between posttest writing skills of the experimental and the control group students, whereas there was a meaningful difference in favor of the experimental group students regarding to planning stage of the writing process. It was found out that there was not a meaningful difference pretest-posttest planned writing skills of the control group students, there was not a significant difference between pretest-posttest written expression attitude scores of the experimental group students, there was not a significant difference between pretest-posttest written expression attitude scores of the control group students. It was determined that there was not a meaningful difference between pretest-posttest written expression attitudes of the experimental and the control group students. From the opinions of the experimental group students on the applied writing model and writing expressions after the completion of the 4+1 PWEM applications, it was observed that 76,8% of the students found the study helpful for her/himself, 12,1% of the students did not found the study helpful for her/himself, and 10,9% of the students stayed indecisive.

Keywords: 4+1 Planned Writing and Evaluation Model, 8th grade students, writing expression, writing attitudes.

Kuramsal Çerçeve

İlköğretimin birinci kademesinde verilen yazma eğitiminin amacı, bireyin günlük yaşamında ihtiyaç duyacağı yazma ile ilgili eylemleri gerçekleştirebilecek becerileri kazandırmaktır (Yalçın, 2002). Eğitim sistemimizde bu becerilerin bireye kazandırılması için öncelikle ilk okuma ve yazma eğitimi verilmekte, ardından “cümle, paragraf ve metin düzeyinde (Özbay, 2000)” olmak üzere üç aşama ile yazma eğitime devam edilmektedir. Cümle, paragraf ve metin aşamalarını art arda ve birbiri ile bağlantılı olacak şekilde öğrenciye kazandırmak amacıyla 2006 İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türkçe ders kitaplarında “yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik” 15 yazılı anlatım yöntem ve tekniğine yer verilmiştir. Bunlar: *not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, eleştirel yazma*’dır (MEB, 2006, 70-72). Programda öğretmenlerin Türkçe derslerinde bu yöntem ve tekniklerden yararlanmaları ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeleri önerilmiştir, fakat öğretmenlerin bu teknikleri nasıl uygulayacaklarına dair bilgi ve uygulama örnekleri verilmemiştir. Ayrıca Programda önerilen bu yazma eğitiminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Oysa bu yazma eğitimi anlayışında öğretmenlerin öğrencilerinin yazma sürecinin neresinde eksikliklerinin olduğunu gözlemlemesine yönelik bilgi ve yönlendirme

yoktur. Bu yüzden öğretmenler, öğrencilerinin yazma sürecini izlemeleri, eksikliklerini ve hatalarını belirleyip yazma becerilerini geliştirmek için neler yapmaları gerektiğinin farkında değildirlir. Bu nedenle öğrenciler, yazılı anlatım etkinliklerinde farkında olmadan hep aynı hataları yapabilmekte, yazılı anlatım sürecinin işleyişi ve nitelikli yazı ortaya koymak için neler yapılması gerektiği hakkında bilinçli eylemlerde bulunamamaktadırlar. Geleneksel anlayışla yürütülen yazılı anlatım çalışmaları bilinçli bir yazma eğitimi sürecinden yoksun olduğu için de öğrencilerde yazılı anlatımın iyi bir beceri olarak geliştirilmesi mümkün olamamaktadır. Dahası öğrenciler yazma sürecinde yaptıkları hatalarının farkına varmadan onları aynen tekrar ederek kalıcı ve yanlış öğrenmelere de neden olabilmektedir.

Yazma becerisinin gelişimi, diğer dil becerilerine göre daha çok uygulama çalışmaları gerektirdiği için yavaştır ve zaman alır. Cumhuriyetin ilk yıllarından bugüne kadar öğretim programlarına bağlı olarak okullarda yapılan yazma eğitimi çalışmalarının temel ve nihai amacı, “öğrencilerin herhangi bir konuda duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini anlatabilme” becerisi edindirmektir. Bunun yolu ise öğrencilerin yazılı anlatım sürecini bilinçli eylemlerle ve kendi kendilerine yürütebilme bilinci ve alışkanlığı olan özdenetim kazandırmaktır. Bunu gerçekleştirmek için yazma eğitimi çalışmalarında öğrencilere konu ve ürün odaklı geleneksel yazma eğitimi anlayışından çok, yazmada belli aşamalar izlemek ve 3-5 yazılı anlatım çalışmasında öğrencilerle sesli düşünme tekniği kullanarak ne ve nasıl yaptıkları hakkında her aşamada onlara bilinç kazandırmak gerekir (Karatay, 2011a-b; Özdemir, 2014). Geleneksel yazma eğitimi çalışmalarında süreci işletmeyi öğretmek yerine ürün yani ortaya çıkan yazılı anlatım metni değerlendirilmektedir. Fakat yazılı anlatım sonunda ortaya konan ürünün yeterliliğini değerlendirmekle öğretmen, öğrencinin metni oluşturma sürecinde yaptığı yanlışların ve yazma sürecinde izlediği yolda nasıl ilerlediğinin farkına varamamaktadır. Yazmanın en başından sonuna kadar öğrencinin konu belirleme, sınırlandırma, konuyu nasıl ele alacağını tasarlama ve yazıya aktarma, geliştirme ve düzeltme aşamaları hakkında bilinç edinmesi mümkün olamamaktadır. Dahası öğretmenler de yazma eğitimi derslerinde yazılı anlatım sürecini öğrencilerle belli ilkeleri izleyerek nasıl yürüteceklerini bilmemektedirler.

