ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ
Journal of Mother Tongue Education

ISSN:2147-6020

Temmuz 2017 Cilt:5 Sayı:3 July 2017 Volume:5 Issue:3

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

2017 Yaz, Cilt: 5 Sayı:3
2017 Summer, Volume: 5 Issue: 3

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

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

English Language 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.

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

2017 Yaz, Cilt: 5 Sayı:3 / 2017 Summer, Volume: 5 Issue: 3

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

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

2017 Summer, Cilt: 5 Sayı:3 / 2017 Summer, Volume: 5 Issue: 3

Bu Sayının Hakemleri

Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Erol ÖZTÜRK

Doç. Dr. Bayram BAŞ

Doç. Dr. Bekir İNCE

Doç. Dr. Bilginer ONAN *(2 Makale Hakemi)*

Doç. Dr. Bülent ARI *(3 Makale Hakemi)*

Doç. Dr. Canan ASLAN

Doç. Dr. Halit KARATAY

Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ

Doç. Dr. Sedat MADEN

Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI *(4 Makale Hakemi)*

Yrd. Doç. Dr. Aybala ÇAYIR

Yrd. Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK

Yrd. Doç. Dr. Metin AKYÜZ

Yrd. Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL

Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER

Ana Dili Eğitimi Dergisi / Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020
2017 Summer, Cilt: 5 Sayı:3 / 2017 Summer, Volume: 5 Issue: 3

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

"Yaratıcı Dramayla Kitap Kurdu Olunur mu?" Çocuk Kitaplarıyla Okuma Sevgisi ve İlgisi Kazandırma 367-394
"Is it Possible to Become a Bookworm with Creative Drama?" Provision of Passion and Interest for Reading with Children's Books
Ferah Burgul ADIGÜZEL, Gökhan SÜSLÜ

EBA'nın Türkçe Dersi Öğrenme Alanlarını Karşılama Yeterliliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri 395-416
Teacher Opinions on EBA Content's Satisfying Turkish Language Course Learning Areas Outcomes
Fatih TANRIKULU

Hikâye Kartlarının Çocukların Görsel İfade Becerileri Üzerindeki Etkisi 417-432
The Effect of Story Cards on the Visual Expression Skills of the Children
Ahmet AKÇAY, Nilüfer OKUR AKÇAY

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dünya Edebiyatını Takip Etme Düzeyleri 433-449
Turkish Teacher Candidates' Levels of Following the World Literature
Müzeyyen ALTUNBAY

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçeye Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığı İle Belirlenmesi 450-471
Determining the Perception of Students Who Learn Turkish as a Foreign Language toward Turkish by Means of Metaphors
Emrah BOYLU, Ömer Faruk IŞIK

Suriyeli Mültecilerle Değişen İş Yeri Tabelalarının Dilsel Kullanımlar Açısından İncelenmesi: Mezitli İlçesi Örneği 472-484
Analysis of the Workplace Signs Changing with Syrian Refugees in Terms of Language Usage: Mezitli Example
Namık Kemal ŞAHBAZ, Can SAKAR

Beden Dili Çalışmalarında Unutulan Bir Eser: "Yüz İfadelerinin Tefsiri Hakkında Tecrübî Bir Tetkik" *(Kitap Tanıtımı)* 485-492
A Forgotten Work on Body Language Studies: "An Experimental Analysis of Facial Expressions"
Ozan İPEK

Tekrarlama ve Sunum Türünün Sematik Bellekte Almanca Sözcüklerin Kodlanmasına Etkisi 493-502
The Effects of Repetition and Presentation Type on the Coding of German Words in Semantic Memory
İbrahim And UYANIK, Hamit COŞKUN, Yunus UĞUR, Abdullah DURAKOĞLU

Ana Dili Eğitimi Dergisi / Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020
2017 Summer, Cilt: 5 Sayı:3 / 2017 Summer, Volume: 5 Issue: 3

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Bilgi Türleri Açısından İncelenmesi (İstanbul C1/+ Örneği) 503-518
Examination of Reading Texts in Terms of Types of Information in Turkish as a Foreign Language Course Books (Example of İstanbul C1/+ Course Book)
Esra TİRYAKİ, Seyit Ömer DOĞAN

İlk Okuma Yazma Öğretiminde İzlenen Aşamalarda İki Dilli Çocukların Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Dair Çözüm Önerileri 519-533
Problems Experienced By Bilingual Children in the Early Reading and Writing Stages and Suggestions to Solve Those Problems
Mustafa Onur KAN, Fülya YEŞİLOĞLU

Naki Tezel'in Türk Masalları Adlı Kitabının Değerler Açısından Analizi 534-556
Analysis Of Naki Tezel's Book Türk Masalları (Turkish Tales) in Terms of Values
Beytullah KARAGÖZ

Adıgüzel, F. B. ve Süslü, G. (2017). "Yaratıcı dramayla kitap kurdu olunur mu?" çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve ilgisi kazandırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 367-394.

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

Geliş/Received: 07.03.2017 Kabul/Accepted:07.06.2017

"Yaratıcı Dramayla Kitap Kurdu Olunur mu?" Çocuk Kitaplarıyla Okuma Sevgisi ve İlgisi Kazandırma

Ferah Burgul ADIGÜZEL[*]
Gökhan SÜSLÜ[**]

Öz

Bu çalışmanın amacı, 3. sınıf öğrencilerinin çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve ilgisi kazanmasında yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Öğrenci görüşlerinden yararlanılan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında İzmir ilinin bir ilçesinde yer alan bir devlet ilköğretim okulunda 3. sınıfta okumakta olan 9 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama aşaması 07.04.2016-09.05.2016 tarihleri arasında 4 haftalık süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında on bir oturum gerçekleştirilerek 18 saat 30 dakikalık uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında ulaşılan veriler; açık uçlu sorulardan oluşan "Okuma İlgisi/isteği Soru Kâğıdı", katılımcılar tarafından gerçekleştirilen her atölyenin sonunda doldurulan "Okuma Günlüğü" ve ders öğretmeni tarafından her atölye çalışması ardından gözlemlerin yazıldığı "Araştırmacı Günlüğü" aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; yaratıcı dramayla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin ardından öğrencilerin okumayı sevme durumlarında bir değişiklik olmamıştır. Ancak kitaplarda anlatılan hikâyelerin canlandırıldığı atölye çalışmalarının ardından öğrencilerin anlatılanları canlandırabildikleri yani somutlaştırabildikleri belirlenmiştir. Yaratıcı drama çalışmalarının öğrencilerin okuma sıklığını tam anlamıyla geliştirmediği ancak daha düzenli bir şekilde yürütmelerini desteklediği belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu yaratıcı dramayla gerçekleştirilen kitap okuma atölyelerinde belirlenen kazanımlara ulaşmış olup atölye sonlarında gerçekleşen kitap okuma etkinliğine istekli bir şekilde katılmışlardır.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı Drama, Okuma Sevgisi ve İsteği, Çocuk Kitapları

"Is it Possible to Become a Bookworm with Creative Drama?" Provision of Passion and Interest for Reading with Children's Books

Abstract

The purpose of this article is to determine the opinions of the 3rd grade students about the use of creative drama method in children's books to gain passion and interest for reading. This study, which is based on student opinions, is a qualitative research. The study was conducted with 9 students studying in the 3rd grade in a state primary school in a province of İzmir in the academic year of 2015-2016. The implementation phase of the study was carried out between 04.04.2016-09.05.2016 for 4 weeks. In the scope of the research, eleven sessions were held for 18 hours and 30 minutes. The data obtained within the scope of the study were obtained through the "Reading Interest/Demand Questionnaire" consisting of open-ended questions, the "Reading Diary" filled

[*] Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ABD, Ankara. fburgul@gmail.com
[**] Öğretmen, Ahmet Şefika Kilimci Özel Eğitim Okulu, Konak/İzmir. gokhan.suslu@hotmail.com

out at the end of each workshop conducted by the participants, and the "Investigator Diary" written by the course teacher after each workshop study. Descriptive analysis was used in the analysis of the data obtained from the study. According to the results of the research, there has not been a change in the students' liking to read after the reading activities with creative drama. However, after the workshops in which the stories described in the books were portrayed, it was found that the students could personify thus concretize what they had read. It was found that creative drama works do not fully develop the reading frequency of students but support regularity of the reading activity. The majority of the students have attained the achievements in book reading workshops with creative drama and willingly participated in the book reading activities that took place at the end of the workshop.

Keywords: Creative Drama, Reading Passion and Desire, Children's Books

Giriş

İnsanoğlunun duygu, düşünce ve deneyim birikimini aktaran yazınsal metinler, okuru farklı duygu, düşünce ve eylem biçimiyle karşılaştırarak onlara yaşamadan yaşanmışlık kazandırır. Bu nedenle okuma; okurun bilincini, değerlerini, ilgilerini etkileyerek kendini daha iyi ve doğru biçimde ifade edebilmesine yardım eden, onun yaratıcılığının, yeteneklerini, soyut düşünebilme becerisini, hayal gücünü, zihinsel becerilerini geliştiren bilişsel ve duyuşsal boyutları olan üst düzey bir eylemdir.

Okumanın bir alışkanlığa dönüşebilmesi için okuma eyleminin sıklıkla yinelenerek kanıksanması, zamanla ihtiyaç hâlini alması, bireyin sürekli ve istendik bir okuma davranışını gerçekleştirmesi gerekir. Okuma alışkanlığı, kişinin okuma eylemini bir gereksinim olarak algılayıp yaşam boyu, sürekli ve düzenli biçimde bu eylemi gerçekleştirmesidir. Okuma alışkanlığı; çocuğun zihinsel gelişimine katkıda bulunur, anadilini doğru ve etkili bir biçimde kullanmasını sağlar, kelime dağarcığının zenginleşmesine yardım eder, sağlıklı ve güçlü bir kişilik geliştirmesine katkıda bulunur, iletişim becerisinin güçlenmesine yardımcı olur ve eğitim başarısını artırır. Kısacası kitap okuma alışkanlığı çocuğa hayal dünyasını ve fikir üretme becerisini geliştirme yolunda ona katkı sağlar. Bir çocuğun farklı bakış açılarına sahip olması onu hayatta bir adım öne çıkartır. Farklı bakış açılarına sahip bir çocuk özgüveni yüksek, temel dil becerilerini kazanmış, empati kurma yetisine sahip, yani kendini gerçekleştirmeye yeterli bir birey olarak toplumdaki yerini daha kolay alabilecektir. “Okuma, bireyin entelektüel gelişimini sağlamakta; anlama gücünü geliştirmekte; başkalarıyla iletişimini kolaylaştırmakta, eleştirel düşünce yapısına temel oluşturmaktadır. Bundan dolayı okuma alışkanlığı, temel okur-yazarlığın ötesinde bir kavram olarak tanımlanmaktadır” (Kurulgan ve Çekerol, 2008: 239).

Bir toplumun gelişmişlik düzeyini yansıtan önemli göstergelerden biri olarak kabul edilen okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 431) açısından Türkiye incelendiğinde, Türkiye’de özellikle ilköğretim düzeyindeki çocukların okuma alışkanlıkları incelendiğinde Türkiye’deki çocukların okuma becerileri açısından 35 ülke arasında 28. sırada olduğu ve kitabın ihtiyaç maddeleri sıralamasındaki yerinin 235. sıra olduğu görülmektedir (Çocuk Vakfı

Çocuk Edebiyatı Okulu, 2006). Yılmaz (2004: 121- 129)’ın Ankara’daki beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada da öğrencilerin yaklaşık % 70’inin ya hiç kitap okumadığı ya da yalnızca iki ayda bir kitap okuduğu, öğrencilerin yarısının kütüphaneye gitme alışkanlıklarının olmadığı ve öğrencilerin annelerinin yaklaşık % 50’sinin hiç kitap okumadığı bulunmuştur. MEB (2007) tarafından ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerle yapılan okuma düzeyi araştırması sonuçlarına göre; ilk kitap okuma yaşının 13 (%46,63) ve 14 (%16,81) olduğu görülmüştür. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü tarafından yaptırılan ve 26 ilde 6212 kişi ile gerçekleştirilen Türkiye Okuma Kültürü Haritası (TOKH, 2011) çalışması kapsamında; en çok okuyan grubun 7-14 yaş aralığındaki grup (%87,5) olduğu, kitabın rastgele seçildiği ve düzensiz okunduğu (%45, 3), seçici ve düzenli okuyan grubun çoğunluğunun 7-14 yaş aralığındaki bireylerin (35.4) oluşturduğu ve bu grubun yılda ortalama 12 kitap okuduğu belirlenmiştir. Bu durum gençlik yayınlarına da yansımış ve 2015 yılında, 2014 yılına göre çocuk ve ilk gençlik yayınlarının %19,2 oranında arttığı görülmüştür (TUİK, 2014). Rakamlar okuma kültürü düzeyinin oldukça düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu verilere dayanarak geleneksel kitap okuma alışkanlığı kazandırma yöntemlerinin başarısız olduğu söylenebilir.

Bireylerin düzenli okuma alışkanlığına sahip olamamasının önemli nedenlerinden biri, daha başlangıç aşamasında çocuğa okuma alışkanlığının kazandırılamamasıdır (Bircan ve Tekin, 1989; Gökalp, 1998; Arıcı, 2008). Okuma alışkanlığının kazanılmasında çocukluk döneminin oldukça büyük bir öneme sahip olduğu birçok araştırmada (Alpay, 1990: 79; Yılmaz, 1998: 248) belirtilmektedir. Okuma alışkanlığına ilişkin olumlu tutum geliştirme, kitapları erken yaşta keşfetme ile aile tarafından çocuğa kitap okunması arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003). Çocukluk döneminde kazanılan okuma alışkanlığı, çocuğun zihinsel gelişimine ve anadili gelişimini etkileyerek sözcük dağarcığının gelişmesini sağlar.

Cleary’e göre (Akt. Bamberger, 1990: 8), “bireylerin boş zamanlarında okuma etkinliğini tercih etmesi ve gerçekleştirmesi bakımından 8-13 yaşları okumanın altın yılları olarak değerlendirilmektedir”. Okuma çalışmaları, birinci sınıf sonunda programın belirttiği amaca ulaşmakla sonuçlanmadığı gibi ilkokul sonunda ve sonraki öğrenim kademelerinde de son noktasına gelemez; okumada gelişme hayat boyu sürer. Bu nedenle henüz ilkokul döneminde bu çalışmaların gerekli dikkat ve özen ile sürdürülmesi gerekir (Öz, 2001: 193). Bu nedenle okuma ilgisi çocukluk döneminde kazandırılmalı ve ergenlik döneminde desteklenerek alışkanlık haline dönüştürülmelidir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007: 5).

Çocuğun okuma kültürü edinme süreci, birbirine bağımlı ve birbirini bütünleyen becerilerin kazanılmasını gerekli kılan ardışık bir süreçtir. İlk basamağını dinleme becerisinin oluşturduğu bu süreç, okuma yazma becerisi, eleştirel okuma becerisi ve evrensel okuryazarlık becerisi ile devam

etmektedir (Sever, 2013: 24). Okul öncesi dönemde anlatılan öykü, masal ve şiirler aracılığıyla kitapla iletişime giren çocuk, önce dinleme becerisiyle karşılaşarak okumaya ilişkin ilk farkındalığını edinir. İlköğretimde okumayı öğrenmesiyle birlikte temel okuma-yazma becerisine ulaşan çocuğun kendi gerçekliğine uygun metin ve kitaplarla karşılaşması ise onun okuma alışkanlığı kazanma sürecini neredeyse temelden etkiler. Çünkü nitelikli bir çocuk edebiyatının temel işlevi, küçük yaşlardan itibaren okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırarak çocuklarda okuma kültürü oluşmasını sağlamaktır (Gültekin, 2008: 95). Bu süreçte estetik bir eğitim aracı olan edebiyat, çocuk kitapları aracılığıyla çocuğun duygularını eğiterek onun yaşam felsefesini oluşturmasına yardımcı olur ve çocuğu nitelikli edebi ürünlere doğru yönlendirir.

Çocuğa kitap okuma kültürü kazandırmak kolay alışkanlık haline getirilebilecek bir davranış değildir. "Okumanın alışkanlık haline gelebilmesi için çocuğun okumayı bir zevk ve gereksinim olarak algılaması önemlidir" (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007: 515). Çocukların okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle ve sürekli yapmalarını sağlayarak onlara okuma alışkanlığını kazandırmak gerekir. Bu nedenle çocukların kitaba ilişkin olumlu bir duygu geliştirmeleri ve kitabı sevmeleri için ilk iletişime geçtikleri araç olan çocuk kitaplarının önemi büyüktür. Çünkü çocuk kitaplarının en temel amacı, çocuğa okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırmaktır. Ayrıca çocuk kitapları çocuğun neden-sonuç ilişkisini görmesine, gelecekteki hayatına hazırlanmasına, düşünme becerisini geliştirmesine ve merak duygusu uyandırmasına yardımcı olur. Çocuk kitapları çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal gelişimleri ile dil gelişimine de katkıda bulunur. Çocuk kitapları aracılığıyla kendi fiziksel özelliklerini keşfeden çocuk, kitabı anlama ve sorgulama süreciyle zihinsel gelişimini sağlar, yeni kavramlar ve sözcüklere ulaşarak dil gelişimini destekler ve çocuk kitabında ele alınan konu, tema, yaşanan olaylar, kahraman ve özellikleri doğrultusunda duygusal, kişisel ve ahlaki gelişimi yaşar. Böylelikle hem kendini hem de çevresini daha iyi tanımaya ve anlamaya başlayarak birçok iyi alışkanlık edinir. "Çocuk edebiyatı metinleri çocuğa okumayı, araştırmayı, sağlıklı yaşamayı öğreterek onun duygusal yönden ruhunu diri tutar ve yaratıcı gücünü artırır. Çocuğun bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve toplumsal gelişiminde, anadilinin inceliklerini kazanmasında çocuk edebiyatı metinlerinin önemli bir yeri vardır." (Aykaç ve İlhan, 2014: 216).

Çocukların ilköğretimin ilk yıllarında edindikleri okuma becerisini alışkanlık hâline getirebilmeleri için öncelikle ilgi, istek, ihtiyaçlarına ve doğalarına uygun yapıtlara yönlendirilmeleri gerekir. Böylece çocuk, kendi dünyasına seslenen kitapları sevmeye başlayacak, sonrasında ise okuma alışkanlığını daha kolay bir şekilde kazanabilecektir. Okumayı sevmek kitaba ilgi duymakla başlar. Bu nedenle çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde kullanılacak kitapların çocukları yaşları, ilgi alanları ve zihinsel gelişim düzeyleri doğrultusunda hazırlanarak onların zihinsel, fiziksel, psikolojik ve duygusal gelişimlerini besleyen çeşitli niteliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Okumayı sevdirmek için, okuma eyleminden alınan doğal zevkin oluşmasına uygun ortam yaratılarak öğrencinin okumaya karşı güdülenmesi sağlanmalı ve bu süreçte öğrenciye gereken fırsat ve zamanın verilmesine özen gösterilmelidir. Okuma eğitimi sürecinde en önemli etkenlerden biri de güdülemedir. Bunun için, okuma eğitimde güdüleyici yöntemlerin kullanılması gereklidir (Sever, 2011: 18). Belki de bu süreçte en önemli konulardan biri, aile ve öğretmenlerin okuma etkinliğini zor ve zevksiz bir iş ve bir ceza şeklinden kolay, eğlenceli bir oyun haline getirmeleridir. Bu noktada öğretmenin kullanacağı aktif öğretim yöntemleri öne çıkmaktadır. Oyunu öğretim sürecinde etkili bir araç olarak kullanan etkileşimli öğretim yöntemlerden biri yaratıcı dramadır.

“Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır.”(San, 2002). Yaratıcı dramada birey bir durumu, duyguyu, düşünceyi anlamlandırıp algıladıklarını bedeni ve sesiyle dışa yansıtmaktadır. “Birey bunu gerçekleştirirken, öğrenme sürecinde, işitme, dokunma, konuşma, dinleme ve düşünme gibi birçok etkinlikte bulunmakta, tüm bedeni ile öğrenme sürecine katılmaktadır. Yaratıcı drama yönteminde birey oyunsu süreçlerle öğrenme sürecine katıldığı için ilgisi, dikkati ve güdülenmesi yüksek olmakta, bunun sonucunda da etkili bir öğrenme süreci gerçekleşmektedir” (Aykaç ve İlhan, 2014: 217).

Yaratıcı drama yönteminde oyunlar ve canlandırmalar aracılığıyla, ele alınan içeriğin zenginleşmesi ve öğrencilerin içerik hakkında daha ayrıntılı düşünmesi sağlanmaktadır. Yaratıcı drama ile çocuklar oyunun ve öykünün olanakları ile hayallerini oluşturur, sanatın biçimlerini ve yaratıcılıklarını kullanarak hayallerini yeni bir anlatımla yansıtırlar. Bu nedenle yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen yazınsal metin temelli çalışmalarında öykü daha üst düzey bir nitelik kazanarak zenginleşerek gelişir, anlaşılması, yorumlanması ve öğrencilerin anlatılanları somutlaştırması kolaylaşır.

Yaratıcı drama; kişiyi amaca ulaştırma yolunda daha kolay güdüleyen ve harekete geçiren, eğlenceli, akılda kalıcılığı arttıran ve bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere hitap eden çok yönlü ve aktif bir yöntem olmasından dolayı özellikle ilköğretim dönemi öğrencilerinin oyun temelli çalışmalarla istenen konuya yönlendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle kitapla yeni tanışan öğrencilerde kitaba ilişkin olumlu bir algı geliştirerek, okuma isteği uyandırma ve kitabı yaşamlarının bir parçası haline getirme sürecine yumuşak bir geçiş yapmalarını sağlamak açısından yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Yaratıcı drama atölyesi sürecinde aktif olan çocuğun oyunlar ve canlandırmalar aracılığıyla kitaba ilişkin hazırbulunuşluğu artmakta ve karakterlerin rolüne girerek onlarla özdeşim kurması sağlanmakta, kitapta ele alınan bazı dramatik durumları görerek söz

konusu problemin nasıl çözüleceğine ilişkin düşünce geliştirmekte ve tüm bu etkinliklerle kitaba yaklaşarak kitabı merak etmekte, kitabı okumak istemektedir.

Alan yazın incelendiğinde yaratıcı dramanın her türlü yazınsal metnin (masal, hikâye, şiir, tiyatro, vb.) öğretiminde etkili bir öğretim yöntemi olduğu görülmektedir (Adıgüzel Burgul ve Akfırat, 2014). Çocuk kitaplarıyla ilgili olarak yapılan çalışmaların özellikle masal odaklı olduğu (Çınar, 2006; Sevim, 2006; Layiç, 2008; Özyılmaz, 2008; Akfırat, 2009), masal öğretiminde ve masallarda anlatılanların somutlaştırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu vurgulanmaktadır. Çocuk edebiyatının gelişimiyle birlikte çocuk kitaplarının yaratıcı drama yöntemiyle ele alınmasına yönelik çalışmalar da artmaktadır. Yılmaz (2008), çalışmasında yaratıcı drama teknikleriyle ele aldığı çocuk kitaplarını yaratıcı düşünme ve sorun çözme aracı olarak kullanılabilecek etkili araçlar olduklarını söylemektedir ve Yılmaz (2009)'a göre öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmek için çocuk kitapları yaratıcı drama yöntemiyle birlikte ele alınmalıdır. Aykaç (2011) ile Aykaç ve İlhan'ın çalışmalarına (2014) göre, Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma ve anlatma becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Yazınsal türlerin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesine ilişkin birçok çalışma belirlense de çocuk kitaplarının yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesinin öğrencinin okuma sevgisi ve ilgisine ilişkin düşüncesini belirlemeye yönelik bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Okuma alışkanlığının kazanılmasında çocukluk döneminin yaşamsal öneminden hareketle çalışma kapsamında yaratıcı drama yöntemiyle ele alınan çocuk kitaplarıyla 8-9 yaş grubu çocuklarda okuma ilgisi ve sevgisi uyandırma üzerinde durulmuştur. Söz konusu yaş grubundaki öğrencilerin okumaya karşı ilgileri ve sevgilerinin geliştirilmesi ve okumaktan zevk almaları sağlanarak okumanın öneminin farkında olan ve okuma alışkanlığına sahip sorgulayan ve merak eden bir nesil yetiştirilebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı 3. sınıf öğrencilerinin okuma sevgisi ve ilgisi kazanmasında çocuk kitaplarıyla yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Söz konusu araştırma amacına ulaşmak için "3. sınıf öğrencilerinin çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve ilgisi kazanmasında yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?" araştırma sorusuna ilişkin olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yaratıcı dramayla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin ardından öğrencilerin okumayı sevme durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Yaratıcı dramayla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin ardından öğrencilerin kitap okumaktan sıkılma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Yaratıcı dramayla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin ardından öğrencilerin boş zamanlarında kitap okuma ya da televizyon seyretme tercihlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Yaratıcı dramayla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin ardından öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Yaratıcı dramayla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin ardından öğrencilerin kitap okumaya yönelik algılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin yaratıcı dramayla gerçekleştirilen kitap okuma atölyelerinde atölye kazanımlarına ulaşma durumları nedir?

Yöntem

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma sevgisi ve ilgisi kazanmasında yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yönteminin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45). Nitel yönteme göre insan davranışı esnek ve bir bütün olarak araştırılmalıdır, bu kapsamda süreç ve sürece katılanların tecrübeleri çok önemlidir. Kısacası nitel araştırmalar sürece odaklanarak “neden, nasıl ve niçin” sorularına yanıt aramaktadır (Yıldırım ve Şimsek, 2008). Nitel araştırmanın bazı temel özellikleri ile yaratıcı drama çalışmalarının özellikleri arasındaki ortaklık, nitel araştırma yönteminin yaratıcı drama çalışmalarında kullanımını kolaylaştırmaktadır. Nitel araştırmaların temel özellikleri; doğal ortama duyarlılık, araştırmacının katılımcı rolü, bütüncül yaklaşım, algıların ortaya konması, araştırma deseninde esneklik, tümevarımcı analiz ve nitel veridir (Bogdan ve Biklen, 1992; Goetz ve LeCompte, 1984; Patton, 1987; 1990, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 47).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2015-2016 öğretim yılı, İzmir ili, Kemalpaşa ilçesinde, bir devlet okuluna devam eden 5 kız ve 4 erkek olmak üzere toplam 9 3.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Yapılacak çalışma velilere duyurulmuş ve öğrencilerin çalışmaya katılmaları konusunda velilerin izni alınmıştır. Öğrencilerin yaratıcı drama geçmişleri olduğu için uygulamalardan önce grupla tanışmak ve iletişim kurmak amacıyla gerçekleştirilen tanışma, iletişim, uyum ve güven çalışmalarını içeren yaratıcı drama oturumları düzenlenmemiştir.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Çalışma kapsamında ulaşılan veriler; açık uçlu sorulardan oluşan "Okuma İlgisi/isteği Soru Kâğıdı", katılımcılar tarafından gerçekleştirilen her atölyenin sonunda doldurulan "Okuma Günlüğü" ve ders öğretmeni tarafından her atölye çalışması ardından gözlemlerin yazıldığı "Araştırmacı Günlüğü" aracılığıyla elde edilmiştir.

Çalışma öncesinde, öğrencilerin okumaya ilişkin ilgi ve sevgi düzeylerini, okuma sıklıklarını ve okumaya ilişkin algılarını belirlemek üzere açık uçlu beş sorudan oluşan "Okuma İlgisi/Sevgisi Soru Kâğıdı" kullanılmıştır. Uygulama sonunda da aynı soru kâğıdı kullanılarak katılımcıların çalışma öncesi ve sonrasındaki okuma ilgi, sevgi ve algısı arasında bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. "Okuma İlgisi/Sevgisi Soru Kâğıdı" nda yer alan sorular; "Kitap okumayı sever misin? Neden?, Hangi sıklıkla kitap okursun?, Kitap okurken sıkılır mısın? Neden?, Boş zamanlarında kitap okumayı mı televizyon seyretmeyi mi tercih edersin? Neden?" şeklindedir.

Çalışma kapsamında, araştırmanın veri çeşitliliğinden faydalanılmış ve geçerliliğini arttırmak amacıyla veri toplama aracı olarak öğrenci "Okuma Günlüğü" ve "Lider Günlüğü" kullanılmıştır. "Okuma Günlüğü" nde yer alan "Bugün ne yaptım?", "Bugün ne öğrendim?", "Bugün ne hissettim?", "Bu kitabı okumak hoşuma gitti, çünkü...", "Bu kitabı okumak hoşuma gitmedi, çünkü..." soruları kapsamında öğrencilerin her atölyeyi ve atölye sürecini değerlendirmeleri sağlanmıştır.

Çalışmada kullanılan diğer veri toplama aracı olan "Lider Günlüğü" nde özellikle sürecin değerlendirmesine ilişkin gözlemler yer almaktadır. Her oturum sonunda lider tarafından öğrencilerin konuya yönelik ilginç tavır ve cevapları, derse katılımları, kitap okuma isteklilikleri, grup çalışmasına katılımları, birbirleriyle iletişimleri gözlemlenerek kaydedilmiştir. Çalışma kapsamında diğer verileri desteklemek ve kazanımlara ulaşma durumunu belirlemek amacıyla kullanılan bir başka veri toplama aracı ise her atölyenin değerlendirme aşamasında öğrenciler tarafından oluşturulan öğrenci ürünleri (resim, gazete, kitap, vb.) ve uygulamalarıdır.

İşlem Basamakları

Çalışmanın uygulama aşaması 07.04.2016-09.05.2016 tarihleri arasında 4 haftalık süreçte gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalar, belirtilen tarihler arasındaki hafta içi günlerde 09.00-11.00 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalar Türkçe ders kitabı ve öğretim programından bağımsız bir şeklide kurgulanmıştır. Atölyeler çalışma grubunun eğitim gördüğü okulda, sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında atölye çalışmaları 120 ve 90 dakikalık on bir oturumda gerçekleştirilmiş, toplamda 18 saat 30 dakika uygulama çalışması yapılmıştır. Tüm uygulamalar sınıf öğretmeni (2. araştırmacı) tarafından gerçekleştirildiği için öğrenciler sürece ve

yönteme alışkındır. Veri analizini kolaylaştırmak ve desteklemek amacıyla tüm uygulamalar kamerayla kayıt altına alınmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin okumaya ilişkin ilgilerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan “Okuma İlgisi/Sevgisi Soru Kâğıdı” kullanılmış ve çalışma sonrasında aynı soru kâğıdı tekrar uygulanmıştır. Her oturumun ardından öğrencilerin o günü günlüklerine yazmaları istenmiş ve lider de ilgili günü kendi günlüğüne değerlendirmiştir.

Gerçekleştirilen on bir oturumun dokuzunda bir çocuk kitabı esas alınmış ve her oturum için belirlenen kitap üzerinden okuma sevgisi ve ilgisi uyandırma kazanımına yönelik olarak yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı ders planları hazırlanmıştır. Ders planlarının yapılandırılmasında Adıgüzel (2006) tarafından geliştirilen Isınma/Hazırlık, Canlandırma ve Değerlendirme aşamaları esas alınmıştır (Ek1. Örnek Ders Planı). Isınma/Hazırlık aşamasında konuyla ilgili oyunlar aracılığıyla öğrencilerin kazanıma ilişkin hazırbulunuşluğu geliştirilerek etkinliklerin devamını ve kitabı merak etmeleri sağlanmıştır. Canlandırma aşamasında, öğrencilerin kitaptaki karakterlerin rollerine girerek doğaçlama ve rol oynama gibi tekniklerle kitaplardan hareketle oluşturulan dramatik durumlara çözümler üretmeleri sağlanmıştır. Değerlendirme aşamasında ise tüm çalışmadan edinilen sonuçlar değerlendirilmiş, öğrencilerin kazanıma yani kitap okumaya istek duyarak kitaplarını okuması sağlanmıştır.

Çalışma kapsamında kullanılan kitapların adları ve kısaca içerikleri şu şekildedir:

1. Mış Gibi: –mış gibi resimler çizen Ramon isimli bir çocuğun hayalinden vazgeçmemesiyle başından geçenler hikâye edilmiştir.

2. Palyaçobalığı Palya (Nursel Erdoğan**):** Palya çevresindeki balıklara komik öyküler anlatan bir palyaçobalığıdır. Bir gün önemli, diğer balıkları da ilgilendiren eski bir hikâyeyi tüm balıklara anlatmak ister ama kimse komik bir şeyler anlatmadığı için onu dinlemez. Hikâyenin devamında Palya ortadan kaybolur ve balıklar onu merak etmeye başlarlar.

3. Flamingo Günlüğü: Nesli tükenen hayvanlarla ilgili ödev hazırlayacak olan Kaan flamingoları seçer. Babası ona bir sürpriz yapar ve flamingoları doğal ortamlarında gözlemleme fırsatı bulur.

4. Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi: Kitap okumayı sıkıcı bulan Anna’nın düşünceleri, kütüphanede bulduğu kitaptan sonra değişir. Hayal bile edemediği şeyler başına gelir.

5. Yazmayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi: Yazmayı sevmeyen Samuel’in sihirli bir kalem yardımıyla ne kadar güzel hikâyeler yazdığının farkına varması hikâye edilmiştir.

6. Defne Ağacı ve Orman Kardeşliği: Ömer Faruk tarafından yazılan bu kitapta çevre kirliliğinin yarattığı sonuçlar ve onlara itiraz eden hayvanların ve ağaçların heyecanlı maceraları anlatılıyor.

7. Kitaplardan Korkan Çocuk: Küçük Leopold, daha sekiz yaşındadır ve kitaplardan çok korkmaktadır. Her yıl doğum gününde istediği hediye değil de kitap alınmaktadır. Bu durumdan sıkılan Leopold çareyi evden kaçmakta bulur.

8. Doğumgünü Hediyesi: Behiç Ak tarafından resimlenen bu kitapta herhangi bir yazı bulunmamaktadır. Doğum gününde hediye alan bir çocuğun, hediye paketini açma çabası ve sonunda aldığı hediyeyi konu alan bir kitaptır.

9. Bozuk Müzik Kutusu: Fırıncı Fer oğlu için bir hediye almak istiyormuş. Ancak karşısına çıkan tek şey bozuk bir müzik kutusu olmuş. Bu müzik kutusunun oğlunun uyku problemine çare olacağını düşünen fırıncı, kutuyu tamir etmeye karar vermiş.

Verilerin Analizi

Verilerin toplama aracı olarak kullanılan "Okuma İlgisi/Sevgisi Soru Kâğıdı", "Okuma Günlüğü" ve "Lider Günlüğü" nden ulaşılan her türlü yazılı materyalin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analize göre, elde edilen veriler çoğunlukla alan yazından belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanarak doğrudan alıntılarla katılımcıların görüşlerine yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.224). Öğrenci değerlendirmeleri ve kazanımlara ulaşma düzeylerine belirlemek amacıyla kamera kayıtları da belirlenen bulgu başlıkları kapsamında yeniden incelenerek lider günlüğüne ilişkin veri analizini desteklemiştir. Çalışma kapsamında ulaşılan veriler, araştırmanın alt problemlerinde yer alan sorular doğrultusunda özetlenip yorumlanmış ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde, veri toplama araçları aracılığıyla ulaşılan veriler "Öğrencilerin Okuma İlgi ve Sevgilerine İlişkin Bulgular" ve "Atölye Kazanımlarına İlişkin Bulgular" olmak üzere iki alt başlık altında değerlendirilmiştir. İlk üç alt probleme ilişkin bulgular "Öğrencilerin Okuma İlgi ve Sevgilerine İlişkin Bulgular" başlığı altında ele alınmış, dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ise "Atölye Kazanımlarına İlişkin Bulgular" başlığı altında incelenmiştir.

Öğrencilerin okuma ilgi ve sevgilerine ilişkin bulgular

Öğrencilerin kitap okumayı sevip sevmeme durumlarını ve nedenlerini belirlemek üzere çalışma öncesinde ve sonrasında katılımcılara "Okuma İlgisi/Sevgisi Soru Kâğıdı" verilmiştir. "Okuma

İlgisi/Sevgisi Soru Kâğıdı"nda öğrencilerin okumayı sevme durumu, okumaktan sıkılma durumu, okuma sıklıkları, televizyona tercih durumları ve okuma algılarına ilişkin beş soru yer almaktadır.

Soru kâğıdında öğrencilerin okumayı sevip sevmeme durumları ve nedenlerini belirlemek amacıyla onlara "Kitap okumayı sever misiniz? Neden?" sorusuna yer verilmiştir. Öğrencilerin çalışma öncesinde ve sonrasında bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo1. *Öğrencilerin Kitap Okumayı Sevme Durumları*

	Kitap okumayı sever misin? Neden?	
Öğrenci	**Çalışma Öncesi**	**Çalışma Sonrası**
Ö1	Severim. Çünkü eğlencelidir.	Evet. İçinde resim ve yazılar olduğu için severim.
Ö2	Severim. Çünkü eğlencelidir.	Evet. Kitap insana iyi şeyler öğretir
Ö3	Severim. Çünkü öğreneceğim çok bilgi var.	Severim. Kitap çok güzel.
Ö4	Severim. Çünkü güzel hikâyeler vardır.	Evet. Bilmediğim şeyleri öğrenirim.
Ö5	Biraz severim. Çünkü çabuk sıkılırım.	Evet. Çok güzel maceralar var.
Ö6	Severim. Çünkü zekâm gelişir.	Severim. Çünkü kafamda canlandırırım.
Ö7	Severim. Çünkü hayal gücümü canlandırır.	Evet. Çünkü çok heyecanlıdır her şey.
Ö8	Severim. Resimleri eğlenceli olduğu için.	Evet. Kitap okudukça kafamda canlanıyor.
Ö9	Evet. Çünkü okuduğum zaman kitabın içindeymişim gibi geliyor.	Severim. Kitaptaki hikâyeler ve resimler güzel.

Tablo 1'e göre öğrencilerden sekizinin okumayı sevdiği, sadece birinin (Ö5) biraz sevdiği görülmektedir. Çalışma sonunda çabuk sıkıldığı için biraz severim yanıtını veren öğrencinin artık kitap okumayı sevdiği ve sıkılmadığı, çünkü kitapta güzel maceralar olduğunu düşündüğü görülmektedir. Resimleri eğlenceli olduğu için kitabı sevdiğini belirten Ö8 ile zekâsı gelişeceği için kitabı sevdiğini belirten Ö6, çalışma sonunda kitap okudukça kafalarında canlandığı için sevdiklerini belirtmişlerdir. Atölye sürecinde gerçekleştirilen canlandırma çalışmaları ve çeşitli etkinliklerin ardından öğrencilerin ezberlenmiş yanıtlardan uzaklaşarak daha samimi yanıtlar verdikleri düşünülmektedir. Kitaplarda anlatılan hikâyelerin soyut olması öğrencilerin anlatılanları somutlaştırması oldukça güçtür ancak atölye çalışmalarının ardından öğrencilerden bazılarının anlatılanları kafalarında canlandırabildikleri yani somutlaştırabildikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin çalışma öncesinde verdikleri "severim" yanıtlarının gerekçeleri; eğlenceli olması, bilgi vermesi, zekâ geliştirmesi, resimlerinin, hayal gücünü canlandırması olarak görülür. Çalışma sonundaki gerekçeler; öğrencilerin kitabı kafalarında canlandırabilmeleri, çok heyecanlı olması ve içinde macera olması, resimlerin güzel olması ve bir şeyler öğretmesi olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasında kitabı sevme durumlarına ilişkin verdikleri yanıtlar aynı olsa da gerekçeler incelendiğinde, öğrencilerin atölye çalışmalarının ardından öğrenilmiş gerekçeler yerine

daha kişisel gerekçeler sunarak kitabı kafalarında canlandırabildikleri, kitapların heyecanlı olduğunu düşündükleri ve güzel maceralar içerdiği için sevdiklerini belirttikleri düşünülmektedir.

Soru kâğıdında öğrencilerin kitap okurken sıkılma durumları ve nedenlerini belirlemek amacıyla "Kitap okurken sıkılır mısınız? Neden?" sorusuna yer verilmiştir. Öğrencilerin çalışma öncesinde ve sonrasında bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Öğrencilerin Kitap Okurken Sıkılma Durumları*

Kitap okurken sıkılır mısın? Neden?

Öğrenci	**Çalışma Öncesi**	**Çalışma Sonrası**
Ö1	Bazen sıkılıyorum. Çünkü anlamadığım kelime oluyor.	Sıkılmam ama hikâyeyi beğenmezsem sıkılırım.
Ö2	Evet sıkılırım. Çünkü okurken uzun geliyor.	Sıkılmam. Kitabı çok seviyorum. Okudukça okuyası geliyor insanın.
Ö3	Bazen sıkılırım. Çünkü anlamadığım kelimeler olabiliyor.	Biraz. Kitabın bazı yerleri sıkıcı gelebiliyor.
Ö4	Evet sıkılırım. Çünkü hikâyeler çok uzun geliyor.	Sıkılırım. Eğlenceli olmadığında sıkılırım.
Ö5	Biraz sıkılırım. Bazı kitapların bölümlerini beğenmiyorum.	Biraz. Çünkü çok uzun cümleleri okurken sıkılıyorum.
Ö6	Bazen sıkılırım. Çünkü çok anlamıyorum.	Sıkılmam. Kitap okumaya dalarım.
Ö7	Hayır sıkılmam. Çünkü kitap okumak heyecanlıdır.	Hayır. Okumak heyecanlı geliyor.
Ö8	Bazen sıkılırım. Kitap içindeki farklı hikâyelerin çabuk bitmesi beni sıkar.	Sıkılmam. Kitaplarım tam benim istediğim gibi.
Ö9	Bazen sıkılırım. Çünkü kitapta resim olmadığı zaman kafamda canlandıramıyorum.	Hayır. Kitabın içindeymişim gibi hayal ettiğimde sıkılmıyorum.

Tablo 2'ye göre öğrencilerden altısı bazen, ikisi ise hep kitap okurken sıkıldığını, biri sıkılmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin sıkılma nedenleri; anlaşılmayan kelimeler, kitabın uzun olması ve resim olmaması olarak gösterilmiştir. Çalışma sonunda ise öğrencilerden altısı sıkılmadığını, ikisi biraz sıkıldığını belirtmiştir. Çalışma öncesinde Ö2'nin "Evet sıkılırım. Çünkü okurken uzun geliyor." olan görüşleri çalışma sonunda "Sıkılmam. Kitabı çok seviyorum, okudukça okuyası geliyor insanın." şeklinde değişmiştir. Görüşlerini "Bazen sıkılırım. Çünkü anlamıyorum." şeklinde ifade eden Ö6, çalışma sonrasında "Sıkılmam. Kitap okumaya dalarım." demiştir. Ö9 ise çalışma öncesinde "Bazen sıkılırım. Çünkü kitapta resim olmadığı zaman kafamda canlandıramıyorum." derken çalışma sonunda "Hayır, kitabın içindeymişim gibi hayal ettiğimde sıkılmıyorum." görüşleriyle artık okumaktan sıkılmadığını belirtmiştir. Öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde yaratıcı dramayla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin öğrencilerin metni daha kolay anlamalarına, metnin içine kendini kaptırmalarına ve kendilerini kitabın içindeymiş gibi hayal etmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle yaratıcı drama çalışmalarıyla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin öğrencilerin büyük bölümünün kitap okumaktan sıkılmamasını sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin kitap okumaya ilişkin ilgi ve alışkanlıklarını belirlemek amacıyla onlara "Boş zamanlarında kitap okumayı mı televizyon seyretmeyi mi tercih edersin? Neden?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin çalışma öncesinde ve sonrasında bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Öğrencilerin Boş Zamanlarında Kitap Okuma ya da Televizyon Seyretme Tercihleri*

Boş zamanlarında kitap okumayı mı televizyon seyretmeyi mi tercih edersin? Neden?

Öğrenci	Çalışma Öncesi	Çalışma Sonrası
Ö1	Televizyonu tercih ederim. Çünkü daha eğlenceli şeyler var.	Televizyon. Çünkü kitapta insanları canlandıramıyorum
Ö2	Televizyonu tercih ederim. Çünkü çizgi filmler daha eğlencelidir.	Kitap okumayı. Çünkü kitap çok iyi bir şeydir.
Ö3	Televizyon. Çizgi filmler var ama o çizgi filmin kitabı olsaydı onu seçerdim.	Televizyon. Çünkü çizgi film var.
Ö4	Televizyon izlerim. Çünkü dinlemek kolayıma geliyor.	Televizyon. Çünkü ilginç şeyler var.
Ö5	Bilgisayar oynamayı tercih ederim. Çünkü kitap okumak biraz sıkıcıdır.	Televizyon. Çünkü en sevdiğim film var.
Ö6	Televizyonu tercih ederim. Çünkü eğlencelidir.	Televizyonu seçerim. Kitap okumak sıkabiliyor.
Ö7	Televizyona bakarım. Kafamdakileri atmak için televizyon izlerim.	Televizyon. Çünkü düşmanlar gelecek mi diye?
Ö8	Televizyon izlerim. Çünkü daha güzel çizgi filmler var.	Kitap okumayı tercih ederim. Çünkü kitap okursam çalışkan olurum.
Ö9	İkisini de tercih ederim ama en çok televizyon izlerim. Çünkü sevdiğim çizgi filmler daha eğlenceli.	Kitap. Çünkü okuyunca meslek sahibi oluruz.

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerden sekizinin televizyon seyretmeyi, birinin (Ö5) ise tercihler arasında yer almasa da bilgisayar oynamayı tercih ettiği görülmektedir. Öğrencilerin televizyonu tercih etme nedenleri; televizyonda çizgi filmlerin olması (Ö2, Ö3, Ö8, Ö9), televizyonun eğlenceli olması (Ö1, Ö6) ve dinlemenin daha kolay olması (Ö4) olarak belirtilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerden üçünün (Ö2, Ö8, Ö9) televizyon yerine kitabı tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin kitabı tercih etme nedenleri; kitabın iyi bir şey olması, çalışkan olmayı sağlaması ve meslek sahibi olmayı sağlaması olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin özellikle çizgi filmler gibi görsel yardımcılar nedeniyle televizyonu tercih etmesi, bu yaş grubuna tavsiye edilecek kitapların da görsel ağırlıklı olması gerektiğini düşündürmektedir. Yaratıcı drama çalışmalarıyla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin öğrencilerin az bir kısmının boş zaman etkinliği tercihini etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin kitap okuma sıklıklarını belirlemek amacıyla onlara "Hangi sıklıkla kitap okursun?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin çalışma öncesinde ve sonrasında bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklıkları*

	Hangi sıklıkla kitap okursun?	
Öğrenci	**Çalışma Öncesi**	**Çalışma Sonrası**
Ö1	Canım istediği zaman, arada sırada okurum	Bazen okurum.
Ö2	Haftada bir gün kitap okurum.	Arada sırada
Ö3	Haftada bir gün bir tane okurum.	Haftada 2-3 kez.
Ö4	Arada sırada, canım istediğinde okuyorum.	Haftada iki gün ama hep değil.
Ö5	Sadece cumartesi günleri okurum.	Haftada bir gün o da bazen.
Ö6	Arada sırada okurum.	Haftada bir gün veya aklıma geldiğinde
Ö7	Haftada iki ya da üç kez okurum.	İki günde bir.
Ö8	Arada sırada okurum.	Haftada bir.
Ö9	İki günde bir okuyorum.	Haftada bir-iki gün.

Tablo 4' göre çalışma öncesindeki yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin özellikle arada sırada kitap okurum ifadesini sıklıkla (Ö1, Ö4, Ö6, Ö8) kullandıkları, üç öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö5) haftada bir, iki öğrencinin (Ö7, Ö9) de iki ya da üç kez okuduğunu belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin yanıtları, belirli bir okuma rutinlerinin olmadığını, düzenli ve sık kitap okumadıklarını göstermektedir. Çalışma sonunda iki öğrencinin (Ö1, Ö2) arada sırada okuduğu, üç öğrencinin (Ö5, Ö6, Ö8) haftada bir, üç öğrencinin (Ö4, Ö7, Ö9) de haftada iki ya da üç kez kitap okuduklarını belirttikleri görülür. Söz konusu yanıtların atölye çalışmaları sürecinde düzenli olarak kitap okumasıyla ilgili olduğu düşünülmekle birlikte yaratıcı drama çalışmalarının öğrencilerin okuma sıklığını geliştirdiği ya da daha düzenli bir şekilde yürütmelerini desteklediği yönündedir.

Öğrencilerin kitap okumaya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla onlara "Kitap okumayı bir şeye benzetsen neye benzetirsin? Neden?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin çalışma öncesinde ve sonrasında bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. *Öğrencilerin Kitap Okumaya İlişkin Algıları*

	Kitap okumayı bir şeye benzetsen neye benzetirsin? Neden?	
Öğrenci	**Çalışma Öncesi**	**Çalışma Sonrası**
Ö1	Sözlüğe benzetirim. Çünkü içinden bilgi alırız.	Televizyona benzer. Çünkü kitapta da televizyondaki gibi resimler var.
Ö2	Maceraya benzer. Çünkü eğlencelidir.	Bilgisayara benzer. Çünkü ikisinde de resim var.
Ö3	Çizgi filme benzer. Kafamda canlandırdığım zaman çizgi film gibi oluyor.	Çizgi filme benzetiyorum. Çünkü kitaptaki resimler sayfa sayfa geçiyor.
Ö4	Masaya benzer. Çünkü uykumu getirir.	Arabaya benzetirim. Çünkü kitabın içinde araba varsa arabaya benzetirim.
Ö5	Hayale benzer. Çünkü kafamda canlanıyor.	Hayale benzer. Çünkü okurken kitaba dalıyorsun.
Ö6	Hayvanlara benzer. Çünkü kitapların içinde hayvanlar var.	Televizyona benzer. Televizyonda hikâye yazıyorum, okuyorum.
Ö7	Oyun oynamak gibidir. Çünkü kitap okumak ve oyun oynamak güzeldir.	Maceraya benzer. Çünkü gezmeyi severim.
Ö8	Telefona benzer. İçinde oyunlar var.	Televizyon gibidir. Çünkü televizyonda da

		kitapta da resimler olur.
Ö9	Hayal kurmak gibidir. Çünkü hayal kurarak okumak eğlencelidir.	Televizyon gibidir. Çünkü kafamda canlandırdığımda televizyon izler gibi oluyorum.

Tablo 5'e göre öğrencilerin çalışma öncesinde kitap okumayı benzettikleri kavramlar; sözlük, macera, çizgi film, masa, hayal, telefondur. Bilgi vermesi yönüyle sözlüğe benzetilen kitap (Ö1), oyun gibi olduğu için telefona benzetilmiş(Ö7, Ö8), kafada canlandığı için çizgi film (Ö3) ve hayale (Ö5) benzetilmiş, eğlenceli olduğu için macera (Ö2) ve hayale (Ö9) benzetilmiş, uyku getirdiği için masaya (Ö4) benzetilmiştir. Çalışma sonunda kitap okumanın benzetildiği kavramlar; televizyon (Ö1, Ö6, Ö8, Ö9), bilgisayar (Ö2), çizgi film (Ö3), araba (Ö4), hayal (Ö5), macera (Ö7) şeklindedir. Öğrencilerin çoğunluğunun kitap okumayı bir görselle birleştirmeleri ve resimleri olduğu için televizyon, bilgisayar, çizgi filme benzetmeleri dikkat çekmektedir. Bir önceki soruda kitap okumak yerine televizyon sevmeyi tercih ettiğini belirten öğrencilerin çalışma sonunda kitap okumayı televizyon seyretmeye benzetmeleri kitap okumaya ilişkin algılarının ve ilgilerinin geliştiğini düşündürmektedir. Yaratıcı drama ile gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin çocukların okuma algısı, ilgisi ve sevgisini geliştirmede etkili bir başlangıç olarak kullanılabileceği ancak bu ilgi ve sevginin tam olarak yerleşebilmesi için belirli aralıklarla devam etmesi gerektiği düşünülmektedir.

Atölye kazanımlarına ilişkin bulgular

Öğrencilerin kitap okumaya karşı ilgi ve sevgilerin arttırmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında on bir atölye gerçekleştirilmiştir. Kazanımlara ilişkin bulgular kapsamında öğrencilerin kazanımlara ulaşma durumları; okuma günlüklerinden ve lider günlüğünden elde edilen veriler ile atölye sonu değerlendirme etkinliklerinin analizi ile elde edilmiştir. Her atölye, okuma günlüğünde yer alan "Bugün ne yaptım?", "Bugün ne öğrendim?", "Bugün ne hissettim?", "Bu kitabı okumak hoşuma gitti, çünkü...", "Bu kitabı okumak hoşuma gitmedi, çünkü..." soruları kapsamında analiz edilerek öğrencilerin kazanımlara ulaşma durumu değerlendirilmiştir. Okuma günlüğüne dayalı olarak gerçekleştirilen değerlendirmeleri desteklemek ve veri çeşitliliğin arttırmak amacıyla bazı atölyelerde atölye değerlendirme etkinlik materyalleri (gazete, resim, vb.), atölye sonu değerlendirme formu ve araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır.

Birinci atölyenin kazanımları

"Kitap okumaya karşı ilgi duyar." ve "Kitabın içeriği hakkında çıkarımlarda bulunur." biçiminde ifade edilmiştir. Atölye sonunda yazılan okuma günlüğünde öğrencilerin ne öğrendiklerine ilişkin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, öğrencilerden dördünün (Ö1, Ö5, Ö6, Ö9) ağacı ve kitabı korumayı öğrendikleri ve kitabın çok yararlı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ö1'in bu konudaki görüşleri *"Kitabı korumayı öğrendim.",* Ö9'un görüşleri *"Kitapların çok yararlı olduğunu öğrendim."* şeklindedir. Bazı öğrenciler (Ö7, Ö8, Ö3) özellikle süreçte gerçekleştirilen etkinliklerden

çok hoşlandıklarını; gazete yazmayı, canlandırma yapmayı ve oyun oynamayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin gazete çıkarma etkinliğine olumlu katılımları ve eğlenerek sürece katılmaları lider günlüğünde şu şekilde belirtilmiştir *"Gazete okunmayan bir köyde gazete haberi oluşturmalarını beklemek zorlanmalarına sebep olmuştu fakat verdiğim örnekler ve yönlendirmelerimle ortaya güzel ürünler çıktı."*(07.04.2016). Atölyenin değerlendirme etkinliği olarak gerçekleştirilen gazete çalışması incelendiğinde, Kitap Canavarı ile yapılan röportaj sonucu hazırlanan gazetede kazanımla ilgili olarak kitap canavarının ağzından, gazetede kitabın yararı ve öneminden bahsedilmesi öğrencilerin kitap içeriğine ilişkin çıkarımda bulunduklarını göstermektedir. Çalışma sonunda ne düşündükleri sorulan öğrencilerden üçü (Ö3, Ö5, Ö6, Ö8) kitap canavarını ve onun yaşadıklarını düşündüklerini belirtmektedirler. Öğrenci görüşleri şu şekildedir: "Kitap canavarının önceden hiç kitap okumadığını düşündüm."(Ö3), "Kitap canavarını önce kötü sonra iyi düşündüm."(Ö5), "Kitap canavarının neden kitap çaldığını düşündüm."(Ö8). Öğrencilerin oluşturduğu gazeteler ve düşünceleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin çoğunluğunun kitabın içeriği hakkında çıkarımda bulunur kazanımına ulaştıkları düşünülmektedir.

İkinci atölyenin kazanımları

"Kitap okumaya karşı ilgi duyar." ve "Kitabın içeriği hakkında çıkarımlarda bulunur." olarak ifade edilmiştir. Okuma günlükleri değerlendirildiğinde öğrencilerden beşi (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6) kitabın kahramanının hayatını ve resimlerini öğrendiklerini şu cümlelerle belirtmektedirler: "Ramon'un resmini öğrendim." (Ö2), "Ramon'un hayatını öğrendim."(Ö3), "Ramon'un hikâyesini öğrendim."(Ö4), "Ramon'un resimlerini öğrendim." (Ö6). Atölye sürecinde gerçekleştirilen resim etkinliğinden dolayı öğrencilerden Ö7 "Ressam olmayı öğrendim.", şiir etkinliğinden dolayı da Ö8 "Şiir yazmayı öğrendim." görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden üçü (Ö1, Ö5, Ö9) ise süreçte gerçekleştirilen oyunları öğrendiklerini belirtmişlerdir. "Eğlenceli oyunlar öğrendim."(Ö1, Ö5, Ö9). Atölye sonundaki düşünceleri sorulduğunda öğrencilerden yedisinin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9) Ramon'u, hayatını, okulunu, ve hikâyesini düşündükleri ve onunla empati kurarak yaşadıklarına üzüldükleri öğrenilmiştir. Bu görüşlerden bazıları: "Ramonun hikâyesini düşündüm."(Ö4), Ramon'a biraz üzüldüm".(Ö5), "Ramon'un hayatını düşündüm."(Ö7) şeklindedir. Öğrencilerin kitabın kahramanının hayatını, okulunu, hikâyesini düşünmeleri onların kitaba karşı ilgi duyduklarını düşündürmektedir. Okuma günlüğünde öğrencilerin hepsinin bu kitabı okumak hoşuma gitti yanıtını vermesi onların bu kitabı okumaya karşı ilgi duyduklarının bir göstergesidir. Öğrencilerden Ö1 yapılan etkinliklerden dolayı bu kitabı okumanın hoşuna gittiğini "Çok eğlenceli şeyler yaptık." belirtirken, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9 ise kitabın resimleri ve çok olduğu için bu kitabı okumanın hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir: "Ramon'un kitabında resim olduğu için çok beğendim." (Ö2), "Resimleri güzel bir kitaptı." (Ö9). Öğrencilerden bazıları (Ö5, Ö7) kitabın heyecanlı ve komik olduğu için bazıları (Ö8) ise

eğlenceli olduğu için hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kitaba karşı tavrına ilişkin lider günlüğünde belirtilen şu ifade öğrencilerin ilgisini göstermektedir: *“Canlandırmalardan sonra okuyacakları kitabı ilk kez gösterdiğimde şaşırdılar. Sanırım bunun da etkisi ile kitabı bir solukta okudular.”(8.04.2016).* Öğrencilerin kahraman ve kitabın hikâyesi üzerinden gerçekleştirdikleri değerlendirmelerden hareketle öğrencilerin çoğunun kitaba ilgi duyduğu ve kitabın konusuna ilişkin çıkarımda bulunduğu söylenebilir.

Üçüncü atölyenin kazanımları

“Her kitabın farklı bilgiler içerdiğini söyler.” ve “Farklı türdeki kitaplar hakkında öğrendiklerini yazar.” olarak belirtilmiştir. Okuma günlükleri değerlendirildiğinde öğrencilerden ikisinin (Ö2, Ö3) roman, çizgi roman ve çocuk dergisini öğrendiğini belirttiği görülür. Öğrencilerden beşi ise kitap okumanın önemi ve güzel olduğuna ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşleri: “Sıkıldığımda kitabı bırakmamayı öğrendim.”(Ö1), “Kitapların zevkli olduğunu öğrendim.” (Ö4), “Kitap okumanın çok güzel bir şey olduğunu öğrendim.” (Ö5), “Kitabı sevmeyi öğrendim.”(Ö7). Öğrencilerin düşünceleri incelendiğinde; birinin (Ö7) kitabı ne zaman okuyacağını düşündüğü, birinin (Ö8) çizgi romanı, birinin (Ö9) dramanın ne kadar güzel olduğunu, (Ö4) kitapları ve kitap kapmaca oyununu yazdığı görülmektedir. Atölye kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme etkinliğinde yazılan notlar incelendiğinde öğrencilerin farklı türler hakkında öğrendiklerini yazdıkları ve her kitabın farklı bilgi içerdiğini fark ettikleri görülmüştür. Okuma günlüğünde öğrencilerin tümünün kitabı okumak hoşuma gitti yanıtını vermesi onların bu kitabı okumaya karşı ilgi duyduklarını göstermektedir. Lider günlüğünde üçüncü atölye kazanımına ilişkin şu notlar alınmıştır: *“İlk iki atölyeye göre konu ve kazanım ile ilgili dönüt almakta atölyenin başında zorlanmama rağmen sonuna doğru aldığım dönütler kazanıma ulaşmamı sağladı.”(11.04.2016)*

Dördüncü oturumun kazanımları

“Kitap okumaya istek duyar.”, “Hikâyedeki anahtar kelimelerden yola çıkarak resim yapar.” ve “Balıklar ve bazı deniz canlılarına ilişkin farkındalık kazanır.” şeklinde belirtilmiştir. Okuma günlüğünde belirtilenlere göre öğrencilerden yedisi balık ve deniz canlıları ile ilgili birbirlerinden farklı farkındalıklara ulaşmışlardır. Öğrencilerin öğrendiklerini belirttikleri konular şöyledir: Ö1 “Mercanları korumayı öğrendim.”, Ö3 “Balıkları ve denizi korumayı öğrendim.”, Ö4 “Balıklar mercanlara yuva yaparlarmış.”, Ö5 “Balıkların renginin farklı olduğunu”, Ö6 “Balık türlerini öğrendim.”, Ö8 “Mercanları öğrendim.”, Ö9 “Mercanların canlı olduğunu öğrendim.”. Öğrencilerin tümü bu kitabı okumanın hoşlarına gittiğini belirtmiştir. Öğrencilerden dördü (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6) kitaptan hoşlanma nedeni olarak kitapta balıklardan bahsedilmesi nedenini şu şekilde belirtmişlerdir: “Çok fazla balık türü olması ilgimi çekti.” (Ö3), “Balıklardan bahsedilmesi hoşuma gitti.” (Ö4). Öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde

öğrencilerin deniz canlılarına ilişkin farkındalık kazandıkları ve kitabı okumaya istek duyarak ilgiyle okudukları belirlenmiştir.

Beşinci atölyenin kazanımları

"Kendi kitabını oluşturur.", Resimlerden yola çıkarak hikâye yazar.", "Kitap kapağı tasarlar.", "Kitabın yapım ve yazım aşaması hakkında fikir sahibi olur." olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerden yedisi (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) kitap yapmayı öğrendiğini belirtir, bu durum şu cümleyle örneklenebilir "Elimizdeki malzemelerle kitap yapabileceğimizi öğrendim."(Ö9). Öğrencilerin düşündükleri konular incelendiğinde öğrencilerden dördünün (Ö1, Ö4, Ö7, Ö8) yapacakları kitap hakkında düşündüğü görülür. Ö1'in "Nasıl bir kitap yapacağımı.", Ö7'nin "Yaptığım kitabın güzel olup olmayacağını düşündüm.", Ö8'in "Ben de mi kitap yapsam diye düşündüm." görüşleriyle kitap yapımı ve yazılması hakkında düşünerek kitabın yapım ve yazım aşamasına ilişkin farkındalık geliştirdikleri söylenebilir. Atölye sonunda gerçekleştirilen değerlendirme etkinliğinde öğrencilerin resimlerin yazılarını yazarak kendi kitaplarını oluşturmaları öğrencilerin resimlerden yola çıkarak hikâye yazma ve kapak tasarlama kazanımlarına ulaştığını göstermektedir (Ek11). Okuma günlüğüne göre öğrencilerin tümünün kitabı okumak hoşuna gitmiştir. Öğrencilerin kitabı beğenme nedenleri kendileri yazmaları ve boyamaları olarak belirtilmiştir. Bu konudaki öğrenci görüşleri şu şekildedir: Ö4 "İçinde resim olduğu ve kendimiz yazdığımız için hoşuma gitti.", Ö7 "Çünkü kendim yazdım kitabı.", Ö9 "Çünkü ilk defa kendi kitabımı yaptım." Öğrenci görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin özellikle kendilerinin aktif oldukları etkinliklere katılmaktan hoşlandıkları ve bu türde etkinliklerle geliştirilen okuma çalışmalarına daha ilgiyle katıldıkları görülmektedir.