Okullarda yıllarca uygulanan ürün odaklı geleneksel yazma eğitiminde öğretmenler, öğrencilerin yazma sürecini izlemedikleri için metnin son halini değerlendirmeye odaklanırlar. Çünkü kalabalık sınıflarda “yazının içeriğinden çok dış görünüşünü değerlendirmek daha kolay olduğundan, yazılı anlatım sürecini izleme ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmez” (Karatay, 2011a, 22). Bu anlayış ise yıllardır öğrencilerin hem yazma süreci hakkında bilinçlenmelerini engellemiş hem de nitelikli bir yazıda bulunması gereken özellikleri

öğretmemiş, yazma becerilerini geliştirememiştir. Dahası kompozisyon adı altında okullarda yapılan bu tür uygulamalar, öğrencilerin Türkçe derslerine ve yazılı anlatıma karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmuştur.

Süreç Odaklı Yazma Eğitimi

Süreç temelli yazma yaklaşımı, yazılı anlatım çalışmalarının sonunda yazıda bulunması gereken dil ve anlatım özellikleri, yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerini metinde gösterme açısından değil; yazma sürecini planlama, geliştirme ve düzeltme, yani yazma sürecini kendi kendine yürütme, özdüzenleme becerileri edinme açısından ele alır. Bu yaklaşım, yapılandırmacı öğrenme kuramı anlayışına göre önceden aşamalandırılmış yazma sürecini öğretmenlerin bilişsel desteği ile düzenlemeyi hedeflemektedir. Süreç içinde öğretim “öğrencilerin düşünme sürecinde yoğunlaşmalarını, bilgiyi aktarmalarını, genel olarak süreci düzenlemelerini ve her aşamaya ilişkin bilişsel farkındalık sahibi olmalarını –kısaca öğrenme sürecinde etkin olmalarını- önerir” (Karatay, 2011a: 25). Öğrencilere yazılı anlatım becerileri edindirmek için ürünü veya yazma sürecini önceleyen farklı yazma modelleri sunulmuştur. Genel eğilim, ürün temelli yazma yaklaşımları yerine süreç temelli yazma yaklaşımlarının ön planda olması gerektiği yönündedir. Alan uzmanları bunun için de sürece dayalı yazma eğitimi çalışmalarının yürütülebileceği çeşitli modeller sunar. Süreç temelli yaklaşımda yazma süreci çeşitli aşamalara ayrılarak aynı amaca yönelik önceliği ve sayısı farklı başlıklar altında görülmektedir (Kaldırım, 2014 ve Özkara, 2006; Karatay, 2011a). Bu aşamalar, modellerin geliştirildikleri yıllara, uygulandıkları bölge şartlarına, okur veya yazar açısından bir metinde bulunması gereken ölçütlere, değerlendirme anlayışları ve geliştirilen ölçme araçlarına göre farklılaşmaktadır. Fakat yazma sürecinin aşamaları arttıkça süreç karmaşıklaştığı için öğrencilerin yazdıkları konuya karşı dikkat ve ilgileri dağılıbilir. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda öğretmenlerin bu süreçleri izlemeleri, değerlendirmeleri ve öğrencilerine dönütler vermeleri güçleşebilir (Karatay, 2011b: 1034). Çeşitli araştırmacıların farklı yıllarda üzerinde durduğu süreç temelli yazmanın genel olarak şu temel aşamalardan oluştuğu söylenebilir (Akyol, 2012; Coşkun, 2007; Culham, 2010; Flover ve Hayes, 1977; Johnson, 2008; Karatay, 2011a; MEB, 2012; Tompkins, 2005; Tompkins, 2008):

1. Yazma öncesi *hazırlık*,
2. Yazma taslağı oluşturma, *planlama ve yazma denemesi*,
3. Yazma taslağını gözden geçirme, *geliştirme*,
4. Yazma taslağını dil ve anlatım yönünden *düzeltilme*,