Altıncı atölyenin kazanımları

"Kitap okumaya karşı istek duyar." ve "Kitabın içeriğini tahmin eder." olarak belirtilmiştir. Öğrencilerden dördü (Ö3, Ö7, Ö8, Ö9) kitap okumanın zevkli olduğunu ve kitap okumayı daha çok sevmeye başladıklarını şu cümlelerle belirtmişlerdir: "Kitap okumanın zevkli olduğunu öğrendim."(Ö3), "Kitap okumayı daha çok sevmeye başladım." (Ö7), "Bazı insanların kitapları sevmediğini ve kitap okumayı sevmeyi." (Ö9) Öğrencilerin ne düşündükleri sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerden yedisinin kitapla ilgili konular düşündüğü görülmektedir. Örneğin Ö3 "Kitaptaki bilmeceleri nasıl çözeceğini", Ö4 "Ejderha olduğumu", Ö5 "Devin ne yapacağını", Ö9 "Canlandırma yaparken kitabın nasıl olacağını düşündüm." demiştir. Öğrencilerin tümünün kitabı okumaktan hoşlandığı belirlenmiş ve öğrencilerin kitabı beğenme nedenleri; içinde resim ve bilmece olması, komik olması ve ele alınan konu olarak belirtilmiştir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinde bazıları: Ö2 "Kitabın içinde resim ve bilmeceler var.", Ö4 "Tavşan dişli adamın olduğu bölüm komikti.", Ö5 "Güzel resimler ve hikâyeler vardı." şeklindedir. Altıncı atölyeye ilişkin lider

gözlemleri şu şekildedir: *“Kitap okunurken ilk defa birkaç öğrencimin okuduklarını anlamlandırarak, güldüğünü ve eğlendiğini gördüm. 3-4-7-8 no’lu öğrenciler kitabı okurken, kitaptan hoşlandıkları beden dillerinden belli oluyordu. Kitabın bazı bölümlerine konulmuş bulmacalar öğrencilerin ilgisini kitaba çeken başka bir etmendi. Değerlendirme aşamasında birkaç öğrencim serbest okuma saatlerinde yaptığımız okumalarda bazen kitaplarını okumadıklarını fakat atölye sırasında kitaplarını büyük bir zevkle okuduklarını söylediler.” (26.4.2016)*. Öğrencilerin öğrendikleri, düşündükleri, lider gözlemleri, değerlendirme etkinliklerinde kitabın sonuna ilişkin tahminleri ve kitaptan hoşlanma nedenleri göz önünde bulunduğunda öğrencilerin kitabı okumaya karşı istek duydukları ve kitabın içeriğini tahmin etmeye çalıştıkları belirlenmiştir.

Yedinci atölyenin kazanımları

“Kitap okumaya karşı istek duyar.”, “Bazı hayvanların neslinin tükenmekte olduğunu fark eder.” ve “Flamingolar hakkında bilgi sahibi olur.” olarak belirtilmiştir. Okuma günlüğüne göre öğrencilerden üçü (Ö1, Ö4, Ö9) hayvanların soyunun tükendiğini öğrendiğini şu sözleriyle belirtmişlerdir: Ö4” Hayvanların neslinin tükendiğini öğrendim.”, Ö9 “Hayvanların soyunun hızla tükendiğini öğrendim.”. Öğrencilerden üçünün (Ö3, Ö6, Ö8) ise flamingolara ilişkin çeşitli bilgileri öğrendikleri görülmektedir. Ö3 “Flamingoların da nesli tükendiği için flamingoları avlamamayı”, Ö6 “Flamingoların yavrusunun hangi renkte olduğunu”, Ö8 “Flamingoların renkli olduğunu öğrendim.” Öğrencilerden bir kısmının hayvanların neslinin tükenmekte olduğu kazanımına ulaştığı, bir kısmının da flamingolar hakkında bilgi sahibi oldukları ancak tüm öğrencilerin bu kazanımlara ulaşmadığı görülmektedir. Öğrencilerden biri (Ö5) dışında hepsi kitabı okumanın hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Kitabı okumaktan hoşlanmayan Ö5’in görüşleri “Resimleri ve hikâyeyi beğenmedim ama atölyeyi beğendim.” şeklindedir. Kitaptan hoşlanan diğer öğrencilerin görüşlerine göre öğrencilerin üçü (Ö1, Ö6, Ö8) içinde flamingolar olduğu için dördü (Ö2, Ö4, Ö7, Ö9) de resimleri güzel olduğu için kitabı okumanın hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir.

Sekizinci atölyenin kazanımları

“Kitap okumaya karşı istek duyar.” ve “Bir ormanı oluşturan unsurları söyler.” olarak belirtilmiştir. Okuma günlüğü incelendiğinde öğrencilerin içerikten çok süreçte gerçekleştirilen etkinliklerden hoşlandıkları dikkat çekmektedir çünkü öğrencilere öğrendikleri konular sorulduğunda öğrencilerden dördü (Ö1, Ö2, Ö6, Ö8) atölyede sürecinde oynanan “Hafıza kartı oyununu öğrendim.” yanıtını vermişlerdir. Öğrencilerden ikisinin (Ö6, Ö9) çiçek türlerini öğrendiğini belirttiği, üçünün (Ö4, Ö7, Ö9) ise doğaya karşı farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Bu konudaki görüşlerini Ö4 “Hayvanları incitmemeyi”, Ö7 “Müdür olduğumda fabrikama filtre taktıracağım.”, Ö9 “Filtrelerin hayvanları koruyacağını öğrendim.” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ne düşündüğüne ilişkin yanıtları

incelendiğinde öğrencilerin sürece aktif olarak katıldığı görülmektedir çünkü öğrencilerden yedisinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8) kitabın kurgusu üzerine kafa yorduğu ve kitabın içinde ne olduğunu merak ettiği, kitaptaki hayvanların nasıl kurtulacağını düşündükleri ve kitabın diğer bölümlerin merak ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir: "Kitabın bir bölümünü okurken diğer bölümlerini merak ettim."(Ö1), "Kitabın içinde ne olduğunu düşündüm." (Ö2), "Hayvanların patronu ormandan nasıl göndereceğin düşündüm."(Ö3), "Hikâyede hayvanların nasıl kurtulacağını düşündüm." (Ö4). Öğrencilerin tümü kitabı okumanın hoşlarına gittiğini belirtmiş ve gerekçe olarak altısı kitabın konusunun hayvanlarla ilgili olmasını, dördü ise resimlerin komik ve güzel olmasını göstermiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları "Hikâyesi ve resimleri güzeldi." (Ö1), "İçinde hayvanlar, yeşillikler ve insanlar olduğu için."(Ö2), "Kitap çok komik, hayvanlar ve resimler çok güzel."(Ö7). Lider günlüğünde sekizinci atölyeye ilişkin görüşler şu şekilde *belirtilmiştir: "İlk defa bazı öğrencilerimi kitabı iştahla okurken gördüm. Kitaplarını okurken teneffüs zili çalmasına ve dışarıdaki çocukların sesinin gelmesine rağmen öğrenciler dikkatlerini bozmadan kitaplarını okumaya devam ettiler. İlk defa hiç kimse 48 sayfalık bir kitabın uzun olmasından şikâyetçi olmadı." (28.04.2016).* Öğrencilerin öğrendikleri, düşündükleri ve kitaptan hoşlanma nedenleri ile lider günlüğü incelendiğinde öğrencilerin kitabı merak ederek ilgiyle okumak istedikleri kazanımına ulaştıkları ormanı oluşturan unsurları söyler kazanımına ise kısmen ulaştıkları düşünülmektedir.

Dokuzuncu atölyenin kazanımları

"Kitap okumaya karşı istek duyar.", "Bir kitaptan/ öykü karakterinden hareketle öykü yazar. "dır. Okuma günlükleri doğrultusunda öğrencilerin öğrendiklerini belirttikleri konular incelendiğinde öğrencilerden ikisinin (Ö3, Ö6) süreçte gerçekleştirilen etkinlikleri "kalemle eşini bul" öğrendiğini belirttiği, öğrencilerden üçünün (Ö1, Ö4, Ö7) okunan kitaptaki karakterden etkilenerek "kalemlerin konuşup konuşmadığı" konusuna odaklandıkları, öğrencilerden ikisinin (Ö5, Ö8) ise kitapların farklı güzellikleri olduğu ve kitap okumanın zevkli olduğunu öğrendiğini belirttiği görülür. Öğrencilerin sürece yönelik düşünceleri incelendiğinde beşinin kitap ve kurguya yönelik merak taşıdığı dikkat çekmektedir. Ö3 "Konuşan bir kalemim olursa ona ne soracağımı düşündüm", Ö5 "Kitabın güzel mi çirkin mi olduğunu düşündüm.", Ö7 "Kitabı ne zaman okuyacağız diye düşündüm" görüşleriyle kitabı okumaya karşı istek duydukları ve kitabı merak ettiklerini göstermektedirler. Öğrencilerden biri (Ö5) dışında tümü kitabı okumaktan hoşlandığını belirtmiştir. Ö5 kitabın resimlerini beğenmediği için kitabı okumak hoşuna gitmemiştir. Öğrencilerden üçü (Ö1, Ö2, Ö3) kitaptan içindeki resimlerden dolayı hoşlandıklarını belirtirlerken öğrencilerden dördünün (Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) kitabın hikâyesi, kurgusu ve kahramanlarından dolayı kitaptan hoşlandıklarını belirtmeleri, öğrencilerin süreci biraz daha içselleştirdiklerini ve yüzeysel bir bakıştan daha derin bir okuma sürecine girmeye başladıklarını göstermektedir. Bazı öğrenci görüşleri: "İçinde macera vardı ve çocuk yazmayı ve kalemle konuşmayı

seviyordu.”(Ö4), “kitabı okuyan çocuğun kitabı sevmesi güzeldi.(Ö8)”. Atölye sonu değerlendirme etkinliğinde gerçekleştirilen hikâye haritası ile hikâye yazma etkinliği ile öğrencilerin başı anlatılan bir hikâyenin devamını getirebildikleri, bir öyküden hareketle öykü oluşturabildikleri görülmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri, düşündükleri, hoşlanma nedenleri ve değerlendirme etkinlikleri de göz önünde bulundurulduğunda atölye sonunda öğrencilerin çoğunluğunun kitap okumaya karşı ilgi duyduğu ve bir öyküden hareketle öykü yazabilme kazanımlarına ulaştıkları düşünülmektedir.

Onuncu atölyenin kazanımları

“Kitap okumaya karşı istek duyar.” ve “Dinlediği melodiye uygun söz yazar.” şeklindedir. Öğrencilerin öğrendikleri konular incelendiğinde öğrencilerden altısının (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9) kitap ve kitabın konusu olan müzik kutusu ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğrenilenlerden bazıları şu şekilde belirtilmiştir: “Fer’in müzik kutusunun şarkısını.”Ö2, “Müzik kutusu nasıl çalıyor onu öğrendim.” Ö4, “Müzik yapmayı öğrendim.” Ö7, “Müzik kutusunun içindeki oyuncakları öğrendim.” Ö8. Öğrencilerin süreçteki düşünceleri incelendiğinde, öğrencilerin yedisinin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) kitabın içeriği ve kitaba yönelik merak şeklinde olması yapılan çalışmaların kitaba duyulan ilgiyi daha arttırdığını göstermektedir. Bazı görüşleri şu şekildedir: Ö2 “Kitabın içindekileri düşündüm.”, Ö3 “Fer’in çocuğunun neden uyumadığını”, Ö8 “Kitabın adının ve müziğin çok güzel olduğunu düşündüm.”. Öğrencilerin tümünün kitabı okumanın hoşlarına gittiğini belirtmeleri de yapılan çalışmaların öğrencilerde kitaba yönelik olumlu bir ilgi ve tutum geliştirdiğini göstermektedir. Okuma günlüğünden ulaşılan öğrenilenler, düşünceler ve hoşlanma nedenleri ile öğrencilerin büyük bölümünün kitabı okumaya istek duyduğu ve değerlendirme çalışmasında gerçekleşen söz yazma etkinliği ile öğrencilerin dinlediği melodiye uygun söz yazma kazanımına ulaştığı söylenebilir. Lider günlüğünde bu durum şu şekilde belirtilmiştir: *“Değerlendirme aşamasında müzik kutusundan çıkan melodiye şarkı yazarken zorlanacaklarını düşündüm fakat iki öğrencim dışında etkinliğe katılım tamdı ve güzel ürünler ortaya çıktı.” (04.05.2016)*

On birinci atölyenin kazanımları

“Kitap okumaya karşı istek duyar.” ve “Okuduğu kitabın sonu hakkında çıkarımda bulunur.” olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin okuma günlüğüne belirttikleri öğrendikleri konular incelendiğinde öğrencilerden biri (Ö3) dışında tümünün kitaplara ilişkin bir öğrenme gerçekleştirdiği görülmekte, Ö3 ise süreçte oynanan oyunu öğrendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin öğrendiklerini belirttikleri konular şu şekilde gösterilebilir: “Kitapların neşeli olduğunu.” (Ö5), “Kitabın nasıl yararlı olduğunu öğrendim.” (Ö6), “Kitaptan bıkmamayı öğrendim.”(Ö7), “Kitap okumayı daha eğlenceli hale getirebileceğimi.”(Ö8), “Bazı çocukların kitaptan korktuğunu. “(Ö1, Ö9). Ne düşündükleri öğrenilen öğrencilerden dördünün kitabın konusu ya da kitabı okumaya ilişkin merak geliştirdikleri şu şekilde

örneklenebilir: "Annesinin neden çocuğa ayakkabı almadığını düşündüm."(Ö3), "Kitabın ne kadarını okuyup okumayacağımızı düşündüm."(Ö7), "Kitabı düşündüm."(Ö9). Tüm öğrencileri kitabı okumaktan hoşlandıklarını belirtmeleri ve özellikle Ö5'in "Uzun olmasına rağmen güzeldi." şeklindeki yorumu ve öğrencilerin resimlerin yanı sıra anlatılan olay ve hikâyeden dolayı kitabı beğenmeye başlamaları öğrencilerin giderek okumaya ilişkin tutumlarının geliştiğini ve okuma ilgilerinin arttığını göstermektedir. Lider günlüğünde atölye ile ilgili şu not alınmıştır: *"5 numaralı öğrencimin genel anlamda kalın kitap görme korkusu vardı. Onun için 40 sayfalık bir kitap kalın ve sıkıcı kitap demek oluyordu ama bugün ilk defa okuduğumuz kitap için ''uzun ama güzel bir kitap'' dedi. "(05.05.2016)*. Okuma günlüğü, lider günlüğü ve atölye sonu değerlendirme etkinliğinde gerçekleştirilen kitabın sonunu çizme etkinliği incelendiğinde öğrencilerin kitaba yönelik çıkarımlarda bulundukları ve kitap okumaya karşı istek duyar atölye kazanımlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

"Yaratıcı drama ile kitap kurdu olunur mu?" başlıklı bu çalışmada öğrencilerin yaratıcı drama yöntemiyle işledikleri kitaplarla okuma ilgi ve sevgisini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgulardan hareketle yaratıcı dramayla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin ardından öğrencilerin okumayı sevme durumlarında bir değişiklik olmamıştır. Ancak yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen etkinlikler ile öğrenciler kitabın akışını ve sonunu zihinlerinde canlandırabildiklerini yani somutlaştırabildiklerini belirtmişlerdir. Çalışma sonuçları Lin (1999)'in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir; öyküler canlandırıldığında ve benzetmeler yapıldığında öğrenciler daha iyi performans göstermiştir. Yaratıcı drama çalışmalarının öğrencilerin metni anlama düzeyini ve zihinlerinde canlandırmasını kolaylaştırması sonucu, Susar Kırmızı (2008)'nın yaratıcı drama yöntemiyle desteklenen okuduğunu anlama çalışmalarıyla okuma sürecinin aktif bir şekilde gerçekleştiği sonucuyla da örtüşmektedir. Susar Kırmızı (2008: 108)'nın araştırması sonucunda öğrenci görüşlerine, yaratıcı dramayla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin öğrencilerin metni daha kolay anlamalarına, metne kendini kaptırmalarına ve kendilerini kitabın içindeymiş gibi hayal etmelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Kara (2010)'nın çalışmasına göre de yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin kendilerini şahıs ya da varlıkların yerine koymalarına, duygu, düşünce ve hayallerini yorumlamalarına, yaratıcılık ve hayal güçlerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Çalışma başında öğrencilerin genelinin televizyon izlemeyi kitap okumaya tercih ettiği ancak yaratıcı drama çalışmalarıyla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin ardından öğrencilerden üçünün boş zaman etkinliği tercihini kitaptan yana olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Yaratıcı drama çalışmalarıyla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin öğrencilerin bazılarının süreç boyunca eğlenerek kitap okumaya ilgisini arttırdığı söylenebilir. Öğrencilerin kitap okumama nedenlerini araştıran bir araştırmaya göre (Arıcı, 2008) okumayı sevmeyen gençlerin okumama nedenlerinden bazıları;

kitapların bazılarını sıkıcı ve pahalı bulmaları, çocuklukta bu alışkanlığı kazanamamaları, boş zamanlarının olmaması, gazete ve dergi okumayı tercih etmeleri, TV izleme, film seyretme ve interneti kitap okumaya göre daha zevkli bulmalarıdır. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007)’ın araştırma sonuçlarına göre ilköğretim öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumayı, bilgisayar kullanma ve televizyon izleme etkinliğinden daha sonra tercih ettiği, bilgisayar kullanma süresi ve televizyon izleme süresi ile kitap okuma sıklığı arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Duran ve Sezgin (2012)’in araştırmaları da benzer sonuçları ortaya koymaktadır ilköğretim öğrencileri orta ve alt düzey okuyucudurlar. Bu öğrencilerin tamamına yakını, gün içerisinde okumaktan ziyade, TV seyretmeyi veya internette oyun oynamayı tercih etmektedirler. Bu nedenle yaratıcı drama gibi etkileşimli yöntemlerle gerçekleştirilecek okuma çalışmalarının öğrencilerin kitap okumanın sıkıcı olmadığını anlayarak boş zaman tercihlerini okumadan yana kullanmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Yaratıcı drama çalışmalarının öğrencilerin okuma sıklığını tam anlamıyla geliştirmediği ancak öğrencilerin kitap okuma eylemini daha düzenli bir şekilde gerçekleştirmelerini desteklediği belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu yaratıcı dramayla gerçekleştirilen kitap okuma atölyelerinde belirlenen kazanımlara ulaşmış olup atölye sonlarında öğrencilerin istekli bir şekilde kitap okumaları çalışma kapsamında ulaşılan en önemli sonuçtur.

Araştırma kapsamında araştırmacı gözlemlerinden hareketle de çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmacı gözlemlerine göre yöntem olarak yaratıcı drama kullanılması, kitap ve öğrenci arasında bir bağ kurulmasını sağlamıştır. Öğrenci, kitabı içselleştirerek okurken kitaba karşı yabancılık çekmemiştir. Böylelikle kitap okumak öğrenci için bir iş olmaktan çıkıp eğlendiği bir etkinlik haline gelmiştir. Atölye boyunca özellikle canlandırma aşamalarında öğrencilerin kitap kahramanlarının yerine kendilerini koymaları onun gibi hissetmeye çalışmaları onlar için kitap okumayı eğlenceli hale getirmiş, öğrencilerin ilk defa kitap okurken güldükleri gözlemlenmiştir. Bu sonuç Kara (2010)’nın çalışmasıyla da destekelenmektedir. Kara (2010)’ya göre, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri dramayla öykü oluşturma etkinliklerini genel anlamda “eğlendirici” bulmaktadırlar ve Türkçe dersinde dramayla öykü oluşturma yönteminin kullanılması ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine olan ilgi ve tutumlarını olumlu yönde arttırmaktadır.

Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini arttırmasının yanı sıra Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği de görülmektedir. Yıldırım ve Erdoğan (2016)’ın ilkokul ikinci sınıf öğrencileriyle Türkçe dersi kapsamında sağlık ve çevre teması kapsamında yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine Aslan ve arkadaşlarının (2011) çalışmasına göre yaratıcı drama

yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının geleneksel yöntem uygulanan öğrencilere göre daha olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Öğrencilerin atölye çalışmalarında fikirlerini paylaşmaları, canlandırmalar yapmaları ve sonunda atölyesi yapılan kitabı birlikte okumaları, süreç sonunda kitabı tartışma ve kitap hakkında konuşma yönünde onları güdülemiştir. Yaratıcı drama yöntemiyle kitap okuma etkinlikleriyle; öğrencilerde kitap okuma dikkati, merakı ve isteği gelişmiştir. Örneğin çalışmalardan önce kitabı ellerine alan öğrenciler ilk olarak sayfa sayısına bakmaktayken çalışma sonunda öğrencilerin ilk olarak kitabın yazarına, kitap sırtına, kaçıncı baskı olduğuna ve görsellerine baktıkları gözlemlenmiştir.

Çalışma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir: çalışmada gerçekleştirilen atölyelerin esnek bir çerçevesi olduğu için okuma ilgi ve sevgisi kazandırma kazanımına yönelik olarak farklı grup, kitaplar ve yaş düzeyleriyle de benzer çalışmalar yapılmasının önerilmektedir. Çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında özellikle aile ve kütüphanelerin de içinde bulunduğu eğitim kurumlarının çok büyük önemi bulunmaktadır. Küçük yaşlardaki çocuklar öncelikle aile bireyleri, ardından öğretmenleri, daha sonra aile yakınları, komşular, arkadaşlar ve kütüphane görevlileri gibi yaşam alanlarının içinde olan kişileri kendilerine örnek alırlar. Bu nedenle çocukları kitaplarla karşılaştıran öğretmenlerin çocuklara uygun çocuk kitaplarını seçebilecek ve etkileşimli yöntemlerle çocuk ve kitap arasında bağ kurabilecek nitelikte donanımlı olması önerilmektedir.

Kaynaklar

Adıgüzel, F., Akfırat, İ. (2014). Türkiye'de gerçekleştirilen dil - edebiyat ve yaratıcı drama çalışmalarında Alman oyun ve tiyatro pedagoglarının izleri. Theater und Community – Kreativ Gestalten (Kültür ve Toplum-Yaratıcı Biçim Vermek) *(Ed. Adıgüzel, Ö.,U. Handwerg, G. Koch) Schriftenreihe Kulturelle Bildung:München ISBN 978-386736-342-6*

Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama.* (2. Basım). Ankara: Naturel Yayıncılık.

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*. C1(1), 17-29.

Akfırat, H. İ. (2009). *Öykü ve Masal Türlerinde Yaratıcı Drama Yöntemiyle Yapısal Çözümleme ve Tema Belirleme.* Yayımlanmamış dernek projesi, Ankara: T. C. MEB Özel Doğaç.

Aksaçlıoğlu, A.G., Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemelerinin ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği,* 21(1), 3-28.

Alpay, M. (1990). *Çocuk ve kütüphanesi: Okulöncesi dönem kütüphane*. Dünü Yarına Bağlayan Köprü İçinde (s.79-84), İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği.

Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5 (10), 91-100.

Arslan, A., Şahin, A., Şahin, E., Akçay, A. (2011). Yaratıcı Drama Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi. Millî Eğitim. (1)190, 234-247.

Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*. C1, 74-83.

Aykaç, M., İlhan, A.Ç. (2014). Çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerilerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 47, 216-217.

Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (1.Basım). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.

Çekerol, S., Kurulgan, M. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 8, 2, 238-239.

Çınar, H. (2005). Masal atölyesi projesi. *Türkiye 7. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri, 24-26 Haziran 2005 (syf. 125-132),* Ankara: Oluşum Yayınları.

Çocuk Vakfı (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Duran, E., Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4, Fall 2012, p. 1649-1662, ANKARA.*

Gökalp, G. G. (1998). Okuma eğitimi ve etkin okur kimliği, Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi, Sempozyum Bildirileri (5-6 Haziran 1998), Ankara: A.Ü. TÖMER Gaziantep Şubesi Yayınları.

Gültekin, A. (2008). Çocuk ve gençlerde okuma kültürü oluşturmada çocuk ve gençlik edebiyatı eğitiminin önemi. *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu* (24-25 Mayıs 2008) Kitabı, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Kara, Ö.T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğretimine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karabağ, H. H. (2005). Dramada bir anlatı biçimi olarak masal. *Türkiye 7. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri, 24-26 Haziran 2005 (syf. 93-100),* Ankara: Oluşum Yayınları.

Kültür ve Turizm Bakanlığı Türkiye Okuma Kültürü Haritası (2014) http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0

Layiç, Ş. (2008). *Masallar ve yaratıcı drama*. Yayımlanmamış dernek projesi, Ankara: T. C. MEB Özel Doğaç.

Lin, M.S. (1999). T*he effects of creative drama on story comprehension for children in Taivan.* Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University.

MEB (EARGED). (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri.* Ankara: MEB Kaynak Kitaplar Dizisi. http://yegitek.meb.gov.tr/tamamlanan/okuma_duzey.pdf

Odabaş, H., Odabaş Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.

Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. (1.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özyılmaz, S. (2008). *Klasik masallar ve drama.* Yayımlanmamış dernek projesi, Ankara: T. C. MEB Özel Doğaç.

San, İ. (2002). *"Yaratıcı drama –eğitsel Boyutları" .Yaratıcı Drama* 1985-1995 Yazılar. (Edt. H. Ömer Adıgüzel) Ankara: Natürel Yayınları.

Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler, *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 12, 148-157.

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* (5.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınevi.

Sevim, E. (2006). *Yaratıcı drama ve masallar.* Yayımlanmamış dernek projesi, Ankara: T. C. MEB Özel Doğaç.

Susar Kırmızı, T. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (1), 23, 95-109.

TUİK (2015). Uluslararası Standart Kitap Numarası (ISBN) İstatistikleri. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21541

Yıldırım, A., Şimşek, H.(2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, M. Erdoğan, Tolga (2016). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi. Yaratıcı drama dergisi. 11(1), 71-88.

Yıldız, D., Ceran, D., Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8/3*, 141-166.

Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 38, 168-268.

Yılmaz, B. (2004). *Türkiye'de eğitim politikası ve kütüphane.* Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği Ankara Şubesi.

Yılmaz, B. (1998). Okuma alışkanlığı sorunu, bir enstitü örneği ve Türkiye için öneriler. *Türk Kütüphaneciliği,* 12 (3), 244-251.

Yılmaz, N. (2008). *Yaratıcı drama teknikleri ile çocuk kitaplarının yaratıcı düşünme ve sorun çözme aracı olarak kullanımı*. Yayımlanmamış dernek projesi, Ankara: T. C. MEB Özel Doğaç.

Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi, 4(7),* 93-115.

Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1): 1-6.

Çocuk Kitapları Kaynakçası

Ak, B. (2012). *Doğumgünü Hediyesi.* (3.Basım). İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Çakman, K.A. (2015). *Flamingo Günlüğü.* (1.Basım). İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Dubini, M. (2015). *Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi. (1.Basım).* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Dubini, M. (2014). *Yazmayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi. (1.Basım).* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Erdoğan, N. (2015). *Palyaçobalığı Palya*. (1.Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Faruk, Ö. (2012). *Defne Ağacı ve Orman Kardeşliği. (1.Basım).* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kaplangı, Ç. (2015). *Bozuk Müzik Kutusu. (1.Basım).* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Reynolds, P.R. (2014). *Mış Gibi.* (3.Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Tamaro, S. (2016). *Kitaplardan Korkan Çocuk.* (39.Basım). İstanbul: Can Sanat Yayınları.

EKLER

Ek 1: Yaratıcı Drama Örnek Ders Planı
Konu: “-mış gibi”
Tarih: 08.04.2016
Süre: 120 dakika
Mekân: ... İlkokulu 3-A Sınıfı
Grup: 3. sınıf öğrencileri (4 erkek- 5 kız)
Yöntem: Yaratıcı drama
Teknik: Rol oynama ve doğaçlama
Araç – gereç:9 adet A4 kâğıdı, 9 adet kraft kâğıdı, 3 kutu pastel boya, 9 adet kurşun kalem, yapışkanlı kağıt, hamur yapıştırıcı, 9 adet ’’-Mış Gibi’’ isimli kitap.
Kazanım:
- Kitap okumaya karşı ilgi duyar.
- Kitabın içeriği hakkında çıkarımlarda bulunur.

SÜREÇ

A. Isınma – Hazırlık
1. Etkinlik: Katılımcılar ve lider çember oluşturur. Lider, katılımcıların mekânda müzik eşliğinde dağınık bir biçimde yürümeleri yönergesini verir. Lider “Şimdi robotmuş gibi yürüyoruz… Kuşmuş gibi uçuyoruz… Suymuş gibi akıyoruz… Güneşmiş gibi hareket ediyoruz… Arıymış gibi kanat çırpıyoruz… Filmiş gibi hareket ediyoruz… Yağmurmuş gibi yağıyoruz…’’ der. Lider, katılımcılarında isterlerse içerisinde –mış gibi eylemler geçen hareketler bularak tüm gruba yaptırabileceklerini söyler.
2. Etkinlik: Lider, kitapta yer alan –mış gibi çizilmiş resimleri buruşturulmuş halde mekânın ortasına bırakır ve herkesin yerden bir buruşturulmuş kâğıt alıp kimseye göstermeden açmasını söyler. Katılımcılara gördükleri resimlerin onlara göre neye benzediğini düşünerek; sessiz, sözsüz, hareketsiz bir beden formu ya da heykel formu oluşturmalarını söyler. Lider “Hazır olan katılımcıdan başlayarak sırayla beden formlarınızı veya heykellerinizi sergileyeceksiniz. Diğer katılımcılarda oluşturulan heykelin neye benzediğini tahmin etmeye çalışacaklar’’ der. Katılımcılardan tek tek cevaplar alındıktan sonra kâğıtlar mekânda belirlenen bir yere yan yana yapıştırılır.
Ara Değerlendirme: Lider, katılımcılara “Bu resimleri Ramon isimli bir çocuk yaptı. O da sizler gibi resim yapmayı çok seviyor. Resim yaparken resminin yaptığı şeye benzeyip benzememe gibi bir kaygısı yok. Sadece içinden geldiği için, hayal gücünü kısıtlamadan resim yapıyor.
Lider: Sizce neden o resimler hakkında herkesin farklı bir fikri vardı?
K1: Onun düşüncesi o.
K2: Herkesin kafasında farklı farklı canlanıyor.
Lider: Sizde bu resimlere benzer resimler çiziyor musunuz?
K3: Yapmaya çalışıyorum
Lider: Ben resim yapamıyorum dediğiniz zamanlar oluyor mu?
K4: Olmuyor.
K5: Canım istemediğinde yapmak istemiyorum sadece.
Lider: Sizce Ramon’un çizdiği resimler yanlış çizilmiş resimler mi? Neden?
K6: Hayır. Öyle çizmek istemiş.
3.Etkinlik: Lider katılımcılara yapışkanlı kâğıt verir ve duvara yapıştırılan her bir resim için neye benziyormuş gibi oldukları yazılıp, resimlere yapıştırmalarını söyler. Resimlere kâğıtlar yapıştırıldıktan sonra katılımcılar üç gruba ayrılır ve her grubun duvardaki resimlerden 15 tane yapışkanlı kâğıt almaları söylenir. Lider, gruplara “Yapışkanlı kâğıtlardaki kelimeleri kullanarak bu resimlerle ilgili bir şiir oluşturacaksınız. Şiirler yazıldıktan sonra tüm katılımcılara okuyacağız’’ der.
B. Canlandırma
4.Etkinlik: Katılımcılar ikili grup olurlar ve kendi aralarında A-B olarak ayrılırlar. Lider A’lar ile B’lere aşağıdaki yönergeleri verir:

B'lerin Dramatik Durumu: Siz resim yapmayı çok seviyorsunuz ama yaptığınız resimleri abiniz bir şeye benzetemediği için sizin resimlerinizle ilgili komik şeyler söyleyip, dalga geçiyor. Bir gün siz resim yaparken abiniz yine yanınıza gelip yaptığınız bir resimle ilgili sizinle dalga geçince ona kızarak ''Neden yapıyorsun bunu?'' diye soruyorsunuz.
A'ların Dramatik Durumu: Siz resim yeteneği iyi olan birisiniz. Kardeşinizin yaptığı çizimleri biçimsiz ve komik buluyorsunuz. Bir gün yine kardeşinizin yanına gidip onun resimleriyle dalga geçiyorsunuz. Fakat kardeşinizden hiç beklemediğiniz bir tepki alıyorsunuz. Katılımcılar eş zamanlı olarak doğaçlamaya başlar. Doğaçlamalar bittikten sonra eşlerin sırayla canlandırmaları izlenir. Aynı süreç roller değiştirilerek devam eder.
Ara Değerlendirme: Lider, "Sizce abinin kardeşine bu şekilde davranması doğru mu? Neden?" sorularını sorar.
K1: Hayır. O resimler abisine göre çirkin çocuğa göre güzel resimlerdir.
K2: Kardeşinin hayal gücünü bozuyor abisi.
K3: Kardeşinin kalbini kırıyor. Belki kardeşi ressam olmak istiyor.
Lider: Siz kardeş olsaydınız ne yapardınız? Neden?
K4: Onun resmine eşlik ederdim birlikte duvarlara asardık.
K5: Kalbini kırmamaya çalışırdım ve ona yardım ederdim.
5. Etkinlik: Katılımcılar iki gruba ayrılır. Lider gruplara kraft kâğıdı ve hikâyenin resimlerini karmaşık bir şekilde dağıtır. Gruplar önce resimleri sıralamalı ardından da altlarına kendi hikâyelerini yazmalıdırlar. Kendi hikâyelerini yazdıktan sonra lider, her gruba kendi hikâyesini canlandırmasını söyler.
C. Değerlendirme
6. Etkinlik: Lider katılımcılara kitabı dağıtmadan önce öğrencilere kitabı okuyup okumak istemediklerini sorar aldığı olumlu yanıt üzerine onlara kitabı dağıtarak okumalarını söyler. Kitap okunduktan sonra lider katılımcılara birer A4 kâğıdı verir ve şu soruları sorar.
-Ramon –mış gibi çiçekler, ağaçlar, güneşler çizdi. Siz Ramon olsaydınız"–mış gibi'' ne çizmek isterdiniz? Neden?
-Resim çizerken bir şeyi aynen resimlemek zorunda mıyız?
-Okuduğunuz kitap hakkında ne düşünüyorsunuz?
-Okumaktan hoşlandınız mı? Neden?
-En çok hangi bölümünden hoşlandınız? Neden?
Lider katılımcılardan Ramon gibi resimler çizmelerini ve yapılan resimlerin altına ……mış gibi (örnek: çiçekmiş gibi) yazmalarını söyler. Çizimler bittikten sonra lider her katılımcıya neden o resmi çizdiğini sorar. Katılımcılar paylaşımda bulunduktan sonra resimler mekânın çeşitli yerlerine yapıştırılarak atölye sonlandırılır.

Tanrıkulu, F. (2017). EBA'nın Türkçe dersi öğrenme alanlarını karşılama yeterliliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 395-416.

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

Geliş/Received: 06.04.2017 Kabul/Accepted:07.06.2017

EBA'nın Türkçe Dersi Öğrenme Alanlarını Karşılama Yeterliliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Fatih TANRIKULU[*]

Öz

Bu araştırma, Türkçe dersi öğrenme alanlarına ait EBA içeriklerinin yeterliliğine yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma durum çalışması modelinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 24 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formundaki sorulara Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında çalışan öğretim üyelerinden iki uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir. Görüşme formuyla elde edilen veriler Nvivo 11 nitel veri analizi programına yüklenerek içerik analizi yapılmıştır. Oluşturulan kodlar araştırma soruları altında temalaştırılmıştır. Bulguların daha anlaşılır ve sade olması için Nvivo 11 programının grafik özelliklerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda EBA içeriklerinin öğrenme alanlarını karşılamada yetersiz olduğu belirlenmiştir. Konuşma, dinleme, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarının her birine yönelik hazırlanan içeriklerin istenilen düzeyde olmadığı, dinleme ve yazma alanlarına yönelik içeriklerin diğerlerine oranla daha yetersiz olduğu bulgularda görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Teknoloji kullanımı, Öğrenme alanları, EBA (Eğitim Bilişim Ağı)

Teacher Opinions on EBA Content's Satisfying Turkish Language Course Learning Areas Outcomes

Abstract

This research aims to determine the opinions of teachers on the adequacy of the EBA content for satisfying Turkish language learning areas outcomes. The research was conducted as a case study. The research group of the study was composed of 24 Turkish teachers. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool in the research. The questions in the interview form, consisting of open ended questions, were given their final form by obtaining the opinions of two experts who were working as faculty members in the Turkish Education Department. The data obtained through the interview form were entered into the Nvivo 11 qualitative data analysis program, and content analysis was performed. The generated codes were thematized according to the research questions. In order to make the findings clearer and simpler, the graphical features of the Nvivo 11 program were used. As a result of the research, it was determined that the EBA content was inadequate in terms of satisfying the learning areas outcomes. It was found that the content prepared for each of the fields of speaking, listening, reading, writing and grammar were not at the desired level and that the contents for the listening and writing fields were inferior compared with the other fields.

Keywords: Turkish teaching, Technology usage, Learning areas, EBA (Educational Information Network)

[*] Yrd. Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, fatih3878@hotmail.com

Giriş

Teknoloji günlük hayatın her alanında yaygınlaşmış, bireyi kuşatmıştır (Yalçın,2012: 14; Nuhoğlu, Hüseyin ve Ertuğrul, 2007: 99; Chen, Looi ve Chen, 2009; Herzig, 2013). Ülkemizde bilgisayar kullanım oranı %54,9'a, internet kullanımı %61,2'a, internet erişimi ise %76,3'e çıkmıştır (TÜİK, 2016). Teknoloji hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Hayatla iç içe olmayı ilke edinen eğitim sisteminin teknolojiyle bütünleşmesi kaçınılmaz olmuştur (Altın ve Kalelioğlu, 2015). 1990'lı yıllardan bu yana eğitimde hızla yaygınlaşan teknolojinin (Choy, Wong ve Gao, 2009) kullanımı son zamanlarda daha da hız kazanmış (Yelbay, 2015: 365) öğretim ortamı üzerindeki etkisi daha da belirgin hale gelmiştir (Chang, Sung ve Hou, 2006; Korkmaz ve Ünsal, 2016).

Teknolojinin günlük hayatta aktif kullanımını fırsata dönüştürmek için (Abe ve Jardon, 2013) dünyanın birçok ülkesi teknolojinin eğitime entegrasyonu için politikalar geliştirmekte (Bello, 2014) eğitim bakanlıkları veya kurumları çalışmalar yapmaktadır (Chen, Looi ve Chen, 2009). Bu çalışmaların başında sınıflarda interaktif beyaz tahta kullanımı gelmektedir. Eğitimde ileri seviyede olan ABD ve İngiltere'deki birçok k-12 ve yüksek okul interaktif beyaz tahta teknolojisine önemli bir yatırımlar yapmıştır (Digregorio ve Lojeski, 2010). İngiltere hükümeti öğretim ve öğrenmeyi etkilemek amacıyla IWB' lere yaklaşık 50 milyon pound yatırım yapmıştır (Clarke, 2004; Akt. Kearney ve Schuck, 2017). İngiltere ve Amerika'da birçok sınıfta IBW kullanılmaya başlanmıştır (Diegregorio ve Lojeski 2009). İngiliz eğitim sistemini takip eden Avustralya okullarında da interaktif beyaz tahtalar aktif olarak kullanılmaktadır (Kearney ve Schuck, 2017).

Gelişmiş dünya ülkeleri sosyal ve teknolojik değişimlere paralel olarak eğitim sistemlerini sürekli yenileyerek gelişmelere uyum sağlamak için reformlar yapmaktadırlar (Öz, 2011: 22). Her alanda dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip eden ülkemiz (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013) bilgi ve teknoloji ile okullarımızı donatılıp güçlendirmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 21). Eğitimin başarıya ulaşmasında teknolojinin önemli bir yeri olduğunu (Şahin, 2007: 310; Karatay, 2014) bilen MEB, FATİH projesini başlatarak eğitimde teknolojinin aktif kullanımını sağlamıştır.

Amaç, teknolojiyi kullanmak değil, bilişim teknolojilerini bir amaca ulaşmak için etkin ve verimli kullanmaktır (Öz, 2011: 35). Okulları teknolojiyle buluşturan MEB, teknolojinin etkin kullanımında ortaya çıkabilecek her türlü durumu göz önünde bulundurulmaya çalışmıştır. Bu amaçla video, kitap, görseller, doküman, animasyon, simülasyon, etkileşimli içerikler, bireysel öğrenme materyalleri, sınıf içi öğretim materyalleri, uygulamalar, oyunlar vb. bölümlerinden oluşan bir platform hazırlamıştır (MEB, 2017). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) adı verilen çevrim içi bir sosyal eğitim platformu olan EBA'nın amacı; okulda, evde, kısacası ihtiyaç duyulan her yerde bilgi teknolojileri araçlarını kullanarak etkili materyal kullanımını destekleyip teknolojinin eğitime entegrasyonunu

sağlamaktır (EBA, 2017). Öğretmen ve öğrenciler başta olmak üzere eğitimin tüm paydaşları için tasarlanan EBA'nın hedefleri şöyledir:

- Farklı, zengin ve eğitici içerikler sunmak,
- Bilişim kültürünü yaygınlaştırarak eğitimde kullanılmasını sağlamak,
- İçerikle ilgili ihtiyaçlara cevap vermek,
- Sosyal ağ yapısıyla kullanıcıların bilgi alışverişinde bulunabilmelerini sağlamak,
- Zengin ve gittikçe büyüyen arşiviyle derslere katkı sağlamak,
- Bilgiyi öğrenirken aynı zamanda yeniden yapılandırabilmek ve bilgiden bilgi üretmek,
- Farklı öğrenme stillerine (sözel, görsel, sayısal, sosyal, bireysel, işitsel öğrenme) sahip öğrencileri de kapsamak,
- Bütün öğretmenleri ortak bir paydada buluşturarak eğitime el birliğiyle yön vermelerini sağlamak (EBA, 2017).

Türkçe öğretimi geleneksel sınıflar yerine, teknolojik imkânlarla desteklenerek yapılması gerekir (Sever, 2003: 37). Eğitim teknolojisinin sunduğu bu imkânlar Türkçe öğretimini daha etkili hale getirmek için kullanılmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 21). Teknoloji dil öğretiminde öğrenme ortamını zenginleştirerek çeşitli etkinliklerin düzenlenmesini kolaylaştırmakta (Solmaz, 2015: 424) okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine imkân sağlamaktadır (Yılmaz, 2015: 394-395; Günşen, 2006: 190). Türkçe dersinin öğrenme alanlarından olan okuma becerisinin (Güneş, 2014: 19; Parlakyıldız, 2014), yazma becerisinin (Karadağ ve Maden, 2014: 288; Güneş, 2014: 19; Parlakyıldız, 2014; Yağmur, 2011), konuşma becerisinin (Umağan, 2007), dinleme becerisinin (Güneş, 2014: 94; Yağmur, 2011) geliştirilmesinde teknoloji aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Teknolojiyi eğitimle birleştiren EBA'da bu becerilerin gelişmesine yönelik birçok içerik bulunmaktadır.

Tablo 1. *Öğrenme alanlarına göre sınıflandırılmış Türkçe dersi EBA içerikleri*

	Konuşma	**Dinleme**	**Okuma**	**Yazma**	**Dilbilgisi**
5. Sınıf	2	6	54	17	15
6. Sınıf	8	34	188	42	85
7. Sınıf	12	29	238	44	57
8. Sınıf	12	20	257	57	73
Toplam	**34**	**89**	**737**	**160**	**230**

EBA'da Türkçe dersinin öğrenme alanlarına yönelik çok fazla sayıda içerik bulunduğu görülmektedir. İçeriklerin temel dil becerilerinin hepsini karşılayabilecek sayıda olması dikkat çekicidir. Bu içerikler sayı olarak yeterlidir, denilebilir ama nitelik olarak nasıl olduğu bilinmemektedir. İçerikler yayınlanırken uzman incelemesinden geçmektedir. Ancak içeriği sınıfta etkin şekilde kullananlar öğretmenlerdir. Türkçe öğrenme alanlarına yönelik içeriklerinin yeterli olup olmadığını

Türkçe öğretmenleri daha sağlıklı değerlendirebilecektir. İçeriklerin yeterli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe dersi öğrenme alanlarına yönelik EBA içeriklerinin yeterliliği hakkında Türkçe öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir?

    a. Konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik EBA içeriklerinin yeterliliği hakkında Türkçe öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir?

    b. Dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik EBA içeriklerinin yeterliliği hakkında Türkçe öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir?

    c. Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik EBA içeriklerinin yeterliliği hakkında Türkçe öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir?

    d. Yazma becerilerini geliştirmeye yönelik EBA içeriklerinin yeterliliği hakkında Türkçe öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir?

    e. Dil bilgisi becerilerini geliştirmeye yönelik EBA içeriklerinin yeterliliği hakkında Türkçe öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışmasında amaç bir olguyu derinlemesine araştırmaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada EBA Türkçe öğrenme alanlarına yönelik ders içerikleri yeterliliğini belirlemek amacıyla Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak EBA içerikleri hakkında kapsamlı bilgi toplamak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu farklı illerde çalışan 24 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunu belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik örneklemesi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Tablo 2. *Katılımcıların özellikleri*

Katılımcıların Özellikleri	**Katılımcı Sayısı**
Mesleki Deneyim	**24**
15 Yıl Üzeri	12
10 -15 Yıl	10
0 -10 Yıl	2
Şehir	**24**
Kayseri	17
Kahramanmaraş	5
Ankara	2
Kullanım Sıklığı (haftalık)	**24**
2 Saat	10
1 Saat	9
3 Saat	5

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan standartlaştırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yüz yüze görüşme imkânı olan öğretmenlerle birebir görüşme yapılmış, görüşme imkânı olmayan öğretmenlerle e-posta, whatsapp, massenger ile iletişime geçilerek veriler toplanmıştır.

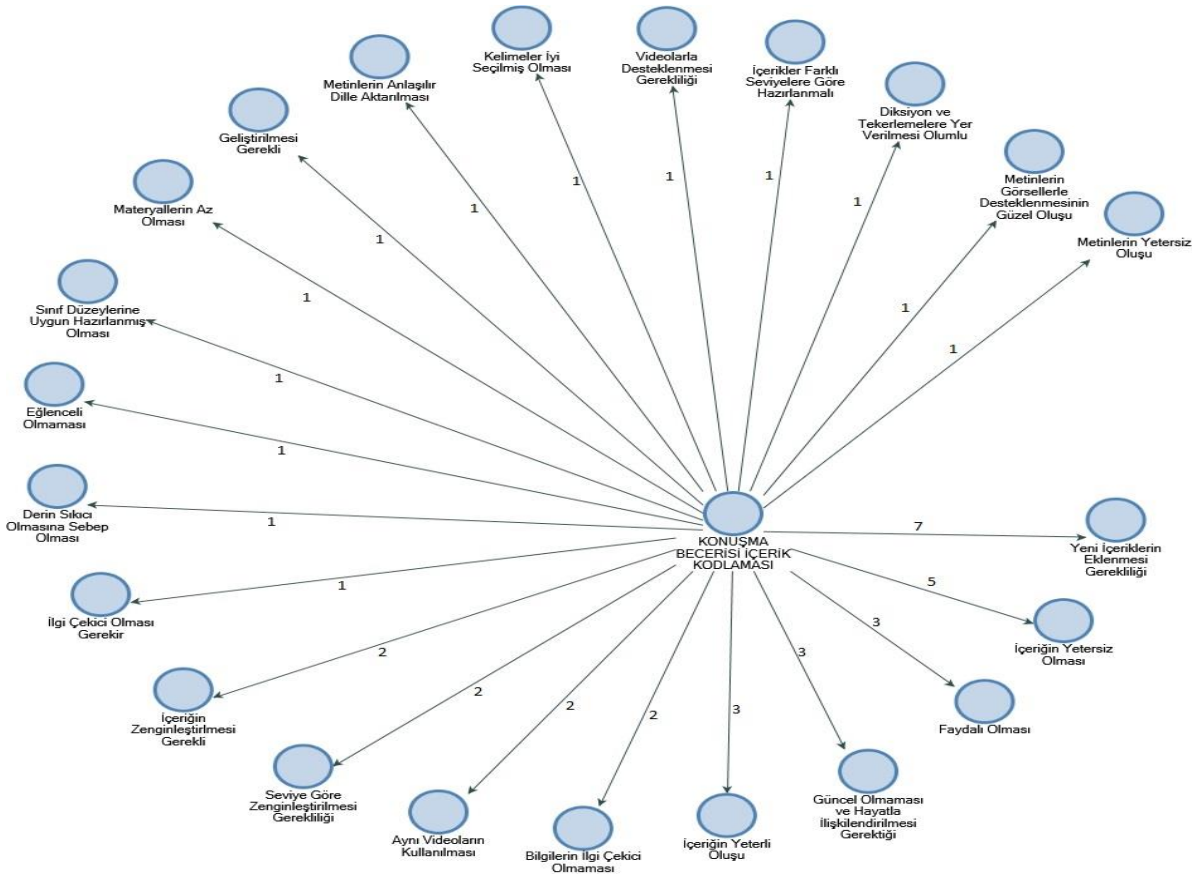
Verilerin Analizi ve Kodlanması

Verilerin analizinde Nvivo 11 programı kullanılmıştır. Toplanan veriler word ortamına aktarılmış, Nvivo 11 programına yüklenerek kodlama yapılmıştır. Oluşturulan kodlar görüşme soruları altında temalaştırılmıştır. Görüşlerin daha iyi yansıtılması için öğretmen görüşlerindeki ifadelere yakın kod isimleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların kolay anlaşılıp yorumlanması için Nvivo 11 programının hem grafik hem tablo özelliklerinden faydalanılmıştır. Öncelikle kodların grafiği daha sonra kodların tablosu sayı, kaynak ve kod örnekleriyle sunulmuştur.

Konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin yeterliliği hakkında öğretmen görüşleri



Şekil 1. *Konuşma içerikleri kod grafiği*

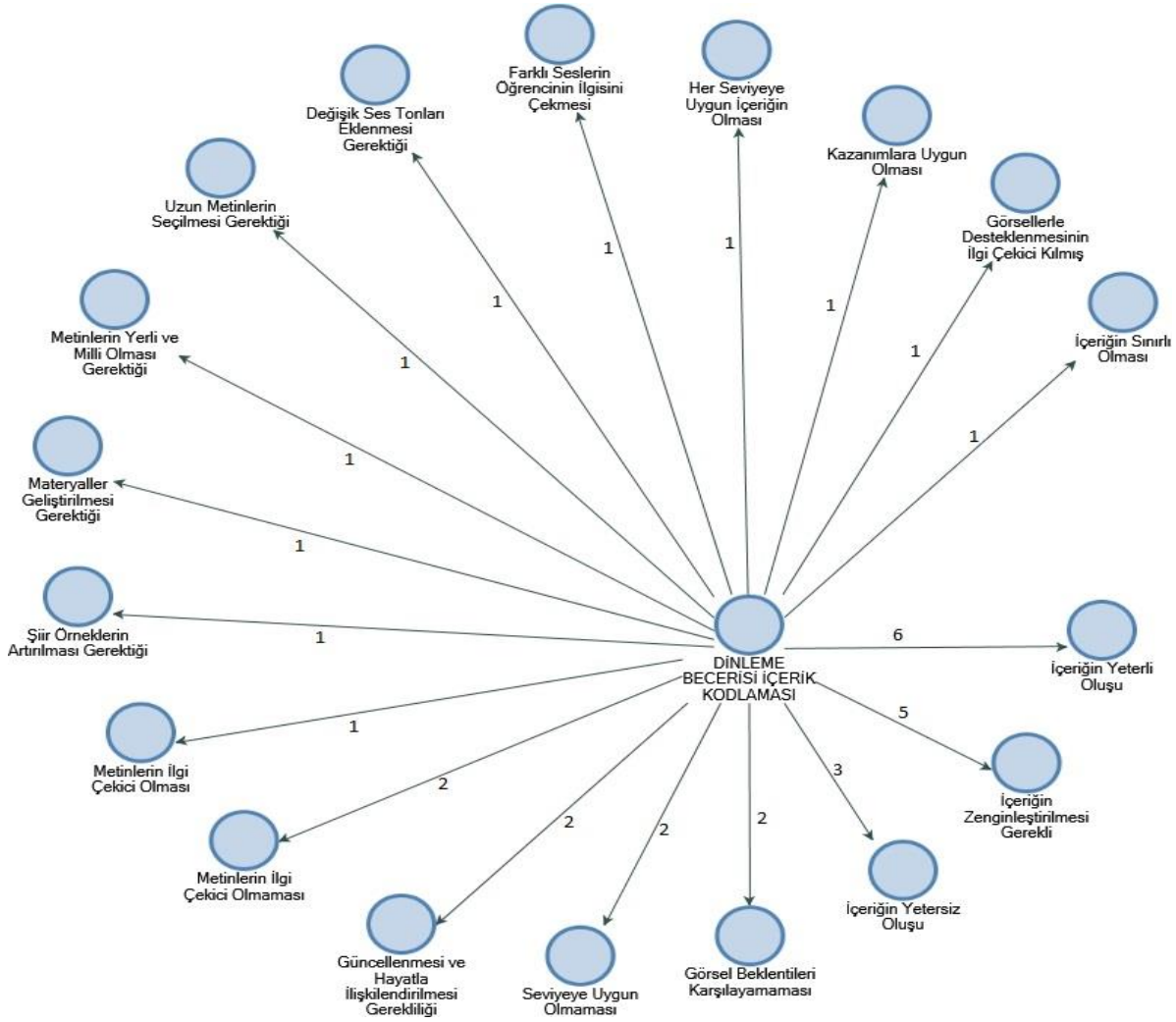
Tablo 3. *Konuşma becerisi içeriklerine ait kod tablosu*

Kod Adı	Kod Kaynağı	Kod Sayısı	Örnek Kodlamalar
	21	43	
Yeni İçeriklerin Eklenmesi Gerekliliği	7	7	*Konuşma becerisi ile ilgili video, görsel, çalışma kâğıdı biraz daha artırılmalıdır. Hazırlıklı konuşma metni sunumu ve diyaloglar eklenebilir.*
İçeriğin Yetersiz Olması	5	5	**EBA'da konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik içerikler yeterli değildir. Konuşma becerisini geliştirecek nitelikte birkaç çalışma var, o da içeriğin yetersiz olduğunu gösteriyor*
Faydalı Olması	3	3	*Konuşma becerilerine yönelik. Bu içeriklerin çok faydalı olduğunu düşünüyorum örnekler biraz arttırılabilir.*
Güncel Olmaması ve Hayatla İlişkilendirilmesi Gerektiği	3	3	*Türkçenin günlük hayatta özellikle de okullarda daha güzel konuşulması adına bu tür etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Güncel hayatla daha çok ilişkilendirilmeli ve videolarla desteklenmelidir.*
İçeriğin Yeterli Oluşu	3	3	*Bu içeriğin istenen hedefe ulaşma adına yeterli olduğu düşünüyorum.*
Bilgilerin İlgi Çekici Olmaması	2	2	*Örnekler daha çok olmalı içerik geliştirilmeli daha ilgi çekici ve güncel olmalı, daha eğlenceli olmalı.*
Aynı Videoların Kullanılması	1	2	*Ayrıca 6,7, ve 8. sınıf düzeyi içeriklere baktığımızda yine aynı videoların kullanıldığını görüyoruz. Burada da farklı sınıf düzeylerinde farklı içerikler hazırlanabilirdi.*
Seviye Göre Zenginleştirilmesi Gerekliliği	2	2	*Mevcut etkinlikleri faydalı buluyorum ancak metinlerin ve görsellerin yetersiz olduğunu konu ve seviyeye göre zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.*
İçeriğin Zenginleştirilmesi Gerekli	2	2	*Mevcut etkinlikleri faydalı buluyorum, ancak metinlerin ve görsellerin yetersiz olduğunu konu ve seviyeye göre zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.*
İlgi Çekici Olması Gerekir	1	1	*Türkçenin kurallarına göre konuşma becerilerini geliştirebileceğini düşünüyorum. Ancak örnek metinler daha ilgi çekici olmalıdır.*
Dersin Sıkıcı Olmasına Sebep Olması	1	1	*Konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik düz bilgileri verilmesi öğrencinin dikkatini çekmemektedir. Bu da öğrencinin ilgisini çekmemekte haliyle sıkıcı bir ders ortaya çıkmaktadır.*
Eğlenceli Olmaması	1	1	*Örnekler daha çok olmalı içerik geliştirilmeli daha ilgi çekici ve güncel olmalı, daha eğlenceli olmalı.*
Sınıf Düzeylerine Uygun Hazırlanmış Olması	1	1	*Sınıf düzeylerine uygun.*
Materyallerin Az Olması	1	1	*EBA içerisinde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyaller kazanımlara oranla daha*

			çok sınırlı, hatta yok denecek kadar az.
Geliştirilmesi Gerekli	1	1	*Geliştirilebilir.*
Metinlerin Anlaşılır Dille Aktarılması	1	1	*Okuyucunun Türkçeyi anlaşılır ve yavaş yavaş konuşması öğrencinin İstanbul Türkçesi ile konuşmasına, konuşurken kullandığı kelimeleri dikkatli seçmesini sağlıyor.*
Kelimeler İyi Seçilmiş Olması	1	1	*Okuyucunun Türkçeyi anlaşılır ve yavaş yavaş konuşması öğrencinin İstanbul Türkçesi ile konuşmasına, konuşurken kullandığı kelimeleri dikkatli seçmesini sağlıyor.*
Videolarla Desteklenmesi Gerekliliği	1	1	*Güncel hayatla daha çok ilişkilendirilmeli ve videolarla desteklenmelidir.*
İçerikler Farklı Seviyelere Göre Hazırlanmalı	1	1	*5. sınıf düzeyinde söz varlığını geliştirmeye yönelik çocukların seviyesine uygun içerikler bulunurken 6,7 ve 8. Sınıf seviyesinde konuşma bölümü içinde söz varlığını geliştirmeye yönelik içerik bulunmamaktadır.*
Diksiyon ve Tekerlemelere Yer Verilmesi Olumlu	1	1	*Konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik diksiyon ve tekerleme gibi çeşitli etkinliklere yer verilmesini olumlu olarak değerlendiriyorum.*
Metinlerin Görsellerle Desteklenmesinin Güzel Oluşu	1	1	*Dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik dinleme metinlerinin görsellerle desteklenerek dersin daha çok ilgi çekici hale getirilmesini son derece faydalı olarak görüyorum.*
Metinlerin Yetersiz Oluşu	1	1	*Mevcut etkinlikleri faydalı buluyorum ancak metinlerin ve görsellerin yetersiz olduğunu konu ve seviyeye göre zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.*

Konuşma becerisine yönelik 43 kod elde edilmiştir. 31 kod olumsuz sayılabilecek nitelikte kodlardan oluşmaktadır. En çok kod sayısına sahip içeriklerin eklenmesi gerekliliği, içeriğin yetersiz oluşuna dair kodlar görüş olarak birbirine çok yakın kodlardır. Bu kodlardan konuşma içeriklerinin yetersiz olduğuna dair bir kanaat oluşturduğunu görmekteyiz. Hemen arkasından gelen içeriklerin faydalı olması ve yeterli olması kodları içeriklerin olumlu nitelikler taşıdığını da göstermektedir. Olumlu nitelikte sayabileceğimiz kod sayısı 12'dir. Kodlardan ve örnek görüşlerden de anlaşılacağı üzere konuşma içeriklerin yetersiz oluşu daha ağır basmaktadır. 22 çeşit kod olması öğretmenlerin içerik hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. İçerikler hakkında olumlu ve olumsuz görüşlerin bir arada olması öğretmenlerin içeriği sağlıklı bir şekilde değerlendirdiklerinin göstergesidir.

Dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin yeterliliği hakkında öğretmen görüşleri



Şekil 2. *Dinleme içerikleri kod grafiği*

Tablo 4. *Dinleme becerisi içeriklerine ait kod tablosu*

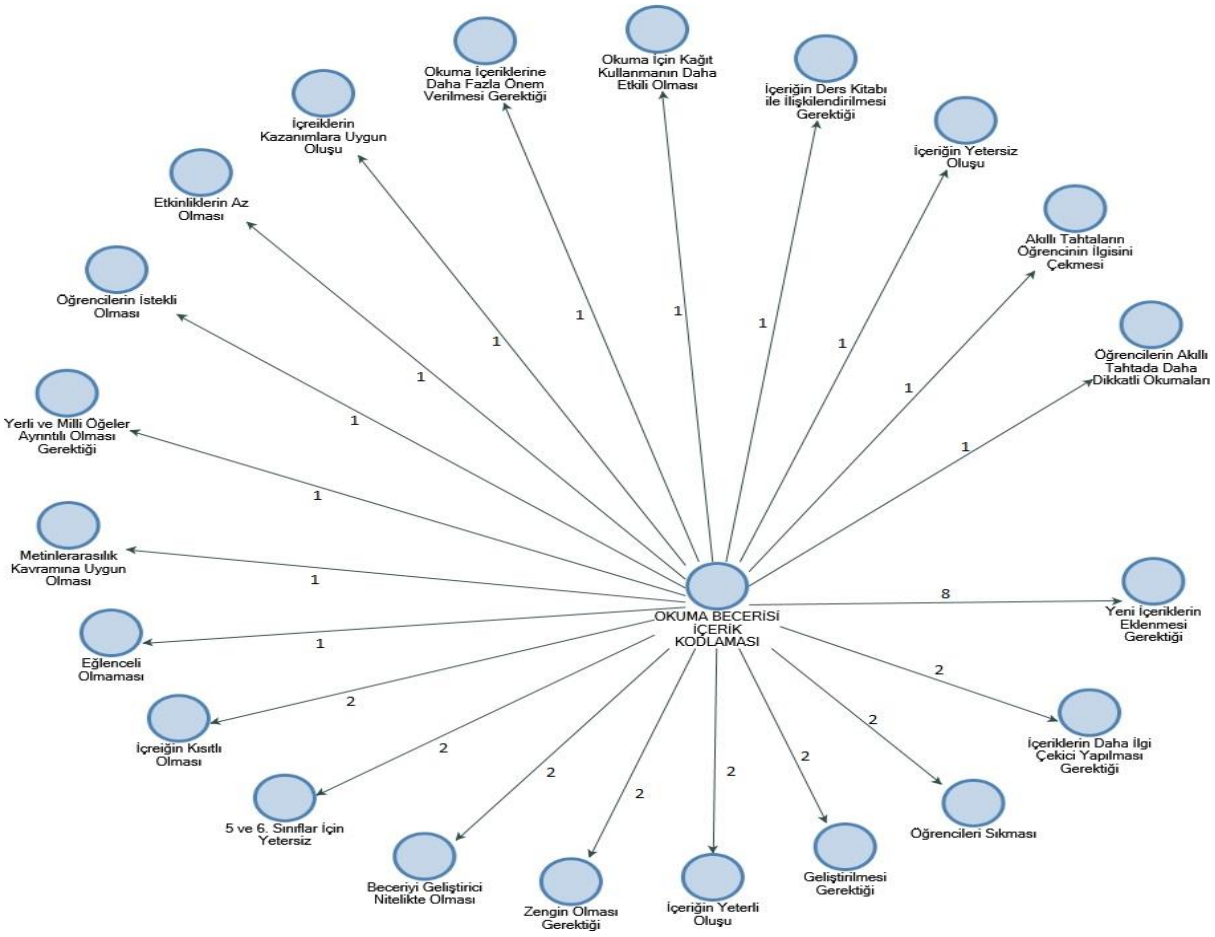
Tema ve Kod Adı	Kod Kaynak Sayısı	Kod Sayısı	Örnek Kodlamalar
	20	34	
İçeriğin Yeterli Oluşu	6	6	**Bu içeriğin istenen hedefe ulaşma adına yeterli olduğu düşünüyorum. *Dinlediğini anlama ve çözümleme konusuyla ilgili yeterli içerik vardır.*
İçeriğin Zenginleştirilmesi Gerekli	4	5	*Dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin sınırlı olduğunu düşünüyorum. Temalar doğrultusunda zenginleştirme yapılmalı.*
İçeriğin Yetersiz Oluşu	3	3	*Dinleme beceriyle ilgili EBA'ya baktığımızda dinleme kurallarıyla ilgili içeriklerin yetersiz olduğunu görüyoruz ancak dinlediğini anlama ve çözümleme konusuyla ilgili yeterli içerik vardır. Buna rağmen dinleme beceriyle ilgili yeterli içerik vardır diyemeyiz.*

Seviyeye Uygun Olmaması	2	2	*Yeterli olabilir yukarıda belirttiğim gibi dinletilen metinlerin seviyeye uygun ve ilgi çekici olması gerekir.*
Güncellenmesi ve Hayatla İlişkilendirilmesi Gerekliliği	2	2	*Güncel hayatla daha çok ilişkilendirilmeli ve videolarla desteklenmelidir.*
Metinlerin İlgi Çekici Olmaması	2	2	*Dinleme metinleri biraz daha yerli ve milli olsun çocukların ilgisini çekecek dinleme metinleri olsa daha iyi olur.*
Görsel Beklentileri Karşılayamaması	1	1	*Dinleme esnasında öğrencilerin görsel beklentileri karşılanmamakta haliyle, beklentiyi karşılamamaktadır.*
Şiir Örneklerin Artırılması Gerektiği	1	1	*Dinleme becerilerine yönelik olarak derslerde öğrencilerime şiir dinletirdim. Çok ilgilerini çekti şiir örnekleri artırılabilir.*
Materyaller Geliştirilmesi Gerektiği	1	1	*Derste kullanılacak materyaller mevcut, ancak geliştirilmeye muhtaç.*
Metinlerin Yerli ve Milli Olması Gerektiği	1	1	*Dinleme metinleri biraz daha yerli ve milli olsun çocukların ilgisini çekecek dinleme metinleri olsa daha iyi olur.*
Uzun Metinlerin Seçilmesi Gerektiği	1	1	*Daha uzun soluklu metinler seçilmeli.*
Değişik Ses Tonları Eklenmesi Gerektiği	1	1	*Dinleme öğretmenin sesinden farklı ses duyan öğrenciler biraz daha ilgiyle dinlemekte. Yalnız bayan sunucularının sayısının artırılması değişik ses tonlarının olması daha iyi olabilir.*
Farklı Seslerin Öğrencinin İlgisini Çekmesi	1	1	*Dinleme öğretmenin sesinden farklı ses duyan öğrenciler biraz daha ilgiyle dinlemekte. Yalnız bayan sunucularının sayısının artırılması değişik ses tonlarının olması daha iyi olabilir.*
Her Seviyeye Uygun İçeriğin Olması	1	1	*Dinleme becerileriyle ilgili içeriklere baktığımızda genelde her sınıf seviyesinde içerikler mevcuttur. Bu içerikler her sınıf düzeyindeki kazanımlara uygundur.*
Kazanımlara Uygun Olması	1	1	*Bu içerikler her sınıf düzeyindeki kazanımlara uygundur.*
Görsellerle Desteklenmesinin İlgi Çekici Olması	1	1	*Dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik dinleme metinlerinin görsellerle desteklenerek dersin daha çok ilgi çekici hale getirilmesini son derece faydalı olarak görüyorum.*
İçeriğin Sınırlı Olması	1	1	*Dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin sınırlı olduğunu düşünüyorum. Temalar doğrultusunda zenginleştirme yapılmalı.*

Görüşme formlarından 16 farklı kod elde edilmiştir. 34 kod sayısından 21'i olumsuz sayılabilecek niteliktedir. Bu sayılar dinleme içeriklerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. İçeriğin Zenginleştirilmesi Gerekli, İçeriğin Yetersiz Oluşu, Görsel Beklentileri Karşılayamaması, Seviyeye

Uygun Olmaması, Güncellenmesi ve Hayatla İlişkilendirilmesi Gerekliliği, Metinlerin İlgi Çekici Olmaması gibi kodlar olumsuz nitelikte sayılabilecek kodlardır. 34 kod sayısından 13'ü olumlu sayılabilecek nitelikte kodlardır. İçeriğin Yeterli Oluşu 6 kez kodlamayla en fazla kod sayısına sahip koddur. Dinleme bölümünde olumlu nitelikte bir kodun fazla kod sayısına sahip olması dinleme içeriklerinin konuşmaya göre daha iyi olduğunun göstergesidir. Metinlerin İlgi Çekici Olması, Farklı Seslerin Öğrencinin İlgisini Çekmesi, Her Seviyeye Uygun İçeriğin Olması, Kazanımlara Uygun Olması, Görsellerle Desteklenmesinin İlgi Çekici Kılmış olumlu sayılabilecek kodlardandır. Bu kodlar içeriğin iyi özellikler de taşıdığını ortaya koymaktadır.

Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin yeterliliği hakkında öğretmen görüşleri



Şekil 3. *Okuma içerikleri kod grafiği*

Tablo 5. *Okuma becerisi içeriklerine ait kod tablosu*

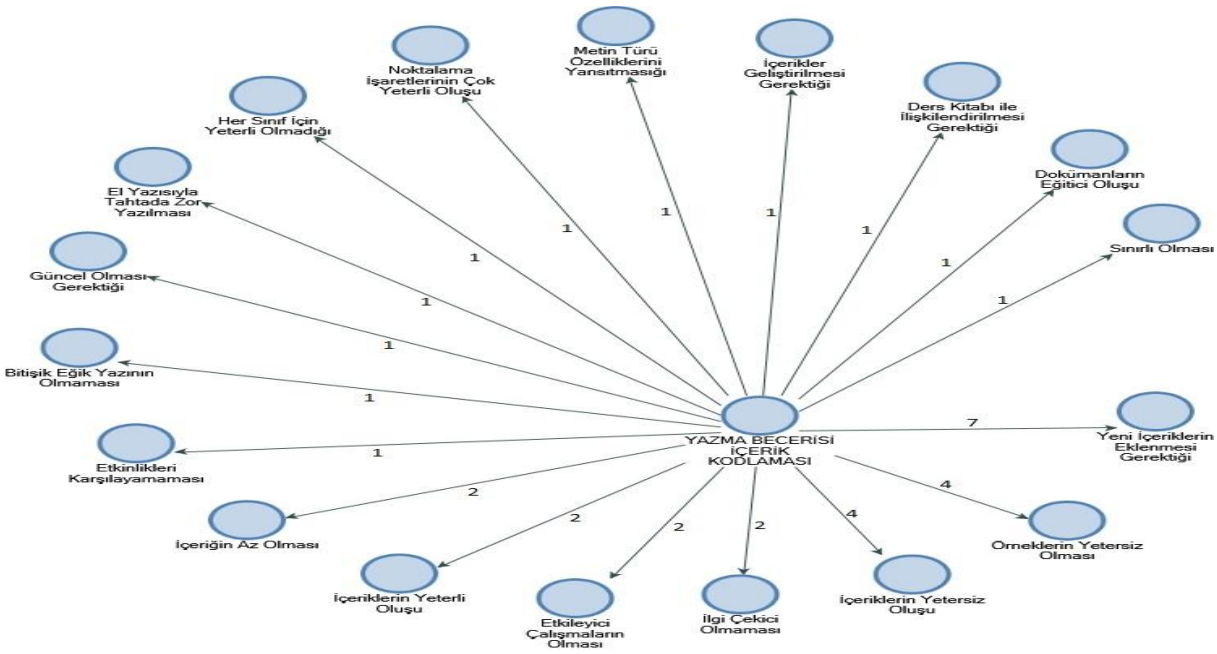
Tema ve Kod Adı	**Kod Kaynağı**	**Kod Sayısı**	**Örnek Kodlamalar**
	21	36	
Yeni İçeriklerin Eklenmesi Gerektiği	8	8	**Okuma becerilerine yönelik etkinlikleri çok az buluyorum, daha da arttırılmalı.*

			**Örnek okuma metinleri konulabilir hızlı ve anlaşılır okuma yapmak için ders sunumları konabilir.*
İçeriklerin Daha İlgi Çekici Yapılması Gerektiği	2	2	*e-kitap yükleme daha ilgi çekici hale getirilebilir.*
Öğrencileri Sıkması	2	2	*Hızlı okuma konusunda kişisel gelişim videolarından yararlandım. Öğrencilerin sıkıldıklarını fark ettim. Daha eğlenceli hale getirilebilir.*
Geliştirilmesi Gerektiği	2	2	*Okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ok takipli büyük puntolu metinler eklenirse iyi olur.*
İçeriğin Yeterli Oluşu	2	2	*Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik materyaller yeterli diyebilirim. Hem ders için hem disiplinler arası geçiş gereği diğer derslerle ilgili yardımcı metinlere ulaşılabilmektedir.*
Zengin Olması Gerektiği	2	2	*Okuma metinleri daha zengin olsa ....*
Beceriyi Geliştirici Nitelikte Olması	2	2	*Okuma becerilerini geliştirebilirler. Çünkü akıllı tahtalar okuma öğrencinin daha çok ilgisini çekmektedir.*
5 ve 6. Sınıflar İçin Yetersiz	2	2	*Okuma becerileriyle ilgili 5. Sınıf içerikleri yeterli olmasa da diğer sınıf düzeylerinde yeteri kadar içerik vardır.*
İçeriğin Kısıtlı Olması	1	1	*Okuma becerileri tamamen kısıtlıdır.*
Eğlenceli Olmaması	1	1	*Hızlı okuma konusunda kişisel gelişim videolarından yararlanıyoruz. Öğrenciler biraz sıkıldılar daha iyi eğlenceli ve canlı videolar olmalı.*
Metinler Arasılık Kavramına Uygun Olması	1	1	*Özellikle de ders gereği Sosyal Bilgiler ile ilgili bağlantılı metinlere disiplinler arası geçişle ulaşılabilmektedir.*
Yerli ve Milli Öğeler Ayrıntılı Olması Gerektiği	1	1	*Yeterli, kültür öğelerimiz daha detaylı verilmeli.*
Öğrencilerin İstekli Olması	1	1	*Okuma becerilerini geliştiriyor çocuklar akıllı tahtalarda okumak için istekliler, okurken dikkatli davranıyorlar.*
Etkinliklerin Az Olması	1	1	*Okuma becerilerine yönelik etkinlikleri çok az buluyorum, daha da arttırılmalı.*
İçeriklerin Kazanımlara Uygun Oluşu	1	1	*Okuma becerileriyle ilgili içerikler her sınıf düzeyindeki kazanımlara uygundur.*
Okuma İçeriklerine Daha Fazla Önem Verilmesi Gerektiği	1	1	*Ülkemiz genelinde yapılan sınavlara baktığımızda bu sınavlarda okuma ve anlamaya yönelik soruların artması bu içeriğe daha fazla önem verilmesi gerektiğini kanıtlar niteliktedir.*
Okuma İçin Kâğıt Kullanmanın Daha Etkili Olması	1	1	*Okuma becerilerinde kâğıt kullanımının daha etkili olacağını düşünüyorum.*
İçeriğin Ders Kitabı ile İlişkilendirilmesi Gerektiği	1	1	*Bu bağlamda ders kitabı ile ilişkilendirilmeli.*
İçeriğin Yetersiz Oluşu	1	1	*İçeriklerin yetersiz olduğunu düşünüyorum, zenginleştirilmeli.*
Akıllı Tahtaların Öğrencinin İlgisini Çekmesi	1	1	*Okuma becerilerini geliştirebilirler. Çünkü akıllı tahtalar okuma öğrencinin daha çok ilgisini*

			çekmektedir.
Öğrencilerin Akıllı Tahtada Daha Dikkatli Okumaları	1	1	*Okuma becerilerini geliştiriyor çocuklar akıllı tahtalarda okumak için istekliler, okurken dikkatli davranıyorlar.*

Okuma becerilerine yönelik 21 farklı kod bulunmaktadır. Kod sayısı ise 36'dır. Kodlardan 26'sı olumsuz nitelikte kodlardır. Yeni İçeriklerin Eklenmesi Gerektiği, İçeriklerin Daha İlgi Çekici Yapılması Gerektiği, Öğrencileri Sıkması, Geliştirilmesi Gerektiği, Zengin Olması Gerektiği, 5 ve 6. Sınıflar İçin Yetersiz, İçeriğin Kısıtlı Olması, Eğlenceli Olmaması en çok kullanılan olumsuz kodlar arasındadır. Olumsuz kod sayısının çok fazla olması okuma içeriklerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Yerli ve Milli Öğeler Ayrıntılı Olması Gerektiği, Okuma İçin Kâğıt Kullanmanın Daha Etkili Olması, İçeriğin Ders Kitabı ile İlişkilendirilmesi Gerektiği, Metinler Arasılık Kavramına Uygun Olması kodları içeriklerin ayrıntılı bir şekilde değerlendirildiğini göstermektedir. Kodlardan 10 tanesi olumlu sayılabilecek nitelikte kodlardır. Olumlu kod sayısının az olması içeriklerin tam anlamıyla yeterli olmadığını göstermektedir.

Yazma becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin yeterliliği hakkında öğretmen görüşleri



Şekil 4. *Yazma içerikleri kod grafiği*

Tablo 6. *Yazma becerisi içeriklerine ait kod tablosu*

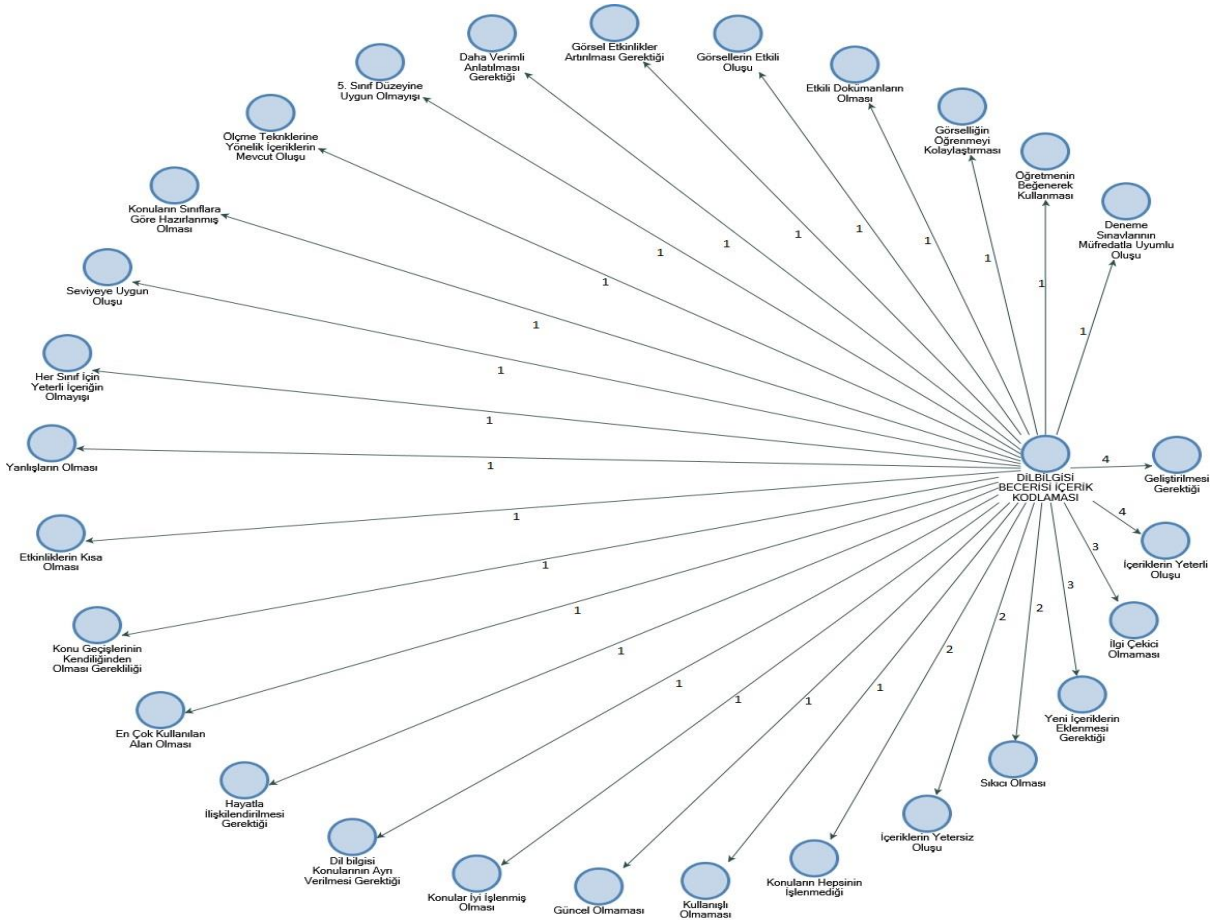
Tema ve Kod Adı	Kod Kaynağı	Kod Sayısı	Örnek Kodlamalar
	22	**35**	
Yeni İçeriklerin Eklenmesi Gerektiği	**7**	**7**	**Ders kitabı ile ilişkilendirilerek etkinlikler çeşitlendirilmelidir.* **Yazma becerilerini geliştirmek için içerik artırılabilir.*

Örneklerin Yetersiz Olması	**4**	**4**	*Yazma becerilerini geliştirmeye dönük alıştırma, örnek uygulamaları yetersizdir.*
İçeriklerin Yetersiz Oluşu	**4**	**4**	**Yazmayla ilgili kuralların içerik bakımından yeterli olması durumunda çok faydalı olabilir. *Yazma becerileri açısından yetersiz.*
İlgi Çekici Olmaması	**2**	**2**	*Daha çok ilgi çekici konular hakkında olmalı ve günümüz çocuklarının ilgi alanları ve problemleri üzerine olmalı.*
Etkileyici Çalışmaların Olması	**2**	**2**	*Bu içerikte öğrencilerin yazma becerilerine yönelik etkileyici çalışmalar vardır. Yazma becerilerini geliştirmiştir.*
İçeriklerin Yeterli Oluşu	**2**	**2**	*Dil bilgisi kazanımlarından sonra materyal bulma konusunda sıkıntı yaşamadığımız bir kazanım, yeterli olduğu kanısındayım.*
İçeriğin Az Olması	**2**	**2**	*Yazma becerisine yönelik çalışmalar yok denecek kadar az.*
Etkinlikleri Karşılayamaması	**1**	**1**	*Bu yüzden Türkçenin ders etkinliklerine karşılamamaktadır.*
Bitişik Eğik Yazının Olmaması	**1**	**1**	*Yazmada ikilemde kalıyorum bitişik yazı istiyor ama örneklerde bitişik yazı yok.*
Güncel Olması Gerektiği	**1**	**1**	*Daha çok ilgi çekici konular hakkında olmalı ve günümüz çocuklarının ilgi alanları ve problemleri üzerine olmalı.*
El Yazısıyla Tahtada Zor Yazılması	**1**	**1**	*El yazısı ile yazmaya çalışan öğrenciler tahtaya yazmakta zorlanıyor. El yazısı ile yazdığını okuyamıyor.*
Her Sınıf İçin Yeterli Olmadığı	**1**	**1**	*Yazma becerilerine yönelik 5. Sınıfta içerikler yetersiz olmasına rağmen diğer sınıflarda yeterlidir.*
Noktalama İşaretlerinin Çok Yeterli Oluşu	**1**	**1**	*Yazma becerilerine yönelik içeriklere baktığımızda özellikle noktalama işaretleri her sınıf düzeyine uygun olarak verilmiş. Her sınıf düzeyine uygun örnekler verilmiş.*
Metin Türü Özelliklerini Yansıtmadığı	**1**	**1**	*Yazma becerilerine yönelik içeriklerde tüm metin türlerinin özelliklerine uygun içeriğin olmadığını fark ediyoruz.*
İçerikler Geliştirilmesi Gerektiği	**1**	**1**	*Dolayısıyla yazma becerisi ile ilgili içeriğin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.*
Ders Kitabı ile İlişkilendirilmesi Gerektiği	**1**	**1**	*Ders kitabı ile ilişkilendirilerek etkinlikler çeşitlendirilmelidir.*

Dokümanların Eğitici Oluşu	**1**	**1**	*İçerik ve dokümanlar eğitici ancak sınırlı olduğunu düşünüyorum.*
Sınırlı Olması	**1**	**1**	*İçerik ve dokümanlar eğitici ancak sınırlı olduğunu düşünüyorum.*

Yazma becerisi ile ilgili 18 farklı kod elde edilmiştir. Toplam 35 kod sayısı bulunmaktadır. Olumsuz sayılabilecek nitelikte 28 kod bulunmaktadır. Sadece 7 kod olumlu sayılabilecek nitelikte kodlardan oluşmaktadır. Kod sayılarından ve öğretmen görüşlerinden hareketle bu bölümüz diğer bölümlere göre daha yetersiz olduğu görülmektedir. Bitişik Eğik Yazının Olmaması, Güncel Olması Gerektiği, El Yazısıyla Tahtada Zor Yazılması, Her Sınıf İçin Yeterli Olmadığı, Metin Türü Özelliklerini Yansıtmadığı, Ders Kitabı ile İlişkilendirilmesi Gerektiği, Etkileyici Çalışmaların Olması, Noktalama İşaretlerinin Çok Yeterli Oluşu, Dokümanların Eğitici Oluşu kodları yazma içeriklerine yönelik farklı tespitleri gösteren kodlardır.

Dil bilgisi becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin yeterliliği hakkında öğretmen görüşleri



Şekil 5. *Dil bilgisi içerikleri kod grafiği*

Tablo 7. *Dil bilgisi içeriklerine ait kod tablosu*

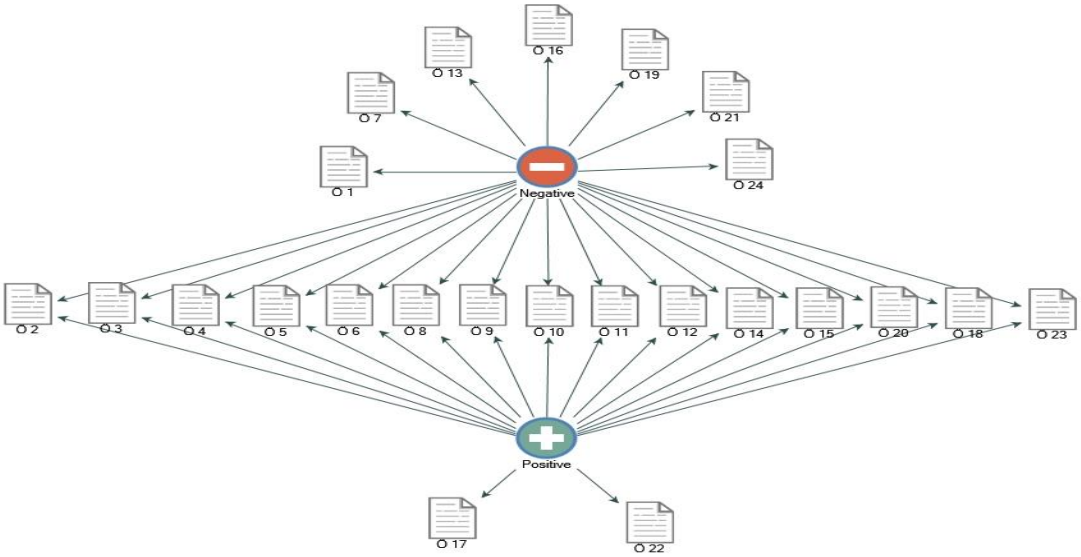
Tema ve Kod Adı	Kod Kaynağı	Kod Sayısı	*Örnek Kodlamalar*
	23	**42**	
Geliştirilmesi Gerektiği	**4**	**4**	**Tüm konulara yönelik etkinlik test vb çalışmaların henüz yeterli olmadığını ve bu içeriğin de geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. *EBA'nın dil bilgisi bölümü daha etkileyici olabilirdi. İçerik geliştirilirse iyi olur.*
İçeriklerin Yeterli Oluşu	**4**	**4**	*En fazla materyal bulabildiğimiz kazanım dil bilgisi konularıdır, çok fazla materyale ulaşabilmek mümkün.*
İlgi Çekici Olmaması	**3**	**3**	*Dil bilgisi konuları tamamen düz anlatım şeklinde verilmesinden kaynaklı olarak sıkıcı olmaktadır.*
Yeni İçeriklerin Eklenmesi Gerektiği	**3**	**3**	*En çok dil bilgisi becerilerine örnek verilmiş ama yenileri eklenebilir.*
Sıkıcı Olması	**2**	**2**	*Dil bilgisi konuları tamamen düz anlatım şeklinde verilmesinden kaynaklı olarak sıkıcı olmaktadır.*
İçeriklerin Yetersiz Oluşu	**2**	**2**	*Dil bilgisi konularını ve anlatımını yetersiz ve sıkıcı buluyorum.*
Konuların Hepsinin İşlenmediği	**2**	**2**	*Bütün dil bilgisi konuları işlenmelidir.*
Kullanışlı Olmaması	**1**	**1**	*Verilen araştırmalar da uygulama açısından kullanışlı değildir.*
Güncel Olmaması	**1**	**1**	*Daha güncel olmalı.*
Konular İyi İşlenmiş Olması	**1**	**1**	*Konuların İyi anlatıldığını düşünüyorum.*
Dil bilgisi Konularının Ayrı Verilmesi Gerektiği	**1**	**1**	*Metinlerde dil bilgisi konusu net olarak verilmeli.*
Hayatla İlişkilendirilmesi Gerektiği	**1**	**1**	*Geliştirilebilir, içeriklerin anlatılışı ilgi çekici ve güncel hayatla ilişkilendirilmeli.*
En Çok Kullanılan Alan Olması	**1**	**1**	*En çok dil bilgisi kullanıyoruz. Konu geçişlerinin birbiriyle bağlantısı yani konu geçişlerinin kendiliğinden olması gerekli örneklerinin çoğaltılması daha iyi olur.*
Konu Geçişlerinin Kendiliğinden Olması Gerekliliği	**1**	**1**	*Konu geçişlerinin birbiriyle bağlantısı yani konu geçişlerinin kendiliğinden olması gerekli örneklerinin çoğaltılması daha iyi olur.*
Etkinliklerin Kısa Olması	**1**	**1**	*Dil bilgisi yanlışları çok fazla düzeltilmesi gerekir. Etkinlikler kısa tutulmuş.*
Yanlışların Olması	**1**	**1**	*Dil bilgisi yanlışları çok fazla düzeltilmesi gerekir. Etkinlikler kısa tutulmuş.*
Her Sınıf İçin Yeterli İçeriğin Olmayışı	**1**	**1**	*Dil bilgisi becerilerine yönelik 5. Sınıfta içerikler yetersiz olmasına rağmen diğer sınıflarda yeterlidir.*
Seviyeye Uygun Oluşu	**1**	**1**	*Dil bilgisi konuları ve anlatımları her sınıf düzeyine göre uygun seçilmiş.*
Konuların Sınıflara Göre Hazırlanmış Olması	**1**	**1**	*Hangi sınıfta hangi dil bilgisi konuları varsa ona göre içerikler hazırlanmış.*
Ölçme Tekniklerine Yönelik İçeriklerin Mevcut Oluşu	**1**	**1**	*Çoktan seçmeli veya eşleştirme gibi farklı ölçme metotlarına göre de içerikler mevcut.*
5. Sınıf Düzeyine Uygun Olmayışı	**1**	**1**	*Dil bilgisi ile ilgili olarak içeriklerin özellikle 5. sınıflarda yeterli olmadığını fark ediyorum.*
Daha Verimli Anlatılması Gerektiği	**1**	**1**	*Dil Bilgisi çalışmaları daha çok örnekler üzerinden ve daha verimli anlatılmalı diyalogları diyaloglarla*

			geliştirilmelidir
Görsel Etkinlikler Artırılması Gerektiği	**1**	**1**	*Dil bilgisi öğretiminde görsel etkinlikler artırılmalı.*
Görsellerin Etkili Oluşu	**1**	**1**	*Dil bilgisinde konu anlatımları ve görsel dokümanların etkili olduğunu düşünüyorum.*
Etkili Dokümanların Olması	**1**	**1**	*Dilbilgisinde konu anlatımları ve görsel dokümanların etkili olduğunu düşünüyorum.*
Görselliğin Öğrenmeyi Kolaylaştırması	**1**	**1**	*Akıllı tahta öğrencinin ilgisini görsel olarak çekmesi öğrencinin zihninde daha kalıcı olması gerçeğini unutmazsak faydalı olur inancını taşıyorum.*
Öğretmenin Beğenerek Kullanması	**1**	**1**	*EBA'nın testlerini beğenerek kullanıyorum.*
Deneme Sınavlarının Müfredatla Uyumlu Oluşu	**1**	**1**	*Deneme sınavlarının gerçek sınavlarla çok uyumlu olduğunu düşünüyorum. EBA'daki sınavlarının okullarda yapılan sınavlarla uyumlu görmekteyim ve kullanıyorum*

Dil bilgisi bölümüne yönelik 28 farklı kodlama yapılmıştır. Toplam 42 kod sayısı elde edilmiştir. Bu kodlardan 27 tanesi olumsuz, 15 tanesi olumlu sayılabilecek nitelikte kodlardan oluşmaktadır. Dilbilgisi bu yönüyle diğer alanlara göre daha iyi bir içeriğe sahiptir diyebiliriz. Bu alanda çok çeşitli kodların çıkması dil bilgisi alanın çok kullanıldığını göstermektedir. Bu durum "*En çok dil bilgisi kullanıyoruz. Konu geçişlerinin birbiriyle bağlantısı yani konu geçişlerinin kendiliğinden olması gerekli örneklerinin çoğaltılması daha iyi olur."* görüşüyle de ortaya konulmuştur.

Kaynak temelli kodlama

Nvivo 11 programı kodlamaları verileri olumlu ve olumsuz şekilde sınıflayabilecek bir özelik sunmaktadır. Bu özellik kodlamaların genel görüntüsünü daha açık bir şekilde ortaya koyabilecek niteliktedir.



Şekil 6. *Kaynak temelli kod grafiği*

Araştırma için 24 kaynaktan kodlama yapılmıştır. Öğretmenlerden 7 tanesinin görüşü tamamen olumsuz yöndedir, 2 öğretmenin görüşü ise tamamen olumlu yöndedir, 15 öğretmenin

görüşü ise hem olumlu hem de olumsuz görüşlerden oluşmuştur. Bu tablodan EBA içeriklerinin hem olumlu hem de olumsuz özellikte içeriklere sahip olduğu, ancak olumsuz görüşlerin daha ağır bastığı görülmektedir. 15 öğretmenin hem olumlu hem olumsuz görüş belirtmesi görüşlerin objektifliğini ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bulgularda Türkçe dersi temel becerilerine yönelik EBA içeriklerin yeterli olmadığına dair görüşlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun yanında içeriklerin yeterli olduğuna dair görüşler de az değildir. İçeriklere yönelik olumlu görüşlerin olması EBA Türkçe içeriklerinin belli bir oranda amacına ulaştığının göstergesidir. Bu çalışmanın bulguları ile diğer çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında hem örtüşen hem de çelişen yanların bulunduğunu görmekteyiz.

Aktay ve Keskin (2016) EBA'nın eğitsel bakımdan birçok özellik sunduğu, EBA içerisinde yer alan özellik ve içeriklere bakıldığında, ders, içerik, yarışma, uygulamalar, EBA dosya, e-kurs gibi eğitsel içeriklerin yer aldığı; Tüysüz ve Çümen (2016) öğrencilerin EBA web sitesinin konuları pekiştirmede, sınavlara hazırlık ve konu tekrarı yapmada faydalı bir site olduğu; Aydınözü, Sözcü ve Akbaş (2016) EBA ders uygulamasının öğrencilerin başarısı üzerinde kısmen de olsa olumlu katkı sağladığı; Altın ve Kalelioğlu (2015) etkileşimli tahtanın derslerde verimli kullanıldığı ve etkileşimli tahtadan memnun oldukları; Ağır (2014) öğretmenlerin öğrenciler için de yararlı olduğunu ifade ettikleri; Dursun, Kuzu, Kurt, Güllüpınar ve Gültekin (2013) projeyle birlikte gelen yeniliklerin, dersleri zenginleştireceği, derslere olan ilginin artmasına yardımcı olacağı ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayacağı; Demircioğlu ve Yadigaroğlu (2014) sınıflara kurulan akıllı tahtaların öğretmenlere ve öğrencilere fayda sağladığı sonuçlarına ulaşmışlardır. EBA' ya yönelik yapılan bu araştırma sonuçları ile bu çalışmadaki içeriğin yeterli olduğu yönündeki olumlu görüşler paralellik göstermektedir. Aynı zamanda olumsuz görüşler ile de çelişmektedir. Diğer araştırmaların sonuçları da göz önünde bulundurulduğunda EBA içeriklerinin kısmen yeterli olduğu ve Türkçe dersine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Demircioğlu ve Yadigaroğlu (2014) öğretmenlerin EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi gerektiği; Altın ve Kalelioğlu (2015) etkileşimli tahta ve tablet PC'lerdeki içeriklerin yetersiz olduğu; Eren ve Avcı (2016) öğretmenlerin genel olarak e-içerik ihtiyaçlarının olduğu; Pamuk, Çakır, Ergün, Yılmaz ve Ayas (2013) sınıf yönetimi yazılımının kullanılamadığı, e-içeriklerin ve z-kitapların yetersiz olduğu; Dursun, Kırbaş ve Yüksel (2015) EBA'nın materyal sağlama konusunda yetersiz kaldığı ve EBA' da bulunan materyallerin içerikten çok görsel ağırlıklı olması nedeniyle materyallerin kalitesini düşürdüğü; Aktaş, Özmen ve Türkan (2013) etkileşimli tahtaların amacına uygun ve verimli bir şekilde kullanılması yeni içeriklerin hazırlanması ve sayılarının arttırılması gerektiği; Sevimli ve Kul (2015) e-

içeriğin tamamlanması sürecinde ders kitaplarından etkili olarak yararlanılabilmesi için teknolojinin kullanılabilir olduğu etkinlik ve örneklerin sayısının arttırılması gerektiği; İskender (2016) çalışmasında içeriklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ile uyuşmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu çalışmada EBA içeriklerine yönelik yapılan olumsuz görüşler ile diğer araştırmaların sonuçları paralellik göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları ile diğer araştırma sonuçlarından hareketle içeriklerin hem sayı hem de nitelik yönünden yetersiz olduğu kanaatine ulaşılabilir.

Konuşma becerilerine yönelik içeriklerin yetersiz olduğu görülmektedir. Bunun yanında içeriklerde eğlenceli, faydalı, ilgi çekici olması gibi olumlu görüşler de vardır. Konuşma becerisinin geliştirilmesi için iyi bir fırsat olan akıllı tahtalar görsel ve işitsel materyalleri bir araya getirme gibi bir olanağa sahiptir. Sadece öğretmenin rol model olduğu konuşma becerisi için EBA içerikleri sayesinde daha fazla örnek sunulabilir. Örnek içerikler konuşma becerisinin gelişmesinde daha etkili bir rol oynayacaktır. Düşünceleri daha iyi anlatmak için teknolojik materyallerden yararlanılması, öğrenme sürecini hızlandıracak ve öğrenmeyi daha etkili kılacaktır (Umağan, 2007: 152). Diğer alanlara göre biraz daha fazla beceri gerektiren konuşma alanı için mevcut içerikler ve eklenecek yeni içerikler bu öğrenme alanı için önemli bir fayda sağlayacaktır.

Dinleme bölümü ile ilgili içeriklere yönelik görüşlerde konuşmaya göre daha fazla olumsuz yorum bulunmaktadır. Bu eleştirilerde metinlerin çeşitlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çeşitlilik, millîlik, farklı seslerin eklenmesi metinler için önerilen niteliklerdir. “mp3” formatındaki dinleme metinlerinin akıllı tahtalarda daha etkin ve verimli olacağı bir gerçektir. Görsel ve işitsel öğelerin birleştirilmiş olması bulgularda olumlu bir nitelik olarak vurgulanmıştır. Medya ortamı sunan akıllı tahtalar yeni içeriklerle dinleme eğitimine olumlu katkılar sağlayacaktır. Dinleme becerisi bilgiye ulaşmayı, teknolojiden yararlanmayı daha kolay kılmaktadır (Güneş, 2014: 94). Dinleme ve teknoloji arasındaki bu ilişkiyi faydaya dönüştürmek yine etkili içeriklerle mümkün olacaktır.

Okumaya yönelik olumlu görüşler biraz fazla olsa da olumsuz görüşler yine ağır basmaktadır. Görüşlerde akıllı tahtada okuma çalışmalarının ilgi çekici olduğuna değinilmiş. Dijital ortamlarda sunulacak okuma materyallerinin öğrencinin okuma becerisine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Tabletlerden ve akıllı tahtadan sunulabilecek zengin içeriğin öğrencilerin okuma alışkanlığının gelişmesine de olumlu katkı sağlayacaktır. Okumaya yönelik yeni içeriklerin yanında kitaplar bölümüne öğrencilerin okuyabileceği güncel ve klasik kitaplar içerik olarak eklenebilir.

Yazma içeriklerine yönelik görüşlerde olumsuzluk diğerlerine göre daha fazladır. Yazma becerisinin bireysel bir uygulama alanı olmasından dolayı öğrencinin etkin katılabileceği bir durum söz konusu değildir. Tablet dağıtılırsa böyle bir imkân oluşabilir. Yine de etkili içeriklerle, örnek sunumlarla yazma becerisine etki edilebilir. Mevcut olan içeriklerin de yetersiz olduğunu öğretmenler ifade etmiştir. Yazma üzerinde daha fazla durulması gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dil bilgisi içerik sayısı fazla olan alanlardan biridir. Dil bilgisi bilgi ağırlıklı ve bu alana yönelik hazır bilgilerin bulunması içerik hazırlamada bu alana kayma göstermiş olabilir. Bu bölümde yine diğer alanlarda olduğu gibi eksiklikler bulunmaktadır. İçeriğin az ve yetersiz olduğu vurgulansa da olumlu anlamda içeriklerin mevcut olduğu vurgulanmıştır. Kodlardan hareketle en başarılı bölümün dil bilgisi alanı olduğunu söyleyebiliriz.

EBA (2017) hedeflediği; farklı, zengin ve eğitici içerikler sunmak, içerikle ilgili ihtiyaçlara cevap vermek, sosyal ağ yapısıyla kullanıcıların bilgi alışverişinde bulunabilmelerini sağlamak, zengin ve gittikçe büyüyen arşiviyle derslere katkı sağlamak, bilgiyi öğrenirken aynı zamanda yeniden yapılandırabilmek ve bilgiden bilgi üretmek, farklı öğrenme becerisine sahip öğrencileri de kapsamak, bütün öğretmenleri ortak bir paydada buluşturarak eğitime el birliğiyle yön vermelerini sağlamak ilkelerine kısmen ulaştığı görülmektedir. EBA içerik odaklı olan çok kapsamlı hedefler belirlemiştir. Ancak EBA ile ilgili yapılan çalışmalarda ve bu çalışmada bu hedeflere kısmen ulaştığı görülmektedir. İçerik temelli olan EBA platformunun amaçladığı içerik hedeflerine ulaşmak için yeni çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmaların özellikle içerik oluşturmaya yönelik olması gerekir. Altın ve Kalelioğlu (2015); Baz (2016); Pamuk, Çakır, Ergün, Yılmaz ve Ayas (2013) öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kursları ve formatör öğretmenler aracılığıyla bu eksikliklerin giderilebileceğini vurgulamaktadırlar. Eren ve Avcı (2016) e-içerik hazırlamak için gerek zaman gerekse teknoloji bilgilerinin olmamasının önemli bir engel oluşturduğunu vurgulamaktadır. EBA içeriği geliştirmede en önemli paydaş olan öğretmenlerin yeniden bilgilendirilmesi ve içerik hazırlama konusunda eğitilmesi gerekmektedir. Öğretmenin teknolojinin sınıfa entegresinde merkezi bir rol oynadığı (Chen, Looi ve Chen, 2009) unutulmamalıdır. Öğretmenlerin bu olanakların öğretim sürecine nasıl entegre edileceğini düşünmeleri kritik önem taşımaktadır (Hutchison ve Woodward, 2014). Dil öğretmenlerinin% 82'si mesleki gelişim eksikliğinin teknoloji entegrasyonunun önünde bir engel olduğuna inanmaktadırlar (Hutchison ve Woodward, 2014). Bu eksiklik iyi düşünülmüş ve planlanmış kurslarla giderilebilir. EBA içeriklerini zenginleştirmek için öğretmenler MEB tarafından kursa tabi tutulmuş ancak bunun yeterli olmadığı görülmektedir. EBA sitesine içerik geliştirmek için programlar eklenmiştir. Ancak bu programları etkin kullanması için öğretmenlere rehberlik edilmesi gerektiği görülmektedir. EBA' ya içerik hazırlamak için basit ara yüzlü programlar dahi eklenmesine rağmen içerik yönünden amaca ulaşılamamıştır. Her şey düşünülerek oluşturulmuş EBA platformunun daha aktif kullanımı için yeni çalışmaların kaçınılmaz olduğu görülmektedir. EBA'nın önemini daha iyi kavratabilecek kurslar ve seminerler verilmelidir. Bilgi ve teknoloji insansız kullanılamaz, geliştirilemez (Güneş, 2014: 1). EBA içerikleri de ancak öğretmenlerin katılımıyla istenilen düzeye ulaşabilir. Öğretmenleri yeni öğretim teknolojileriyle buluşturmak ve derslerine uygun materyal geliştirebilmelerini sağlamak amacıyla

gerek öğretmen yetiştiren kurumlarda gerekse sistem içinde hizmet içi eğitim çalışmaları ile yeterli eğitimi vermekte yarar vardır (Karadağ ve Maden, 2014: 288).

Günümüz öğretmeni, eğitim teknolojisinin tüm olanakları düşünerek, anadili öğretimini daha ilginç, daha etkili ve daha verimli bir duruma getirmek için çeşitli araç ve gereçten yararlanmayı bir ilke olarak benimsemelidir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 21). Türkçe öğrenme alanlarına yönelik içeriğin yetersiz oluşu kanaati sadece kurum temelli bir durum değildir. EBA' nın en önemli paydaşı olan öğretmenlerin teknolojiyi dersle bütünleştirme ve içeriği etkin kullanamama sorunun da bir gerçek olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynaklar

Abe, P. ve Jordan, N. A. (2013). Integrating Social Media into the Classroom Curriculum. *About Campus*, 18(1), 1-32.

Ağır, A. (2014). Etkileşimli Tahtalar İçin Orta Öğretim Coğrafya Videolarının Değerlendirilmesi: Öğretmen Görüşleri*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 31-37.

Aktaş, İ., Özmen, H. & Türkan, S. (2013). FATİH Projesi ile Sınıflara Kazandırılan Etkileşimli Tahtaların Kullanılma Düzeyleri. *7. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, https://www.researchgate.net/profile/Idris_Aktas/publication/301350918_FATIH_Projesi_ile_Siniflara_Kazandirilan_Etkilesimli_Tahtalarin_Kullanilma_Duzeyleri/links/5714b98908aeff315ba3d033.pdf?origin=publication_list adresinden 20 Ocak 2017 tarihinde alınmıştır.

Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi,* 2(3) 27-44.

Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). Fatih Projesi ile ilgili Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Başkent University Journal of Education,* , 2(1), 89-105.

Ateş, M., Çerçi A., & Derman S. (2015). Eğitim Bilişim Ağında Yer Alan Türkçe Dersi Videoları Üzerine Bir İnceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117.

Aydınözü, D., Sözcü, U. ve Akbaş, V. (2016). Coğrafya Öğretiminde EBA İçeriklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15).

Baz, F. Ç. (2016). Teknik, Donanım ve İçerik Yönüyle Fatih Projesinin Değerlendirilmesi. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 7(15), 196-209.

Bekleyen, N. (2015). *Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Bello, A. A. (2014). *Impact of Technology Interventions on Student Achievement in Rural Nigerian Schools.* Walden Dissertationsand Doctoral Studies, Walden University Scholar Works.

Chang, K. E., Sung, Y. T., & Hou, H. T. (2006). Web-based Tools for Designing and Developing Teaching Materials for Integration of Information Technology intoInstruction. *Educational Technology & Society*, 9 (4), 139-149.

Chen, F. H., Looi, C. K., & Chen, W. (2009). Integrating Technology in The Classroom: A Visual Conceptualization of Teachers' Knowledge, Goals and Beliefs. *Journal of ComputerAssisted Learning*, 25(5), 411–501.

Choy, D., Angela, F. L., & Gao, W. P. (2009). Student Teachers' Intentions and Actions on Integrating Technology intoTheir Classrooms during Student Teaching: A Singapore Study. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 175-195.

Demircioğlu, G. ve Yadigaroğlu, M. (2014). Kimya Öğretmenlerinin Fatih Projesine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları,* 3(2), 302-310.

Digregorio, P. ve Lojeski, S. K. (2010). "The Effects of Interactive White Boards (IWB) on Student Performance and Learning: A Literature Review. *J. Educational Technology Systems*, 38(3), 255-312.

Dursun, A., Kırbaş, İ., & Yüksel, M.E. (2015). Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ve Proje Üzerine Bir Değerlendirme. *İnet-Tr'15, XX. Türkiye'de İnternet Konferansı*, İstanbul Üniversitesi.

Dursun, Ö. Ö., Kuzu, A., Kurt, A. A., Güllüpınar, F., & Gültekin, M. (2013). Okul Yöneticilerinin FATİH Projesinin Pilot Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(1), 100-113.

EBA (2017). *Eğitimde Bilişim Ağı*. http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik/adresinden 04 Ocak 2017'de alınmıştır.

Eden, S. ve Eshet-Alkalai Y. (2013). The Effect Of Format On Performance: Editing Text İn Print Versus Digital Formats. *British Journal of Educational Technology*. 44(5), 846-856.

Eren, E. Ve Avcı, Z. Y. (2016). E-Content Development Under School-University Collaboration: A Case Study Analysis Based on Technology Integration Planning Model. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 210-234.

Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: PegemAkedemi.

Günşen, A. (2006). Ölçünlü Türkçede Yerelleşme Sorunu. Gürer G., Boz (Ed.), *Türkçenin Çağdaş Sorunları*, içinde (s.165-204). Ankara: Gazi Kitabevi.

Güzel, A. ve Karatay, H. (2014). *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Hutchison A. ve Woodward, L. (2014). A Planning Cycle for Integrating Digital Technology. *The Reading Teacher,*67(6), 455–464.

İskender, H. (2016). Eğitim Bilişim Ağı'nda Bulunan 7. Sınıf Türkçe Dersi Videolarının İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programıyla Uyumu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8(24).

Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma Egitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Güzel A., Karatay H.(Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, içinde (s.265- 301). Ankara: Pegem Akademi.

Karatay, H. (2014). Okuma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme Ve Değerlendirme. Güzel A., Karatay H.(Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, içinde (s.221- 260). Ankara: Pegem Akademi.

Kavcar, C., Ferhan, O., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kearney, M. ve Schuck, S.(2008). Exploring Pedagogy With İnteractive White Boards in Australian Schools. *Australian Educational Computing*, 23(1),8-14.

Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerin ''Teknoloji'' Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelemesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 13(35), 194-212.

MEB. (2016). *Türkçe Dersi Öğretim Programı.* http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=247 adresinden 04 Ocak 2017'de alınmıştır.

MEB (2017). *Eğitimde FATİH Projesi*. http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/ adresinden 1 Ocak 2017'de alınmıştır.

Nuhoğlu, M. M., Hüseyin, T., & Ertuğrul, K. (2007). *Türkçe Öğretiminde Tiyatro ve Uygulamalar*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.

Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Pamuk, S., Çakır, R., Ergün, M., Yılmaz, B., & Ayas, C. (2013). Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli Tahta Kullanımı: FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822.

Parlakyıldız, H. (2014). İlk Okuma ve Yazma Öğretimi. Güzel A., Karatay H.(Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, içinde (s. 571-605). Ankara: Pegem Akademi.

Sever, S. (2003). Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçe Öğretimi Özel Sayısı,* 13(1).

Sevimli, E. ve Kul, Ü. (2015). Evaluation of the Contents of Mathematics Textbooks in Terms of Compliance to Technology: Case of Secondary School. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED),* 9(1), 308-331.

Solmaz, O. (2015). İnternet ve Dil Öğretimi, Bekleyen N.(Ed.) *Dil Öğretimi*, içinde (s. 414-430). Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, A. ve Şahin, E. (2007). Türkçe Öğretiminde Materyal Geliştirme. Kırkkılıç A., Akyol H. (Ed.) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, içinde (309-349). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TÜİK (2016). *Girişimlerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması, Hanelerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması.* http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=2177916 adresinden Ocak 2017'de alınmıştır.

Tüysüz, C. ve Çümen, V. (2016). Eba Ders Web Sitesine İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3).

Umağan, S. (2007). Dinleme Eğitimi. Kırkkılıç A., Akyol H.(Ed.) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, içinde (149-163). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yağmur, K. (2011). Türkçe Ders Kitaplarının Üst Düzey Bilişsel Becerileri Geliştirme Yeterliliği. Ülper H.(Ed.) *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*, içinde (s. 191-220). Ankara: Pegem Akademi.

Yalçın, A. (2012). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama.

Yaprak, Z. (2015).İçerik Temelli Öğretim/İçerik ve Dil Bütünleştirmeli Öğrenme. Bekleyen N.(Ed.) *Dil Öğretimi*, içinde (s.212-227). Ankara: Pegem Akademi.

Yelbay, Y. (2015). Sözcük Bilgisi Öğretimi. Bekleyen N.(Ed.) *Dil Öğretimi*, içinde (s.352-367). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, A., & Yılmaz, Y.(2013). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Akçay, A. ve Akçay, N. O. (2017). Hikâye kartlarının çocukların görsel ifade becerileri üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 417-432.

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

Geliş/Received: 03.03.2017 Kabul/Accepted:29.05.2017

Hikâye Kartlarının Çocukların Görsel İfade Becerileri Üzerindeki Etkisi

Ahmet AKÇAY[*]

Nilüfer OKUR AKÇAY[**]

Öz

Okul öncesi dönem, çocuğun çevresinde olan olayları anlamlandırmaya çalıştığı bir dönemdir. Bu dönemde çocukların ilköğretim süreci için okumaya ve yazmaya hazırlanması, okuduklarını anlama ve dinlediklerini anlamlandırması gerekmektedir. Bu amaçla uygulanan hikâye okuma etkinlikleri önemli bir yere sahiptir. Hikâye anlatımında farklı teknikler mevcuttur. Bunlardan biri de hikâye kartları ile anlatımdır. Bu araştırma fen konularının öğretiminde hikâye kartlarının kullanımının çocukların görsel ifade becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplu yarı-deneysel biçimde gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini, 2015-2016 öğretim yılının güz döneminde Ağrı il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfına devam eden 41 çocuk oluşturmaktadır. Rastgele olarak belirlenen öğrencilerden iki grup oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Görsel İfade Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi için deney ve kontrol gruplarındaki çocukların uygulama öncesi ve sonrasında yaptıkları resimler değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde her iki grubun karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hikâye kartlarının çocukların görsel ifade becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hikâye kartları, okul öncesi dönem, görsel ifade, fen

The Effect of Story Cards on the Visual Expression Skills of the Children

Abstract

The pre-school period is a period in which children try to make sense of the events happening around them. In this period, it is necessary for children to become ready to read and write, to understand what they read and to make sense of what they listen to for their primary school education. Story reading activities used for this purpose have a significant role. There are different techniques in storytelling. One of them is storytelling with story cards. This research was conducted to determine the effect of story cards on children's visual expression skills in the teaching of science subjects. The sample of the study carried out in the semi-experimental form with experimental and control groups was composed of 41 children who attended a Ministry of National Education governed kindergarten in the city of Ağrı in the fall term of 2015-2016 academic year. Two groups, consisting of randomly selected students, were formed. The "Visual Expression Evaluation Scale" prepared by the researchers was used to collect data in the research. For the analysis of the data, the pictures drawn by the children in the experimental and control groups were evaluated. In the analysis of the obtained data, independent samples t-test was used in the comparison of both groups. It was determined in the obtained data that the school story cards were influential on the visual expression skills of preschool children.

Keywords: Story cards, pre-school period, visual expression, science

[*] Yrd. Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, turkolog_25@hotmail.com
[**] Yrd. Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, nilokur-7@hotmail.com

Giriş

Okul öncesi dönem, çocuğun çevresinde olan olayları anlamlandırmaya çalıştığı, iletişim kurduğu, temel bilgi ve becerilerinin oluştuğu, yeni karşılaştıkları durumlara karşı merak duygularının geliştiği ve karşı karşıya kaldıkları sorunlara çözüm yolu arayabilecekleri bir dönemdir. Bu dönemde çocuk içinde bulunduğu toplumun değerlerini ve kültürlerini de kazanarak kişiliğinin temellerini atar (Ömeroğlu ve Yaşar, 2005). Çocuğun eğitim hayatının başlangıcı sayılabilecek bu dönem; sosyal, dilsel, zihinsel vs. gelişim açısından büyük bir öneme sahiptir.

Okul Öncesi Eğitim Programlarında okuma-yazma öğretimine yönelik hedef ve amaçlar yer almamaktadır. Ancak çocukların ilköğretim süreci için okuma ve yazmaya hazırlanması ve okuduklarını veya dinlediklerini anlamlandırmaları gerekmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğa zengin uyarıcılar sunulması, onun hayal gücünün artmasını ve düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar. Özellikle hayali kahramanlar, oyunlar ve dinleme etkinlikleri çok önemlidir (Çağdaş, Albayrak ve Cantekinler, 2003). Okul öncesinde çocukların okuma-yazmaya hazırlık yapabilmeleri için uygulanan hikâye okuma etkinlikleri ise çocuklara zengin bir hayal dünyası sunmakta ve dinlenenlerin zihinlerinde canlandırılmasına katkı sağlamaktadır.

Hikâye, yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olayların çoğunlukla zaman, mekân ve kahraman/lar bağlamında kısa biçimde anlatıldığı bir metin türüdür. Hikâye kitaplarının okunması veya hikâyelerin çocuklara anlatımı, çocuğun kendini ve çevresini tanımasına ve bu çevre ile sağlıklı ilişkiler kurmasına olanak sağlarken, algılama ve yorumlama yeteneğinin gelişimini de destekler (Bağdaş ve Demir, 2016). Hikâye okumak, çocukların çeşitli açılardan gelişimlerinde rol oynar. Küçükturan (2004) hikâye okumanın önemini şu şekilde sıralamıştır:

- Çocukların okuma ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlar,
- Çocukların hoşça vakit geçirmelerini sağlar,
- Hikâyenin çocuğa yeniden anlattırılması, çocuğun hikâyenin hangi kısmına odaklandığını ve hikâyenin hangi kısmından hoşlandığının anlaşılmasını sağlar,
- Çocuğun hikâyedeki hangi dilbilgisi kurallarına ve sözcüklerine dikkat edip kullandığını ortaya koyar,
- Çocuğun bilişsel kavramlar hakkında bilgi edinmesine ve öğrenmesine katkıda bulunur,
- Hikâyenin anlatılması sırasında çocuğun kendi deneyimlerini de aktarması, onlar ve aileleri hakkında bilgi edinilmesini sağlar,

- Görsel belleğin güçlenmesine, ses bilgisinin artmasına ve duygudaşlık kurmaya yardımcı olur.

Hikâye anlatımında farklı teknikler mevcuttur. Bunlardan biri de hikâye kartları ile anlatımdır. Hikâye kartları, çoğunlukla kare veya dikdörtgen biçiminde hazırlanan, çocuklara anlatılan bir hikâyenin görsel olarak sunulmasına katkı sağlayan, olay, kişi/kişiler, mekân veya zaman gibi hikâyeyi oluşturan ögelerin anlaşılmasına aracılık eden araçlardır. Hikâye kartlarının etkili olabilmesi için belli şartları sağlamaları gerekmektedir. Kartlardaki resimlerin çocukların görebileceği büyüklükte olması, kartların kartonlarla sertleştirilmesi, anlatım sırasında sağa sola bükülmemesi, kartlara çizilen resimlerin boyalarla renklendirilmesi ve resimlerin hikâyede geçen olayı ve karakterleri iyi bir şekilde yansıtması hikâye kartlarında yer alması gereken temel niteliklerdir (Bektaş, 2010). Çeşitli boyutlarda kullanılması mümkün olan hikâye kartlarının, çocukların resimleri rahatlıkla görüp anlayabilecekleri boyutlarda ve ortalama olarak 30x30 cm olarak hazırlanması gerekir (Ural, 1985).

Hikâye kartlarının hazırlanması anlatılan hikâyenin içeriğine göre değişmektedir. Çocukların hikâyeyi tam ve doğru biçimde anlamaları için gerekli sayıda kartın hazırlanması gerekmektedir. Hikâyenin konusu doğrultusunda hazırlanmış olan kartların arkasına numaralar verilmeli ve bu numara sırasına göre kartlar çocuklara gösterilmelidir. Hikâye metinleri ise kartların arkasına yazılmadan farklı bir belge üzerine kaydedilmelidir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000). Öğretmen hikâye anlatırken eş zamanlı olarak hikâye kartlarını öğrencilere göstermeli, ayrıca gerektiğinde kartları çocuklara vererek kendi öykülerini anlatmalarına destek olmalıdır (Saatli, 1997). Uygulanan hikâye etkinlikleri, çocuklara, problem çözme, hayal güçlerini ortaya koyma, yaratıcılıklarını geliştirme, iç dünyalarındaki yaşantıları yansıtma olanağı sağlamalıdır (Zembat ve Zülfikar, 2006).

Dış çevrede olan bitenin algılanması için gerekli fen becerilerinin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. Çocukların bu yaşlarda fen ve doğaya yönelik ilgileri, ilerideki yaşamlarını da etkileyecektir (Yaşar, 1993). Bu doğrultuda çocukların öğrenirken zevk alacağı ve fen derslerindeki konulara karşı olumlu tutum geliştireceği şekilde öğretim ortamını düzenlemek gerekmektedir (Turgut ve Kışla, 2015). Fen konuları çoğunlukla soyut kavramlar içermektedir (Çınar, 2013). Dolayısıyla bu konuların somutlaştırılması ve görselleştirilerek çocukların öğrenebilecekleri bir biçimde öğretilmesi gerekmektedir (Okur Akçay, 2014; Şahin, 2016). Fen konularının öğretiminde özellikle kavramları veya kavramlar arası ilişkilerin aktarımında hikâye kartlarının kullanılması öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2006). Bu açıdan, fen konularının görselleştirilmesinde hikâye kartlarından yararlanılması gerekmektedir.

Hikâye kartlarında yer alan resimler aracılığıyla çocuklara somutlaştırarak eğitim yaparken, bu kartların kullanımı sonrasında çocuklara çizdirilecek resimlerle de çocukların konuyu kavrama

durumlarını değerlendirmek mümkündür. Çünkü çocuk resimleri, çocukların psikolojik durumları, psiko-motor yetenekleri, bilgi düzeyleri ve görsel ifade becerileri ile ilgili durumlarını ortaya koymaktadır (Aksoy ve Baran,2010; Doğru, Turcan, Arslan ve Doğru 2006; Erten, 2003). Bu açıdan eğitimsel ve psikolojik değerlendirmelerde resimlerden sıklıkla yararlanılmaktadır.

Hikâyeler ile fen konularının öğretimi üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Kahraman ve Karataş (2012) bilim tarihi temelli hikâyeler ile fen konularının öğretiminin öğrencilerin öğrenme düzeylerine büyük katkılar sağladığını saptarken, Cındıl, Özmen ve Ünal (2012), fen dersi ile ilgili kavramların öğretiminde hikâyelemenin öğrenci başarılarına etkide bulunduğunu ve kavramların anlaşılmasına katkı sağladığını belirlemiştir. Ekici ve Pekmezci (2013)'nin çalışmasında bilişim teknolojileri temelli hikâyelerin fen derslerinde öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Tao (2003) tarafından yapılan çalışmada, hikâyeler aracılığıyla sürdürülen öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki görüşleri üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin değiştiği sonucuna varılmıştır. Karweit ve Wasik (1996) çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada hikâye kitaplarının çocukların anlama becerileri üzerinde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Akçay, Özyurt ve Akçay (2014) tarafından yapılan çalışmada fen ve teknoloji dersinde içinde hikâye yazmanın da olduğu çoklu yazma etkinlikleri kullanımının öğrenci başarısı ve kavram öğrenmeye katkısı açısından pozitif yönde etkide bulunduğu tespit edilmiştir. Ören ve Yılmaz (2013) bilimsel hikâye temelli hikâyelerin fen ve teknoloji dersinde kullanımına dönük rehber materyal tasarlamışlardır. Yapılan alan yazın incelemesinde, soyut olan fen kavramlarının öğretiminde hikâyelerin kullanımı üzerine çalışmaların sıklıkla yapıldığı fakat fen öğretiminde hikâye kartlarının kullanımının çocukların görsel ifade becerilerine etkisi üzerine bir çalışma gerçekleştirilmediği belirlenmiştir. Bu araştırma, çocukların öğrenebilecekleri temel düzeydeki fen konularının öğretiminde hikâye kartlarının kullanımının görsel ifade becerileri üzerindeki etkisini tespit edebilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplu yarı-deneysel yöntem kullanılmıştır. Yarı deneysel yöntem, deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının rastgele oluşturulmasının çok güç veya olanaksız olduğu durumlarda, önceden oluşturulmuş sınıfların kullanılmasıyla gerçekleştirilen bir yöntemdir (Robson 1998; akt. Özmen ve Kolomuç, 2004).

Araştırmanın örneklemi

Bu çalışmanın örneklemini, 2015-2016 öğretim yılının güz döneminde Ağrı il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfına devam eden 41 çocuk oluşturmaktadır. Rastgele olarak belirlenen öğrencilerden oluşan iki grup oluşturulmuştur. Bunlar hikâye kartlarının uygulandığı

grup [Deney Grubu (HKG) N=20] ve düz anlatım yönteminin kullanıldığı [Kontrol Grubu (KG) N=21] şeklinde belirlenmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan "Görsel İfade Beceri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 5 ölçütü değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Bu ölçütler:

- Hikâyede yer alan kavramları çizebilme,
- Hikâyede yer alan olayları oluş sırasına (kronolojik) göre sıraya koyabilme,
- Kavramların şekillerini gerçeğe uygun çizebilme,
- Kavramların renklerini gerçeğe uygun resmedebilme,
- Hikâyelerde geçen kavramları farklı kavramlarla özdeşleştirebilme,

Dereceli puanlama anahtarı biçiminde hazırlanan ölçek 5 dereceden oluşmuş ve her bir maddeden alınabilecek en fazla puan ise 20 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin hazırlanış aşamasında biri okul öncesi eğitimi, biri Türkçe Eğitimi biri de ölçme-değerlendirme alanında olmak üzere 3 farklı uzmanın görüşüne başvurulmuş ve ölçme aracının geçerli olduğu ve ölçmek istenen niteliklere uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama süreci

Resimli hikâye kartlarının çocukların görsel ifade becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesini hedef alan bu araştırmada öncelikle çocukların seviyelerine uygun fen konuları seçilmiştir. Seçilen konulara yönelik hikâyeler yazılmış, bu hikâyelerin görsel olarak çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmasına dikkat edilmiş ve hikâye kartları oluşturulmuştur. Hikâye kartlarının ebatı, 30 cm x 40 cm'dir. Hikâyeler ve hikâye kartları, okul öncesi eğitimi alanında uzman olan iki kişiye gösterilmiş ve araştırma için uygunluğu sağlanmıştır. Hikâyeler haftada bir ders saati kapsamında dört hafta süresince uygulanmıştır. Deney grubunda hikâye kartları kullanılarak hikâyeler anlatılmış, kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemi kullanılmış ve çocuklara sadece hikâyeler okunmuştur. Araştırmada dört farklı uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama konuları aşağıda yer almaktadır:

- Vitaminlerin ziyareti,
- Mikroplar dünyası,
- Duygularım,

- Suyun yolculuğu.

Deney grubunda yapılan uygulamalarda, çocuklara sunulan resimli hikâye kartlarından örnekler, aşağıda dikkatlere sunulmuştur:

Şekil 1. *Hikâye kartlarından örnekler*

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için deney ve kontrol gruplarındaki çocukların uygulama öncesi ve sonrasında yaptıkları resimler değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde her iki grubun karşılaştırılması için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Mikropların Dünyası adlı uygulamadan elde edilen bulgular

Uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların "Mikropların Dünyası" adlı uygulama için hazırladıkları resimlerin ölçekten almış oldukları puanlara göre ön test ve son test ölçümleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. *Gruplara göre ön test-son test bağımsız t testi sonuçları*

Testler	Gruplar	N	X	ss	sd	t	p
Ön test	HKG	20	55.33	12.28	39	-1.107	.275
	KG	21	60.10	15.06			
Son test	HKG	20	78.20	12.61	39	-2.804	.008
	KG	21	65.90	15.26			

Tablo 1 incelendiğinde HKG'nin ön test sonuçlarının aritmetik ortalamasının 55.33, standart sapmasının ise 12.28 olduğu, KG'nin aritmetik ortalamasının 60.10, standart sapmasının ise 15.06 olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(39)= -1.107$; $p>0.05$). HKG grubunun

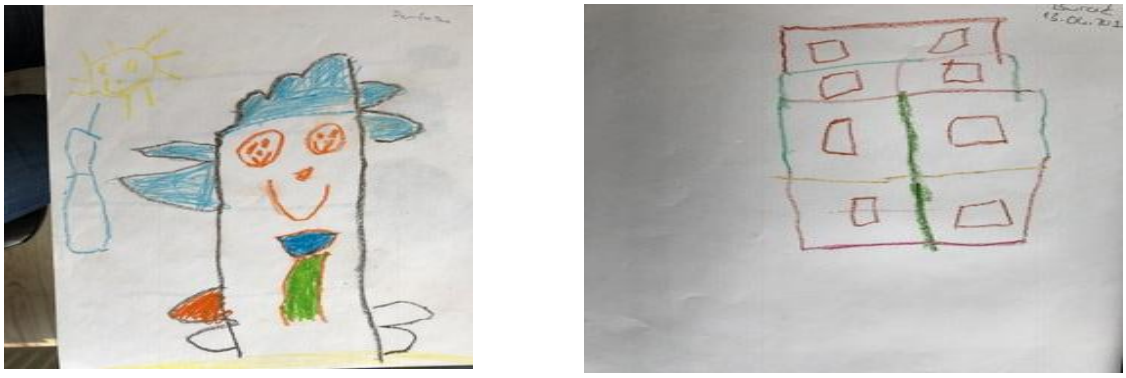
son test sonuçlarının aritmetik ortalamasının 78.20, standart sapmasının ise 12.61 olduğu, KG'nin aritmetik ortalamasının 65.90, standart sapmasının ise 15.26 olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($t(84)= -2.804$; $p<0.05$). Çocukların bu uygulama yapmış oldukları resimlerde ortaya çıkan genel nitelikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Mikropların dünyası adlı uygulamada çocukların resimlerine ilişkin genel nitelikler*

Grup	**Uygulama öncesi**	**Uygulama sonrası**
HKG	Çocuklar mikropları kötü olmayan, gülen yüzlü ve sevimli karakterde çizmişlerdir.	Hikâye kartlarından sonra çocuklar hikâye bağlamında çizimlerini gerçekleştirmişlerdir. Mikropları, kötü görünümlü, hastalık yapıcı ve somurtkan karakterde çizmişlerdir.
KG	Özellikle sabun gibi temizlik ürünleri çizmişlerdir.	Hikâye sonrasında çocuklar uygulama öncesine benzer, fakat daha dikkatli çizim yapmışlardır.

Bu uygulama sürecinde her iki grupta yer alan çocukların çizdikleri resimlere ait örnekler, Şekil 2 ve Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 2. *HKG'de yer alan çocuklara ait son çizim örnekleri*



Şekil 3. *KG'de yer alan çocuklara ait son çizim örnekleri*

Vitaminlerin Ziyareti adlı uygulamadan elde edilen bulgular

Çocukların "Vitaminlerin Ziyareti" adlı uygulama için hazırladıkları resimlerin ölçekten almış oldukları puanlara göre ön test ve son test ölçümleri Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. *Gruplara göre ön test-son test bağımsız t testi sonuçları*

Testler	**Gruplar**	**N**	**X**	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Ön test	HKG	20	62.10	11.81	39	-.507	.615
	KG	21	60.28	11.10			
Son test	HKG	20	80.60	12.53	39	-2.684	.011
	KG	21	68.95	15.06			

Tablo 3 incelendiğinde HKG'nin ön test sonuçlarının aritmetik ortalamasının 62.10, standart sapmasının ise 11.81 olduğu, KG'nin aritmetik ortalamasının 60.28, standart sapmasının ise 11.10 olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(39)= -.507$; $p>0.05$). HKG grubunun son test sonuçlarının aritmetik ortalamasının 80.60, standart sapmasının ise 12.53 olduğu, KG'nin aritmetik ortalamasının 68.95, standart sapmasının ise 15.06 olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($t(84)= -2.684$; $p<0.05$). Çocukların bu uygulamada yapmış oldukları resimlerde ortaya çıkan genel nitelikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Vitaminlerin ziyareti adlı uygulamada çocukların resimlerine ilişkin genel nitelikler*

Grup	**Uygulama öncesi**	**Uygulama sonrası**
HKG	Farklı kavram ve şekiller çizilmiştir. Birkaç çocuk bazı meyveleri çizmiş, renklendirmede ise çeşitli farklılıklar yapmışlardır.	Hikâyeden sonra çocuklar hikâyede geçen meyve ve sebzeleri çizmişlerdir. Ön çizimde gelişigüzel çizilen meyve ve sebzeler son çizime bakıldığında daha özenli ve güzel çizilmiştir.
KG	Çocuklar farklı şekilleri ve sayıları çizmişlerdir.	Hikâye okunduktan sonra ön resimde olduğu gibi farklı resimler çizmekle birlikte çok az çocuk meyvelere yer vermiştir.

Bu uygulama sürecinde her iki grupta yer alan çocukların çizdikleri resimlere ait örnekler, Şekil 4 ve Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 4. *HKG'de yer alan çocuklara ait son çizim örnekleri*

Şekil 5. *KG'de yer alan çocuklara ait son çizim örnekleri*

Duygularım adlı uygulamadan elde edilen bulgular

Çocukların "Duygularım" adlı uygulama için hazırladıkları resimlerin ölçekten almış oldukları puanlara göre ön test ve son test ölçümleri Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. *Gruplara göre ön test-son test bağımsız t testi sonuçları*

Testler	**Gruplar**	**N**	**X**	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Ön test	HKG	20	55.30	9.080	39	-.285	.777
	KG	21	54.57	7.086			
Son test	HKG	20	77.20	11.97	39	.274	.008
	KG	21	65.52	14.39			

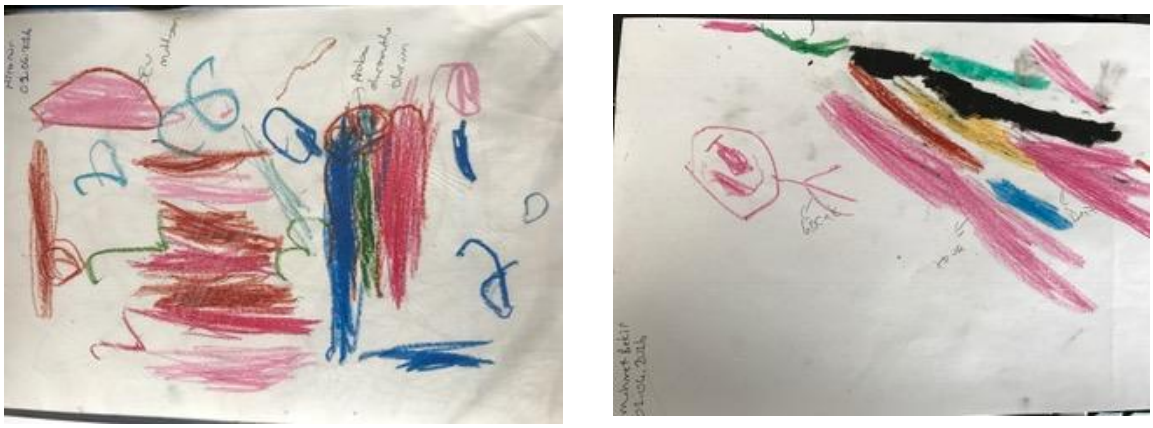
Tablo 5 incelendiğinde HKG'nin ön test sonuçlarının aritmetik ortalamasının 55.30, standart sapmasının ise 9.08 olduğu, KG'nin aritmetik ortalamasının 54.57, standart sapmasının ise 7.086 olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(39)= -.285$; $p>0.05$). HKG grubunun son test sonuçlarının aritmetik ortalamasının 77.20, standart sapmasının ise 11.97 olduğu, KG'nin aritmetik ortalamasının 65.52, standart sapmasının ise 14.39 olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($t(84)= -.274$; $p<0.05$). Çocukların bu uygulama yapmış oldukları resimlerde ortaya çıkan genel nitelikler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Duygularım adlı uygulamada çocukların resimlerine ilişkin genel nitelikler*

Uygulama	**Uygulama öncesi**	**Uygulama sonrası**
HKG	Çocuklar her türlü yüz ifadesini çizmişlerdir.	Hikaye okunduktan sonra çocuklar tamamen hikayeden farklı mutlu-mutsuz oldukları anı çizmişlerdir. Birkaçı dışında hiçbir çocuk hikâyedeki kahramanları çizmemiştir.
KG	Çocuklar konudan bağımsız resimler çizerken, birkaç öğrenci, kendilerini sevindiren ya da üzen şeyleri çizmiştir.	Ön resimdeki örneklere benzer resimleri çizmişlerdir. Bu çizimler, biraz daha özenle hazırlanmıştır.

Bu uygulama sürecinde her iki grupta yer alan çocukların çizdikleri resimlere ait örnekler, Şekil 6 ve Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 6. *HKG'de yer alan çocuklara ait son çizim örnekleri*



Şekil 7. *KG'de yer alan çocuklara ait son çizim örnekleri*

Suyun Yolculuğu adlı uygulamadan elde edilen bulgular

Çocukların "Suyun Yolculuğu" adlı uygulama için hazırladıkları resimlerin ölçekten almış oldukları puanlara göre ön test ve son test ölçümleri Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. *Gruplara göre ön test-son test bağımsız t testi sonuçları*

Testler	Gruplar	N	X	ss	sd	t	p
Ön test	HKG	20	59.50	10.04	39	-.348	.730
	KG	21	58.38	10.51			
Son test	HKG	20	77.60	11.85	39	-3.265	.002
	KG	21	64.76	13.24			

Tablo 7 incelendiğinde HKG'nin ön test sonuçlarının aritmetik ortalamasının 59.50, standart sapmasının ise 10.04 olduğu, KG'nin aritmetik ortalamasının 58.38, standart sapmasının ise 10.51 olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(39)= -.348$; $p>0.05$). HKG grubunun son test sonuçlarının aritmetik ortalamasının 77.60, standart sapmasının ise 11.85 olduğu, KG'nin aritmetik ortalamasının 64.76, standart sapmasının ise 13.24 olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($t(84)= -3.265$; $p<0.05$). Çocukların bu uygulama yapmış oldukları resimlerde ortaya çıkan genel nitelikler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Suyun yolculuğu adlı uygulamada çocukların resimlerine ilişkin genel nitelikler*

Uygulama	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası
HKG	Çocuklar çoğunlukla sıvı sabun ve musluk resimleri çizmiştir.	Hikâye kartlarından sonra çocuklar kartlarda yer alan su damlası, buz küpleri ve buhar resimlerini çizmişlerdir.

KG	Çocuklar çoğunlukla sıvı sabun ve musluk resimleri çizmiştir.	Çocuklardan bir kısmı hikaye bağlamında sevdiği oyuncakları çizmiştir.

Bu uygulama sürecinde her iki grupta yer alan çocukların çizdikleri resimlere ait örnekler, Şekil 8 ve Şekil 9'da sunulmuştur.

Şekil 8. *HKG'de yer alan çocuklara ait son çizim örnekleri*

Şekil 9. *KG'de yer alan çocuklara ait son çizim örnekleri*

Tartışma ve Sonuç

Resimli hikâye kartlarının çocukların görsel ifade becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışma sonucunda, soyut kavramları içeren fen konularının anlatımında hikâye kartlarının kullanımının çocukların görsel ifadelerine olumlu yönde etkide bulunduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi çocuklarına hikâye anlatılmadan önce hikâyede yer alan kavramlarla ilgili çocukların çizimlerine bakıldığında, deney ve kontrol grupları arasında çizimlerin herhangi bir farklılık göstermediği, her iki gruptaki çocukların kavramlarla ilgili benzer düzey şemalara sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak yapılan 4 farklı hikâye kartı uygulamasında da deney ve kontrol gruplarının

hikâyelerden sonra çizdiği resimler arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Hikâye kartlarının kullanıldığı deney grubunda yer alan çocuklar, yaptıkları çizimlerde hikâye kartlarında yer alan imgeleri çizmeye çalışmışlar, resimleriyle hikâyedeki olayları adım adım bütünleştirmişlerdir. Kontrol grubunda yer alan çocukların anlatılan hikâyelerden sonra yapmış oldukları çizimler incelendiğinde ise, çocukların ilk yaptıkları resimler ile son yaptıkları resimler arasında belirgin farklar gözlenmemiş ve çocukların bağımsız olarak farklı objeler, kavramlar veya olayları resmettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç ile hikâye kartlarının çocuğa şema oluşturabilme, kavramları tanıyabilme ve olayları sıralayabilme becerisinin kazandırılmasında katkı yaptığı söylenebilir. Ayrıca çocukların hikâye bağlamında yapacakları resimlerin çocuğun sanatsal gelişimi üzerinde etkili olacağını ve çocukların estetik, algı ve yaratıcılıklarını geliştireceğini ifade etmek mümkündür (Çiçekler ve Koruklu, 2013).

Soyut ve karmaşık olan fen ve doğa konularının öğretiminde öğrencilerin seviyesine uygun somut araçların kullanılması gerekmektedir (Devecioğlu, Akdeniz ve Ayvacı, 2005; Osborne ve Freyberg, 1985; Turgut ve Gürbüz, 2011). Bu araçlardan biri hikâyeler olabilir. Fen bilimleri, yaşadığımız dünya ve kendi hakkımızdaki önemli ve ilginç olaylar ve buluşlarla ilgili hikâyelere sahiptir. Dolayısıyla hikâyeler mevcut programlarda yer alan ilişkili kavramların öğretiminde kullanılabilir (Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2006). Bilimsel olgu ve olaylardan bilim insanlarının yaşamlarına kadar fen kavramlarının aktarımında öykülerden yararlanmak mümkündür (Banister ve Ryan, 2001; Coşkun, Akarsu ve Kariper, 2012; Gümüş, 2009). Okul öncesinde çocuklar hikâyelerden çıkarım yapma güçlerine sahiptirler (Tompkins, Guo ve Justice, 2013). Bu özelliklerinden ötürü çocuklara çokça soyut kavram içeren fen konularının aktarımında hikâyelerden yararlanılmalıdır (Brewer ve Bacon, 2001; Türkmen ve Ünver, 2012). Bununla birlikte hikâye kitaplarının çocukların anlamaları üzerinde daha etkili olması için, hikâye okuma etkinlikleri etkileşimli biçimde sürdürülmelidir (Wasik ve Bond, 2001).

Olay örüntüsünün ve soyut kavramların çok fazla olduğu fen konularında hikâye kartlarından yararlanılması öğretimin niteliğinin artmasını sağlayacaktır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin hikâye kartlarına yer vermeleri, okul öncesi dönemde çocukların hızla gelişen kavram hazineleri açısından oldukça önemlidir. Çocuklar, hikâye aracılığıyla içine girdiği olay ve durum bağlamında öykü kişisi ile özdeşleşir, etkileşim yoluyla kendisini tanır ve değerlendirir; sosyal davranışlar kazanma, evrensel ilkeleri benimseme, çağdaş uygarlık değerleri ile tanışma; inanç, ilke ve davranışlarını sorgulama; bunun sonucunda onları değiştirebilme, ulusal değerleri tanıma ve özümseme ve bu sayede de toplumuyla uyum içinde olarak aidiyet duygusu geliştirme gibi onaylanan yetişkin özelliklerinin alt yapısını oluşturabilir (Bağdaş ve Demir, 2016; Uzmen ve Mağden,2002).

Hikâye okuma etkinlikleri sonrasında, çocuklara resim çizdirmek, çocukların çeşitli becerilerini değerlendirme açısından öğretmene yardımcı olmaktadır. Gönen ve arkadaşlarının (2010) yapmış

oldukları çalışmada az sayıda okul öncesi öğretmeninin çizim yöntemini hikâyeden sonra kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Zülfikar (2004) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin özellikle dil etkinliklerinde çocuklara hikâye okuma etkinlikleri yaptıkları belirlenmiştir. Eray Alışkan ve Güneyli (2016) tarafından yapılan çalışmaya göre ise okul öncesi öğretmenlerinin, dil etkinliklerinde hikâye kartlarını öykü kitapları kadar olmasa da sık sık kullandıkları belirlenmiştir. Bu araştırmalardan hareketle hikâye okuma etkinliklerinin, okul öncesi eğitimde sıklıkla kullanılan etkinlikler oldukları söylenebilir. Bu etkinliklerin bir kısmını hikâye kartları ile desteklemek çocukları çeşitli açılardan geliştirecektir. Hikâye kartları, çocukların hayal güçlerinin kuvvetlenmesinde, yaratıcılıklarının gelişmesinde, boyama ve resim yapmaya ilgi ve heveslerinin artmasında, kelime hazinesi ve dil becerilerinin gelişmesinde, dinleme becerilerinin gelişmesinde, problem çözmeyi öğrenmelerinde, farklı düşünce ve duyguların ayırımına varmalarında ve duygudaşlıklarının gelişmesinde önemli rol oynayan araçlardır (Gönen vd. 2010). Bu bağlamda hikâye kartlarına okul öncesi eğitimde yer verilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Kaynaklar

Akçay, H., Özyurt, B. B. ve Akçay, B. B. (2014). Çoklu yazma etkinliklerinin fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılmasının öğrenci başarısı ve kavram öğrenmeye etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 15-31.

Aksoy, P. ve Baran, G. (2010). 60-72 aylik çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications,* 11-13 Kasım, Antalya, Turkey.

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2000). *Okul öncesi eğitim-2.* İstanbul: YA-PA Yayıncılık.

Bağdaş, Ç. K.ve Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hikâye ve hikâye kitapları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (erzincan örneklemi). *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ÖS-III,* 219-230.

Banister, F. and Ryan, C. (2001). Developing science concepts through story-telling. *School Science Review, 83*(302), 75-83.

Bektaş, H. (2010). *Okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinde kullandıkları hikâye anlatım yöntemlerinin incelenmesi: Karaman ili örneği.* Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Brewer, J. A (2001). Introduction to early childhood education:preschool throught primary grades. Boston:Allyn and Bacon.

Cındıl, T., Özmen, H. ve Ünsal, S. (2012). 7. sınıf fen eğitiminde tansiyon kavramının hikâyeleştirme yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve bilgiyi yapılandırmalarına etkisi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.* 27-30 Haziran, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Coşkun, H., Akarsu, B. ve Kariper, İ. A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(1), 93-109.

Çağdaş, A., Albayrak, H. ve Cantekinler, S. (2003). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinlikler.* Konya: Eğitim Kitabevi.

Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin fen ve doğa konularının öğretiminde kullandıkları etkinliklerin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 364-371.

Çiçekler, C. Y. ve Koruklu, N. Ö. (2013). 4-6 yaş arasındaki çocukların serbest resim çalışmalarındaki resim özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 551-563.

Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Ayas, A. (2006). Hikâyeler ve kimya öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi* becerileri kazandırmak için bir yaklaşım. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 18,* 64-72.

Doğru, S. S. Y., Turcan, A *Dergisi, 30,* 110-119.

Devecioğlu, Y., Akdeniz, A. R. ve Ayvacı, H. Ş. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarına fen öğretiminde rehber materyal geliştirme.İ., Arslan, E. ve Doğru, S. (2006). Çocukların resimlerindeki aileyi tanılama durumlarının değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15,* 223-235.

Ekici, F. A. ve Pekmezci, S. (2013). Bilişim teknolojileri destekli hikâyelerin fen ve teknoloji dersindeki öğrenci başarılarına etkisi. *International Symposium on Changes and New Trends Education,* 22-24 November, Necmettin Erbakan University, Konya.

Eray Alışkan, E. ve Güneyli, A. (2016) Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(3), 348-371.

Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G. ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 23-40.

Gümüş, B. Ş. (2009). *Bilimsel öykülerle fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin fen tutumlarına ve bilim insanı imajlarına etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kahraman, F. ve Karataş, F. Ö. (2012). Bilim tarihi temelli hikâyeler kullanımı ile 7. sınıf "basit makineler'' konusunun öğretimi: bir eylem araştırması. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 27-30 Haziran, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Karweit, N. ve Wasik, B. A. (1996). The effects of story reading programs on literacy and language development of disadvantaged preschoolers. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 1*(4), 319-348.

Küçükturan, G. (2004). *Öykülerle öğreniyorum.* Ankara: SMG Yayıncılık.

Okur Akçay, N. (2014). Zıt kavramların öğretilmesinde birlikte öğrenme yönteminin etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 398-405.

Osborne, R.and Freyberg, P. (1985). Children's Science. In R. OSBORNE and P. FREYBERG (Eds.) Learning in Science: The implications of children's science, (pp.5–14). Hong Kong: Heinemann.

Ömeroğlu, E. ve Yaşar, M.C. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 6 (62).

Ören, F. Ş. ve Yılmaz, T. (2013). Fen ve teknoloji dersinde kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikâyeler temelli rehber materyal geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 130-141.

Özmen, H. ve Kolomuç, A. (2004). Bilgisayarlı öğretimin çözeltiler konusundaki öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(1), 57-68.

Robson, C. (1998). *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishers.

Saatli, G. (1997). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ana dili etkinlikleri.* Ankara: Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi.

Şahin, H. (2016). Okul öncesi fen eğitiminde analoji yöntemi ve analojinin okul öncesi eğitim programlarında yer alma düzeyi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(6), 48-62.

Tao, P. (2002). A study of students focal awareness when studying science stories designed for fostering understanding of the nature of science. *Research in Science Education, 32*(1), 97-120.

Tompkins,V., Guo, Y. ve Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing, 26*(3), 403-429.

Turgut, G. ve Kışla T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatım yöntemi: alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 6*(2), 97-121.

Turgut, Ü. ve Gürbüz, F. (2011). Fen öğretiminde öğrenme kuramları ve laboratuvar destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme kuramı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 45-78.

Türkmen, H. ve Ünver, E. (2012). Fen eğitiminde hikayelendirme tekniği. *Journal of European Education, 2*(1), 9-13.

Ural, M. (1985). *Altı yaş grubu öğretmen kılavuzu.* Ankara: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.

Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15,*193-212.

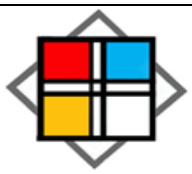
Wasik, B.A. ve Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: ınteractive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2) 243-250.

Yaşar, Ş. (1993). Okul öncesi eğitim öğrencilerinde fene yönelik duyuşsal özellikler. *9.Ya-pa Okul Öncesi Eğit. ve Yay. Semineri*, Ankara.

Zembat, R. ve Zülfikar, S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin sohbet ve hikâye etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi*. Educational Sciences: Theory & Practice, 6*(2), 587-608.

Zülfikar, T. (2004). *Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Altunbay, M. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının dünya edebiyatını takip etme düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 433-449.



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

Geliş/Received: 21.04.2017 Kabul/Accepted:15.06.2017

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dünya Edebiyatını Takip Etme Düzeyleri

Müzeyyen ALTUNBAY[**]

Öz

Bilindiği gibi edebiyat onu oluşturan toplumun bir ürünü olup aynı zamanda toplumu etkileme gücüne de sahiptir. Bu yönüyle millî değerleri yansıtır; ancak millî edebiyattan dünya edebiyatı kavramına gelince, günümüzde hâlen ihtilaflı görüşler bulunmaktadır. Bu nedenle kesin olarak sınırı çizilemeyen dünya edebiyatı kavramının bir çerçeveye oturtulması kolay değildir. Genel olarak pek çok toplumun edebiyatının birleşimi dünya edebiyatı kapsamında ele alınmaktadır. Söz gelimi İtalyan Edebiyatından Lübnan Edebiyatına, Fransız Edebiyatından İrlanda Edebiyatına kadar birçok toplumun edebiyatı millî edebiyat özelliği gösterse de bu edebiyatların tamamı, aynı zamanda dünya edebiyatı kapsamında değerlendirilmektedir. Bu durum, eğitimde –özellikle dil öğretiminde- metin kullanımında zengin bir malzeme olanağı sunar. Bununla birlikte bu malzemenin kullanılabilmesi ve bakış açısı zenginliğinin kazanılabilmesi için dünya edebiyatının takip edilebilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dünya edebiyatını takip etme düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcıların dünya edebiyatını ağırlıklı olarak çeviri eserler aracılığı ile takip ettikleri, en son okunan ile sürekli takip edilen eserler arasında Amerikan edebiyatının ilk sıralarda yer aldığı, edebiyat çevirmeni bilme/tanıma ile uluslararası edebiyat ödülü bilme konularında Türkçe öğretmeni adaylarının yetersiz oldukları, dünya edebiyatının en fazla romanlar aracılığı ile takip edildiği, bu sonucu sinema ile takip etme seçeneğinin aldığı ulaşılan sonuçlardan bazılarıdır.

Anahtar Kelimeler: dünya edebiyatı, Türkçe eğitimi, dil eğitimi, metin kullanımı, çeviri eser.

Turkish Teacher Candidates' Levels of Following the World Literature

Abstract

As known, literature is a product of the society that makes it and, at the same time, it has the power to influence the society. In this way, it reflects national values; however, when it comes to the concept of the world literature, there are views that are still controversial today. Hence, it is not easy to fit the concept of world literature, the boundaries of which cannot be established with precision, into a framework. In general, the combination of the literature of many societies is considered as world literature. Although many literatures from the Italian to the Lebanese literature, from the French to the Irish Literature show national literary features, all of these literatures are also considered within the context of world literature. This case provides rich material opportunities for text use in education, especially in language teaching. In addition, in order to use this material and gain a richer perspective, it is necessary to follow world literature. In this study, the aim was to determine the levels of Turkish teacher candidates' following of world literature. Survey model was used in the study and the data obtained were presented in the Findings section. The findings showed that the participants followed world literature predominantly through translated works, the American literature was in the first place among the most recent and continually pursued works, Turkish teacher candidates were inadequate in terms of the knowing literary work translators and international literary awards, and that world literature was followed mostly via novels and that watching movies followed novels.

Keywords: World literature, Turkish education, language education, text use, translated work.

[*] Yrd. Doç. Dr, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Giresun. e-posta: altun.bay@hotmail.com

Giriş

Tarihi belgeler, toplumsal belleğin dikili taşlarıdır. En az tarihi belgeler kadar edebî metinler de toplumsal belleğin yansıması ve ürünüdür. Bu sebepledir ki sosyolojik çalışmaların ayrılmaz bir parçasıdır edebiyat. "Bir kültürün anlaşılmasında kuşkusuz edebiyatın özel bir yeri var" (Gürbilek, 2004: 13) diyen Gürbilek (2004) aynı noktaya temas eder. 21. yüzyılda giderek artan karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları da toplumlararası etkileşimin yarattığı ortaklıklar ve gün yüzüne çıkardığı farklılıklara değinerek, edebî metinlerle toplum yapısı arasındaki bağa vurgu yapar.

20. yüzyılda Welttliterature kavramıyla "dünya edebiyatı" terimini ortaya atan Goethe, yerelden evrensele uzanan bir edebiyattan bahseder. Goethe, "Şimdilerde ulusal edebiyat sözü pek fazla bir şey ifade etmiyor, dünya edebiyatı çağı yakındır ve bu çağın gelişini hızlandırmak için de herkes kendine düşeni yapmalı" (Damrosch, 2013: 1) diyerek millî edebiyattan ziyade dünya edebiyatının önem kazanacağını belirtir. Tekşan'a (2011) göre ise Goethe bu tanımında yanılmaktadır. 21. yüzyılda artan teknolojiye ve işbirliğine rağmen, yerel değerler korunmakta, hatta millî edebiyatlar daha da yaygınlaşmaktadır. Tekşan (2011), "İletişim araçlarının çok hızlı gelişmiş olması ve çeşitlenmesi dünya edebiyatının oluşmasında çok etkili olması gerekirken süreç bu noktada tersine işlemiş gibi gözükmektedir. Gelişen ve hızlanan iletişim araçları dünya edebiyatı yaratamadığı gibi ulusal edebiyatların daha çok gelişmesine fırsat yaratmıştır" (Tekşan, 2011: 12) diyerek Goethe'nin düşüncesinin aksini savunur. Aynı zamanda son dönemde yazılmış birçok eserde yerel değerlerin korunup savunulduğuna dikkat çekerek bu durumun millî edebiyatların değil sonunu getirmek, aksine onları daha da artıracağını ve yaygınlaştıracağını ifade eder. "Günümüzde Aborjinlerin hayatından esinlenerek yazılmış bir romanın, Bir Çift Yürek, dünyanın en önde gelen eserlerinden biri olması üzerinde durulacak bir olgudur. Günümüz insanı dünyanın değişik yerlerindeki çeşitli yaşam biçimlerini öğrenmeye ve onların güzelliklerini keşfetmeye yönelmektedir. Modernizmin ürünü olarak ortaya çıkan birbirinin aynı yaşam biçimi giderek yerini farklı milletlerin, farklı bölgelerin ve farklı yaşam biçimlerine bırakmaktadır" (Tekşan, 2011: 13) diyen Tekşan, bu sayede dolaylı olarak yerel değerlerin daha çok korunduğuna dikkat çeker.

Günümüz dünya edebiyatı anlayışı Goethe'ninkinden kısmen farklı ve daha geniş kapsamlı olarak ele alınmakta, farklı toplumların kültür ürünü olan edebiyatlarının toplamı olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte bir eserin dünya edebiyatı kapsamında kabul edilip edilmemesinin kesin sınırları belli değildir. Damroch, bu nedenle edebiyatı genel edebiyat, kültürel edebiyat ve sanatsal edebiyat olarak üçe ayırır. Sanat yapıtlarının nasıl okunması gerektiği yönündeki görüşlerini ise şu şekilde sıralar: "Belli bir edebiyat geleneği içinde, yazarlar ve okuyucular, farklı türden yapıtların nasıl okunacağına dair bir beklenti zemini oluştururlar ve tecrübeli okuyucular, eserin ne şekilde anlaşılacağına dair müşterek bir kanaatle metne yaklaşabilirler" (Damroch, 2016: 10-11) diyerek

edebî metinlerin okunmasında okuyucu-yazar ilişkisi üzerinde durur. Bu ise alımlama estetiği kuramını akla getirir. "Bu kuram, doğrudan doğruya okuru merkeze alır. Okurun bilgisi, birikimi ve donanımı eserin algılanmasında, anlamlandırılmasında birincil rol oynar. Yazarın bilerek veya bilmeyerek bıraktığı anlam boşluklarını okuyucu tamamlar. Böylelikle metnin içine dâhil edilmiş olur" (Kolcu, 2015: 115).

Dünya edebiyatını okumak kadar takip etmek de süreklilik ister, çünkü insan bir toplumun edebiyatını okurken sadece o toplumun kültürüne değil kendi kültürüne ve tarihine dair de birçok şey öğrenebilir. En azından diğer toplumlar nezdinde nasıl göründüğünü, nasıl algılandığını fark edebilir ki bu duruma en iyi örnek seyahatnamelerdir. Söz gelimi "Ogier Ghislain de Busbecg"in kaleme aldığı "Türkiye'yi Böyle Gördüm" ya da "Joseph Pitton de Tournefort" tarafından yazılan "Tournefort Seyahatnamesi" Türk kültürüne, tarihine, siyasi ve askeri alanlara dair birçok bilginin edinilebildiği eserlerden biridir. Bu nedenle edebiyat insanlığın ortak malı ve ürünüdür denilir. Bu özelliğinden ötürü edebiyata sınır çizmek ve onu bir çerçeveye oturtmaya çalışmak oldukça zordur. Yalçın (2012) "Artık günümüzde dil ve edebiyat çok farklı bir gözle görülüyor. Onlar yaşadığımız bu küçük yuvarlağı anlamlı kılan güzellikler bütünüdür. İnsana ait, insan tarafından geliştirilmiş, insanca işler, duygular ve düşüncelerin elbisesidir" (Yalçın, 2012: 42) diyerek dil ve edebiyatın insanlık için ayrılmaz bir parça oluşuna işaret etmektedir. O hâlde insanlık tarihi kadar eski olan dil ve edebiyatın sınırlandırılması ya da sınıflandırılmasından ziyade, insanlığı daha iyi anlayabilmek için bir araç/bir malzeme olarak kullanılması yerinde olacaktır. Bunun öncelikli yolu ise dünya edebiyatını okumak ve takip etmekten geçer. Çünkü Ülken'e göre medeniyet denilen şey sürekli bir hümanizmadır. "Onu parçalamak veya son halkalarını zincirden koparıp almaya kalkmak mümkün değildir" (Ülken, 2011: 7). Ayrıştırmak yerine bütünleştirmenin, ötekileştirmek yerine kucaklamanın bir yolu da edebiyatı insanlığın ortak ürünü olarak kabul etmekten geçer.

Baytekin (2006) "Modern edebiyatın amacı okurun hayal dünyasını canlandırmak, geliştirmek ve eserin oluşumuna katkıda bulunmaktır" (Baytekin, 2006: 67) diyerek edebiyatın işlevine dikkat çeker. O hâlde dil öğretiminde temel malzeme olarak edebî metinlerin kullanıldığı Türkçe eğitiminde, öğretmen adaylarının edebiyata vâkıf olmaları önem taşır. Özellikle ilköğretimde öğrencilere bakış açısı zenginliğinin kazandırılması, farklı kültürlerin ve yaşam biçimlerinin sunulmasıyla mümkündür. Bunun yolu da sadece Türk edebiyatının değil dünya edebiyatının da okunması ve okutulmasından geçer.

Avcı (2011) tarafından yapılan "Türkçe Ders Kitaplarındaki Dünya Edebiyatı Metinlerinin İçerik Açısından İncelenmesi" konulu lisansüstü çalışmasında, dünya edebiyatı metinlerinin kullanımı hususunda Türkçe Öğretim Programları doğrultusunda hazırlanan ders kitapları arasında farklılıklar

bulunduğu tespit edilmiştir. Bazı ders kitaplarında dünya edebiyatından metinlere çok yer verildiği, buna karşın bazı ders kitaplarında hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

Çalışkan (2016) tarafından yapılan "İlköğretim 100 Temel Eser İçerisinde Yer Alan Dünya Edebiyatına Ait Eserlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" konulu çalışmada ise belirtilen liste içerisinde dünya edebiyatı kapsamında toplam otuz eser incelenmiştir. Bu eserler içerisinde sevgi değerinin ve buna bağlı olarak en fazla arkadaşlık ve aile değerlerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Böylece dünya edebiyatından örnek metinler aracılığı ile de değer eğitimi verilebileceği görülmüştür.

Uysal tarafından (2016) yapılan "The Evaluation of World Literature Courses in Turkish Language Teaching Departments Based on Conceptual Field" (Türkçe Eğitimi Programlarındaki Dünya Edebiyatı Dersinin Kavram Alanı Ekseninde Değerlendirilmesi) başlıklı bir diğer araştırmada Türkiye'deki üniversitelerin Türkçe Eğitimi Programlarında verilmekte olan Dünya Edebiyatı dersleri, 1820'li yıllarda Goethe tarafından kullanılan ve devamında geliştirilen "Dünya Edebiyatı" kavram alanı ekseninde değerlendirilmiştir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde –özellikle dil eğitimi ve öğretiminde- dünya edebiyatı metinlerinden yararlanabilmek için öğretmen adaylarının dünya edebiyatı ile ne derece ilgili olduklarının tespit edilmesi gerekmektedir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında (http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72) ders kitabına alınacak metinlerin nitelikleri arasında "Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden edebî değer taşıyan metinler alınmalıdır." ile "Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır." ifadeleri yer almaktadır. *Yaygın kabul görmüş yazar ve edebî eser* ifadeleri daha çok klasik eserler ile ödüllü eser ve yazarları çağrıştırmaktadır. İlköğretim okullarına tavsiye niteliğinde olan 100 Temel Eser içinde gösterilen edebî eserlerden dünya edebiyatına ait olanların birçoğunun klasik eserler olması, bu görüşü doğrular niteliktedir. Bu nedenle çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dünya edebiyatını takip etme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın önemi, örneklem, verilerin toplanması ve analizi bölümleri yer almaktadır. Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dünya edebiyatını takip etme düzeylerine yönelik var olan durum, olduğu şekliyle ortaya konmaya çalışıldığından tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının dünya edebiyatı kapsamındaki ödüllü eserler ile diğer edebî eserleri, ödül almış yazarları bilme ve uluslararası edebiyat ödüllerini takip etme düzeylerinin tespit edilmesi açısından önem taşır. Çalışmanın bulgu ve sonuçları tespit niteliğinde olup "Türkçe öğretmeni adaylarının edebiyattan yararlanmaları ile metin kullanımı" vb. konularında araştırma yapacaklara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Örneklem grubu

Bu çalışmada örneklem grubunu 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü[†]nde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri (toplam 91 kişi) oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir (Bk. Tablo 1).

Tablo 1. *Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı*

Cinsiyet	N	%
Kadın	55	60
Erkek	36	40
Toplam	91	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin 36'sı (%40) erkek, 55'i (%60) kız öğrencidir. Öğrencilerin yaş ortalaması ortalama 20 olarak tespit edilmiştir. 3. ve 4. sınıflardan seçilmelerinin temel sebebi ise 1. ve 2. sınıflara nazaran seçmeli dersler dâhil olmak üzere daha fazla edebiyat dersi almalarından kaynaklanmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada "Türkçe öğretmeni adaylarının dünya edebiyatını takip etme düzeyleri" problem durumu olarak ele alınmış, ikinci aşamada örneklem grubu belirlenmiş ve tarama modeli için uygun ölçme aracı hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dünya Edebiyatını Takip Etme Düzeyleri"ni belirlemeye yönelik bir anket hazırlanmış, anket Türkçe Eğitimi ve Edebiyat eğitimi alanlarında iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütlerle birlikte gerekli düzeltmeler yapılmış, ardından ankete son hâli verilmiş ve araştırmaya katılan örneklem grubuna sunulmuştur. Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz kullanılmış olup ulaşılan sonuçlar, bulgular kısmında gösterilmektedir.

Bulgular ve Yorum

Çalışma kapsamında dünya edebiyatını takip etme ile yabancı dil bilme arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmış, bu nedenle katılımcılara ilk olarak bildikleri bir yabancı dil olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların 17'si bir yabancı dil bildiğini belirtirken, 74'ü herhangi bir yabancı dil bilmediğini belirtmişlerdir. Bilinen yabancı diller ise şu şekildedir (Bk. Tablo 2):

Tablo 2. *Bilinen Yabancı Diller ve Öğrenci Sayısı*

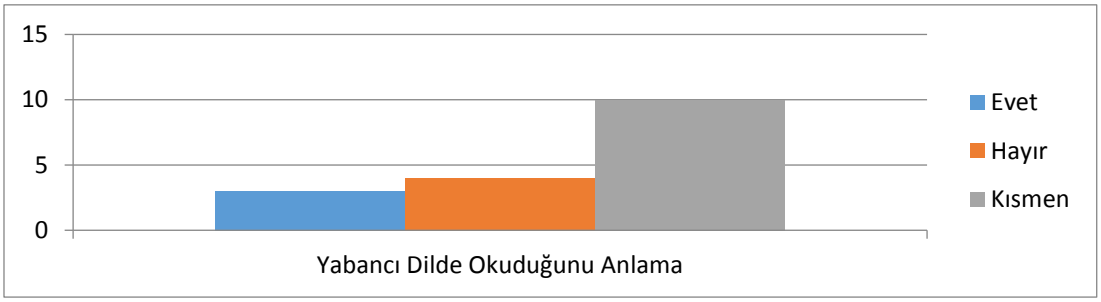
Bilinen Yabancı Dil	**Öğrenci Sayısı**
İngilizce	13
Arapça	1
Flemenkçe	1
Almanca	1

[†] 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı itibarıyla Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü olarak değişmiştir.

Farsça	1
Toplam	17

Tablo 2'den anlaşıldığı gibi 91 öğrenciden sadece 17'si bir yabancı dil bildiğini belirtmiştir. Toplam öğrenci sayısının %18'ine karşılık gelen bu sayı genel oran içinde oldukça düşüktür. Bilinen yabancı diller içinde ise İngilizce (13 kişi) ilk sıradadır. Arapça, Flemenkçe, Almanca, Farsça ise sadece birer kişi tarafından bilinmektedir. Öğretmen adaylarının bildikleri yabancı dil ile yazılmış herhangi bir edebî metni okuyup anlayıp anlamadıkları sorulmuş, alınan cevaplar Grafik 1'de gösterilmiştir (Bk. Grafik 1).

Grafik 1. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bildikleri Yabancı Dilde Yazılmış Bir Metni Anlama Düzeyleri*



Grafik 1'den anlaşıldığı gibi katılımcıların sadece 3'ü yabancı dille yazılmış bir metni okuyup anlayabildiklerini belirtirken, 4'ü anlayamadıklarını ifade etmiş, 10 öğretmen adayı ise yabancı dille yazılmış metinleri kısmen anlayabildiğini belirtmiştir. O hâlde 91 öğretmen adayının sadece 3'ünün yabancı dille yazılmış metinleri tam olarak anlayabildikleri, buna karşın geri kalan toplam 88'inin dünya edebiyatını ağırlıklı olarak çevirileri aracılığı ile takip edebildiği ve okuyabildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Katılımcıların yabancı dil bilmemesi kadar, bildiği yabancı dilin dünya edebiyatını takip etmesinde yeterli olmaması da öğrencilerin birçok eseri çevirisinden okumasını gerektirmektedir. Çeviri eserler ise bilindiği gibi birçok önemli sorunu (sadeleştirme, kültür aktarımı, kaynak dilin hedef dile aktarımındaki zorluklar, çeviri uzmanlığı sorunu vb.) da beraberinde getirmektedir.

Katılımcılara dünya edebiyatından en son okudukları eserin hangisi olduğu sorulmuş, 25'i görüş belirtmezken, toplam 66 öğretmen adayının verdiği yanıtlar Tablo 3'te gösterilmiştir (Bk. Tablo 3).

Tablo 3. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dünya Edebiyatından En Son Okudukları Eser*

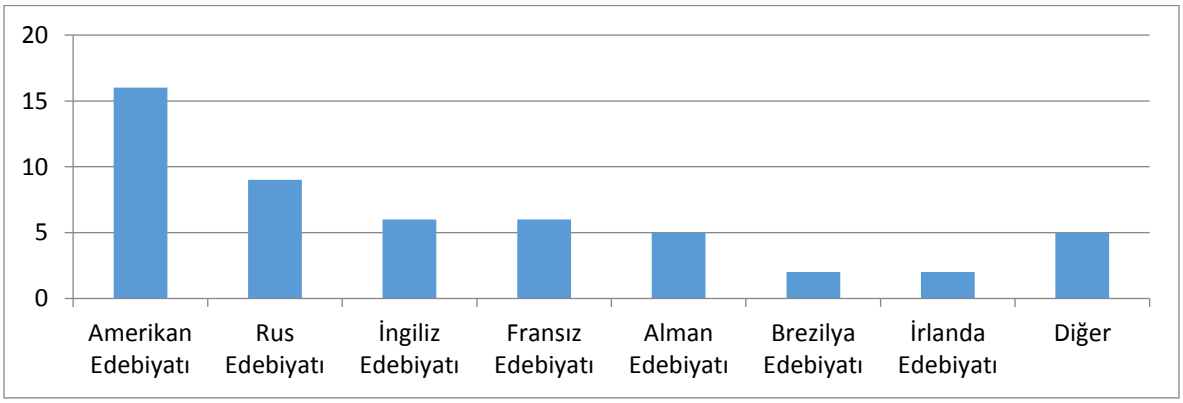
Sıra	**Eser Adı**	**Öğrenci Sayısı**	**Dünya Edebiyatı**	**Sıra**	**Eser Adı**	**Öğrenci Sayısı**	**Dünya Edebiyatı**
1	1984 (G. Orwell)	4	İngiliz Edebiyatı	**27**	Mavi Tüy (R. Bach)	1	Amerikan Edebiyatı
2	Aklından Bir Sayı Tut (J. Verdon)	1	Amerikan Edebiyatı	**28**	Olasılıksız (A.Fawer)	1	Amerikan Edebiyatı
3	Alamut Kalesi	1	Slovenya	**29**	Ölü Canlar	1	Rus

	(V. Bartol)		Edebiyatı		(Gogol)		Edebiyatı
4	Aldatmak (P. Coelho)	1	Brezilya Edebiyatı	**30**	Palto (Gogol)	1	Rus Edebiyatı
5	Aşk ve Gurur (J. Austen)	2	İngiliz Edebiyatı	**31**	Savaş ve Barış (Lev Tolstoy)	2	Rus Edebiyatı
6	Aynı Yıldızın Altında J.Green)	1	Amerikan Edebiyatı	**32**	Sefiller (V. Hugo)	1	Fransız Edebiyatı
7	Beyaz Diş (J. London)	1	Amerikan Edebiyatı	**33**	Semerkand (A.Maalouf)	1	Lübnan Edebiyatı
8	Bin Muhteşem Güneş (H. Huseyni)	3	Afgan Edebiyatı	**34**	Simyacı (P. Coelho)	1	Brezilya Edebiyatı
9	Bir Dilek Tut Benim İçin (M. Binchy)	1	İrlanda Edebiyatı	**35**	Sol Ayağım (C. Brown)	1	İrlanda Edebiyatı
10	Bir Yaz Gecesi Rüyası (Shakespeare)	1	İngiliz Edebiyatı	**36**	Toprak Ana (C. Aytmatov)	1	Kırgız Edebiyatı
11	Bitmeyen Kavga (J. Steinbeck)	1	Amerikan Edebiyatı	**37**	Uçurtma Avcısı (H. Huseyni)	1	Afgan Edebiyatı
12	Böğürtlen Kışı (S. Jio)	1	Amerikan Edebiyatı	**38**	Uğultulu Tepeler (E. Bronte)	1	İngiliz Edebiyatı
13	Böyle Buyurdu Zerdüşt (Nietzsche)	1	Alman Edebiyatı	**39**	Vadideki Zambak (Balzac)	2	Fransız Edebiyatı
14	Büyük Umutlar (C. Dickens)	1	İngiliz Edebiyatı	**40**	Veba (A.Camus)	1	Fransız Edebiyatı
15	Cesur Yeni Dünya (A.Huxley)	1	İngiliz Edebiyatı	**41**	Vişne Bahçesi (Çehov)	1	Rus Edebiyatı
16	Çavdar Tarlasında Çocuklar (J.D. Salinger)	1	Amerikan Edebiyatı	**42**	Yabancı (A.Camus)	1	Fransız Edebiyatı
17	Çocukluğum (M.Gorki)	1	Rus Edebiyatı	**43**	Yeraltından Notlar (Dostoyevski)	1	Rus Edebiyatı
18	Demir Ökçe (J. London)	1	Amerikan Edebiyatı	**44**	Yeşil Deniz Kabuğu (S. Jio)	1	Amerikan Edebiyatı
19	Derviş ve Ölüm (M. Selimoviç)	1	Yugoslav Edebiyatı	**45**	Yüzbaşının Kızı (Puşkin)	1	Rus Edebiyatı
20	Diriliş (Lev Tolstoy)	2	Rus Edebiyatı	**46**	Kalp Yalnız İçeriden Açılan Bir Kapıdır (J.P. Sendker)	1	Alman Edebiyatı
21	Fareler ve İnsanlar (J. Steinbeck)	1	Amerikan Edebiyatı	**47**	Kavgam (A.Hitler)	1	Alman Edebiyatı
22	Faust (Goethe)	3	Alman Edebiyatı	**48**	Kırmızı Pazartesi (G.G. Marquez)	4	Latin Amerika Edebiyatı

23	Genç Werter'in Acıları (Goethe)	1	Alman Edebiyatı	**49**	Küçük Prens (A.de S. Exupery)	2	Fransız Edebiyatı
24	Goodfather (M. G. Puzo)	1	Amerikan Edebiyatı	**50**	Labirent Son İsyan (J. Dashner)	1	Amerikan Edebiyatı
25	Goriot Baba (Balzac)	1	Fransız Edebiyatı	**51**	Mart Menekşeleri (S. Jio)	1	Amerikan Edebiyatı
26	Gün Olur Asra Bedel (C. Aytmatov)	1	Kırgız Edebiyatı				
	Toplam						**67**

Tablo 3'te en son okunan eserler ve bu eserlerin dünya edebiyatındaki yeri gösterilmektedir. Tablodan anlaşıldığı gibi Amerikan Edebiyatından Fransız Edebiyatına, İrlanda Edebiyatından Slovenya Edebiyatına kadar birçok edebiyattan eserler okunmuş olmakla birlikte bunların dağılımlarının eşit ya da birbirine yakın olduğu söylenemez. Bazıları daha fazla tercih edilirken bazı toplumların edebiyatlarının daha az okunduğu görülmektedir. Bunun çok çeşitli sebebi olmakla birlikte genel olarak bilinmeme, ulaşılamama, çevirilerinin henüz yapılmamış olması vb. gibi hususlar bunların başında gelmektedir. Öğretmen adaylarının en çok hangi toplumun edebiyatına ağırlık verdiklerinin daha iyi anlaşılması için Grafik 2'de en son okunan eserlerin dünya edebiyatındaki yerlerine göre tasnifi gösterilmiştir (Bk. Grafik 2).

Grafik 2. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının En Son Okudukları Eserlerin Dünya Edebiyatındaki Yeri*



Grafik 2'den anlaşıldığı gibi öğretmen adaylarının en son okudukları eserler arasında Amerikan edebiyatının payı oldukça fazladır. Bunu Rus Edebiyatı, İngiliz Edebiyatı, Fransız Edebiyatı, Alman Edebiyatı, Brezilya ve İrlanda Edebiyatları takip etmektedir. *Diğer* şeklinde sunulan seçenek ise Slovenya, Lübnan, Yugoslavya, Kırgız ve Latin Amerika Edebiyatlarını kapsamaktadır. Amerikan Edebiyatının okunma oranının yüksek olmasında, birçok eserin aynı zamanda beyazperdeye aktarılmış olması ve kısa zamanda geniş kitlelere yayılması ile birlikte popüler hâle gelmesinin de etkisinin olduğu düşünülebilir.

Katılımcılara dünya edebiyatından en çok hangi türde yazılmış eserleri okudukları/tercih ettikleri sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 4'te gösterilmiştir (Bk. Tablo 4). Bir öğretmen adayının tek bir türü değil, birden fazla edebî türü de dünya edebiyatından okuyabileceği düşünüldüğünden katılımcılar sınırlandırılmamıştır.

Tablo 4. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dünya Edebiyatından Okudukları/Tercih Ettikleri Türler*

Türler	**Öğrenci Sayısı (n)**
Deneme	9
Biyografi	3
Hikâye	33
Roman	83
Şiir	10
Diğer	0

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde dünya edebiyatından en fazla okunan ve tercih edilen türün roman olduğu anlaşılmaktadır. Romanın tercih edilen türlerin başında geldiği ve diğer türlerle arasında büyük fark olduğu görülmektedir. Romandan sonra sırasıyla hikâye, şiir, deneme ve biyografi türünün tercih edildiği tespit edilmiş olup diğer edebî türlere ilişkin bir bulguya ulaşılamamıştır.

Öğretmen adaylarına dünya edebiyatından -sürekli- takip ettikleri bir yazar olup olmadığı sorulmuştur. 21'i sürekli takip ettiği bir yazar olduğunu belirtirken 70 öğretmen adayı, takip ettiği herhangi bir yazar olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların takip ettiklerini söyledikleri yazarlar ise Tablo 5'te gösterilmektedir (Bk. Tablo 5).

Tablo 5. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sürekli Takip Ettikleri Yazarlar*

Yazar Adı	**Öğrenci Sayısı**	**Dünya Edebiyatındaki Yeri**
Adam Fawer	2	Amerikan Edebiyatı
CengizAytmatov	2	Kırgız Edebiyatı
Charles Dickens	1	İngiliz Edebiyatı
Dan Brown	1	Amerikan Edebiyatı
Dostoyevski	2	Rus Edebiyatı
Jean C. Grange	1	Fransız Edebiyatı
John Steinbeck	1	Amerikan Edebiyatı
Judith McNaught	1	Amerikan Edebiyatı
Kristian Hannah	1	Amerikan Edebiyatı
Khaled Hosseini	2	Afgan Edebiyatı
Paulo Coelho	1	Brezilya Edebiyatı
Sarah Jio	4	Amerikan Edebiyatı
Stephanie Meyer	1	Amerikan Edebiyatı
Umberto Eco	1	İtalyan Edebiyatı
Toplam	21	

Tablo 5'e göre 11 kişi Amerikan Edebiyatından bir yazarı, 2 kişi Kırgız Edebiyatından, 2 kişi Rus Edebiyatından, 2 kişi Fransız Edebiyatından, 2 kişi Afgan Edebiyatından, 1'er kişi ise İtalyan ve Brezilya Edebiyatından bir yazarı takip etmektedir. Ancak bir noktanın belirtilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının takip ettiğini söylediği yazarlardan bazıları dünya edebiyatında çok önemli isimler olmakla

beraber bugün hayatta değillerdir. Bu nedenle takip edilemeyip ancak mevcut eserleri okunabilir. Çalışmanın yapıldığı dönemde takip edilen güncel yazarlar arasında Adam Fawer, Dan Brown, Jean C. Grange, Judith McNaught, Kristian Hannah, Khaled Hosseini, Paulo Coelho, Sarah Jio, Stephanie Meyer, Umberto Eco (ö. 2016) vd. gibi önemli isimler yer almaktadır.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun yabancı dil bilmemesi (74 kişi) ve yabancı dil bildiğini belirtenlerin de çok az bir bölümünün (3 kişi) yabancı dille okuduğunu anlayabilmesi diğer öğretmen adaylarının (88 kişi) çeviri eserlere yönelmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle dünya edebiyatını yakından takip edenler için önemli bir konu ortaya çıkmaktadır: çevirmen sorunu.

Bir eserin çevirmeni eserin yazarı kadar önem taşımaktadır. Suçin, (2007) "Zira çevirmen, kaynak dilden hedef dile bir mesajı aktardığında sadece dilden dile bir aktarımda bulunmamakta, aynı zamanda kültürden kültüre aktarım yapmış olmaktadır. Bununla birlikte dilin anlambilimsel ve kullanımsal yönü de çeviri sürecinde çevirmeni ilgilendirmektedir" (Suçin, 2007:19-20) diyerek çeviri faaliyetlerinde çevirmenin görevinin zorluğuna işaret etmektedir. Kaynak dil ve hedef dil arasındaki geçişin sağlam olması çevirmenin ustalığı ile doğru orantılıdır. Çeviri eserlerde önemli bir diğer husus olan çevirmen hakkında da öğretmen adaylarının görüşlerine ulaşılmak istenmiş, bu nedenle katılımcılara bildikleri edebiyat çevirmeni olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların 14'ü bildiği bir çevirmen olduğunu belirtirken 77'si herhangi bir edebiyat çevirmeni bilmediklerini ifade etmişlerdir. Alınan cevaplar doğrultusunda tespit edilen edebiyat çevirmenleri Tablo 6'da gösterilmektedir (Bk. Tablo 6).

Tablo 6. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bildikleri Edebiyat Çevirmenleri*

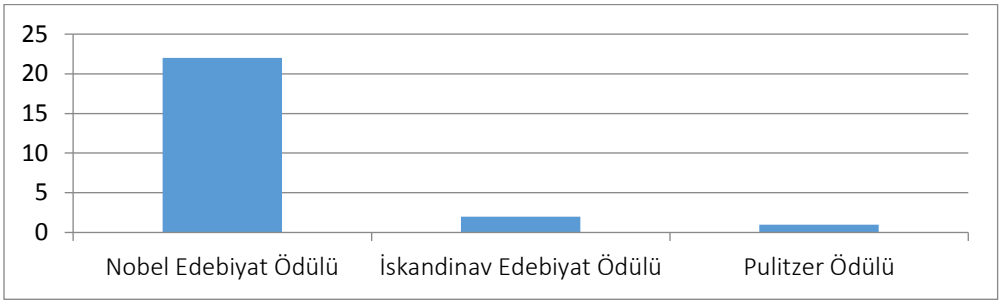
Edebiyat Çevirmenleri	**Öğrenci Sayısı**
Tomris Uyar	3
Selim İleri	1
Hasan Ali Yücel	5
Sabahattin Ali	2
Püren Özgören	1
Orhan Veli	1
Azra Erhat	1
Toplam	**14**

Tablo 6'ya göre katılımcılar tarafından yaygın olarak bilenen çevirmenlerin başında Hasan Ali Yücel gelmektedir. Hasan Ali Yücel'i Sabahattin Ali ve Tomris Uyar seçenekleri takip etmektedir. Bilinen diğer çevirmenler ise Selim İleri, Püren Özgören, Orhan Veli ve Azra Erhat'tır. Toplam 14 öğretmen adayından alınan veriler doğrultusunda katılımcıların çevirmen bilme-tanıma-takip etme noktasında zayıf oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Dünya edebiyatının en önemli konularından bir tanesi zaman zaman edebî eserlerin okunurluğunu, zaman zaman da yazarın tanınırlığını olumlu şekilde etkileyen ödüllerdir. Bu ödüllerin

bazen siyasi, bazen kültürel nedenlerle verildiğine rastlansa da okuyucu üzerinde etkili olduğu gerçektir. Bu nedenle katılımcılara dünya edebiyatında bildikleri uluslararası edebiyat ödüllerinin olup olmadığı sorulmuştur. Toplam 66 kişi dünya edebiyatında verilen bir ödül bilmediğini, 25 kişi ise bildiği ödül/ödüller olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden alınan yanıtlar Grafik 3'te gösterilmiştir (Bk. Grafik 3).

Grafik 3. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bildikleri Uluslararası Edebiyat Ödülleri*



Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının dünya edebiyatındaki önemli ödülleri bilme düzeylerinin düşük olduğu Grafik 3'ten anlaşılmaktadır. Yukarıdaki grafiğe göre 22 kişi sadece Nobel edebiyat ödülünü bildiğini belirtirken 2 kişi İskandinav Edebiyat Ödülünü, 1 kişi ise Pulitzer Ödülünü bildiğini belirtmiştir.

Bilindiği gibi Nobel Edebiyat Ödülleri edebiyat alanında verilen ödüllerin başında gelmektedir. İlk olarak 1901 yılında verilmeye başlanan Nobel Edebiyat Ödülleri dünyanın en saygın ödülleri arasında yer almaktadır. Nobel Edebiyat Ödülleri ile ilgili lisansüstü düzeyde çalışma yapan Küçükislamoğlu (2014) "Önemi herkesçe kabul edilse de birçok eleştirmen ve okuyucu Nobel kurumunu eleştirmekte, İsveç Akademisi'nin kararlarını ve gerekçelerini çoğunlukla doğru bulmamaktadır. Akademi her sene ödülü neden ilgili yazara verdiğini açıklasa da bu, çoğunluğu tatmin etmemekte, kararların arkasında genellikle siyasi olmak üzere farklı nedenler aranmaktadır. 102 yıllık bir ödülün yalnızca siyasi nedenlerle verildiği düşüncesi her zaman doğru olmamakla birlikte tamamen yanlış da değildir" (Küçükislamoğlu, 2014: 9) diyerek verilen ödülün siyasi boyutuna da dikkat çeker. Eleştiriler hangi doğrultuda olursa olsun, Nobel Edebiyat Ödülünün uluslararası düzeyde en saygın ödüllerden biri olduğu su götürmez bir gerçektir.

İskandinav Edebiyat ödülleri ise İskandinav Kurulu tarafından İskandinav dillerince yazılıp yayımlanmış eserlere verilmektedir. 1962 yılından itibaren düzenli olarak her yıl verilmektedir. Pulitzer Ödülü ise tıpkı Nobel ve İskandinav Edebiyat ödülleri gibi saygın bir ödül olup edebiyatın yanı sıra gazetecilik, müzik gibi alanlarda da verilmektedir. İlk olarak 1917 yılında verilen ödül, o tarihten günümüze kadar değişik kategorilerdeki eserlere (hikâye, eleştiri, haber vb.) de verilmiştir.

Çalışmada katılımcıların sadece 25'inin üç farklı ödül (Nobel Edebiyat Ödülü, İskandinav Edebiyat Ödülü ve Pulitzer Ödülü) hakkında fikir sahibi oldukları anlaşılmıştır. Ancak bunların dışında yaygın bilinen ve uluslararası düzeyde saygın diğer edebiyat ödüllerinden bazıları şunlardır: *World Fantasy Award, Locus Ödülleri, Goncourt Akademisi Edebiyat Ödülü, Renaudot Ödülü, Man Booker Uluslararası Ödülü, Franz Kafka Ödülü.*

Katılımcılara uluslararası edebiyat ödülü alan yabancı yazarlardan bildiklerinin olup olmadığı sorulmuştur. 85 öğretmen adayı *Hayır* yanıtını verirken, 6 öğretmen adayı ise *Evet* yanıtını vererek uluslararası edebiyat ödülü almış bir yazar tanıdıklarını belirtmişlerdir. 8 kişinin bildiğini ifade ettiği ödül almış yazarlar Tablo 7'de gösterilmiştir (Bk. Tablo 7).

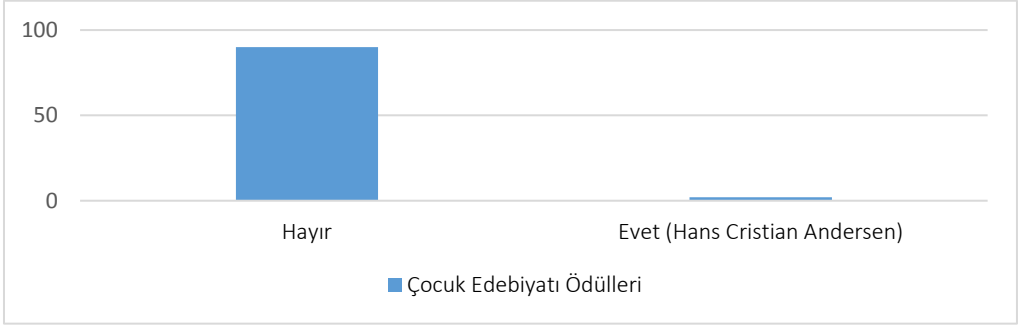
Tablo 7. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Uluslararası Edebiyat Ödülü Alan Yazarlardan Tanıdıkları/Takip Ettikleri*

Yazar	**Ödül**	**Dünya Edebiyatındaki Yeri**	**Öğrenci Sayısı**
Albert Camus	Nobel Edebiyat Ödülü (1957)	Fransız Edebiyatı	2
H. Bergson	Nobel Edebiyat Ödülü (1927)	Fransız Edebiyatı	1
G. G. Morques	Nobel Edebiyat Ödülü (1982)	Latin Amerika Edebiyatı	2
John Steinbeck	Nobel Edebiyat Ödülü (1962)	Amerikan Edebiyatı	1
		Toplam	**6**

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının genelinin herhangi bir edebiyat ödülü alan yazar tanımadıkları, sadece altı kişinin Nobel Edebiyat ödülünü almış yazar tanıdığı anlaşılmakla birlikte, bu sayı katılımcılar genelinde oldukça düşüktür. Sonuç olarak Türkçe öğretmen adaylarının uluslararası edebiyat ödüllerini bilme oranı (Bk. Grafik 3) ile uluslararası ödül almış yazarları bilme oranlarının (Bk. Tablo 7) düşük olduğu söylenebilir.

Türkçe eğitimi kapsamında en önemli derslerden bir tanesini çocuk edebiyatı dersi oluşturmaktadır. Bireylere okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi onların gelişimlerine uygun kitapların tavsiyesi ve okutturulmasıyla sağlanır. Bu yüzden Türkçe öğretmeni olacak her adayın çocuk edebiyatına vakıf olması, dünya çocuk edebiyatı eserlerinin yanı sıra çocuk edebiyatı alanındaki ödüllü eserleri de takip etmesi gerekir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına bildikleri uluslararası çocuk edebiyatı ödülü olup olmadığı sorulmuş verilen cevaplar Grafik 4'te gösterilmiştir (Bk. Grafik 4).

Grafik 4. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bildikleri Uluslararası Çocuk Edebiyatı Ödülleri*

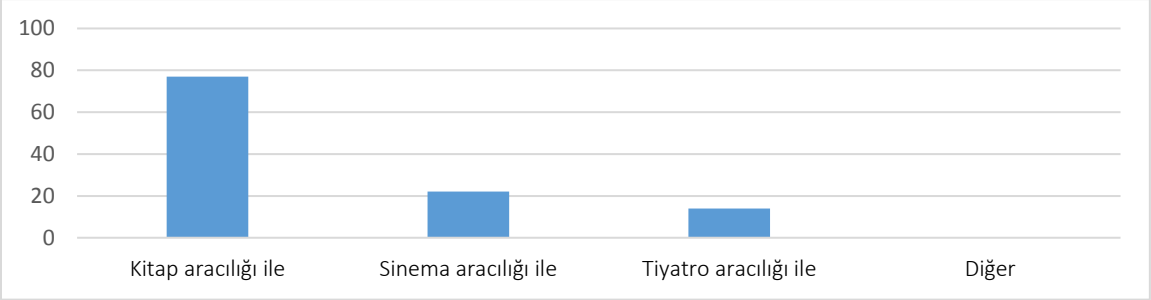


Grafik 4'ten anlaşıldığı gibi katılımcıların tamamına yakınının uluslararası çocuk edebiyatı ödüllerinden herhangi birini bilmedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. 89 kişi herhangi bir ödül bilmediğini belirtirken sadece 2 kişi uluslararası çocuk edebiyatı ödüllerinden Hans Cristian Andersen ödülünü bildiğini belirtmiştir. İki kişinin de genel oran içinde çok az olduğu görülmektedir.

Hans Cristian Andersen ödülü, çocuk edebiyatının Nobeli kabul edilmekte olup bu alanda verilen ödüllerin başında gelmektedir. Hans Cristian Andersen ödülünün yanı sıra her yıl İsveç hükümeti tarafından ünlü çocuk ve gençlik edebiyatı yazarı Astrid Lingren'in anısına verilen ALMA (Astrid Lingren Memorial Award) ödülü, uluslararası düzeyde kabul edilen bir diğer önemli ödüldür. Türkçe öğretmeni adaylarının gerek Nobel, Pulitzer, Kafka vb. gibi edebiyat ödüllerini gerekse ALMA, Hans Cristian Andersen vb. gibi çocuk edebiyatı alanındaki önemli ödüller hakkında fikir sahibi olmaları gerekmektedir; çünkü ödül ve ödüllü eser bilme dünya edebiyatını takip etme sürekliliğinin sağlanması açısından önem taşır.

Türkçe öğretmeni adaylarına dünya edebiyatındaki eserleri takip etme yolları sorulmuş, alınan cevaplar Grafik 5'te gösterilmiştir (Bk. Grafik 5).

Grafik 5. *Türkçe Öğretmeni Adaylarına Dünya Edebiyatındaki Eserleri Takip Etme Yolları*



Grafik 5 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dünya edebiyatındaki bir eseri en çok kitap aracılığı ile takip ettikleri/okudukları anlaşılmaktadır. Kitap seçeneğini sinema ve tiyatro aracılığı ile takip etme seçenekleri izlemektedir.

Katılımcılara dünya edebiyatından sinemaya aktarıldığını bildikleri eserler olup olmadığı sorulmuş, 50 öğrencinin *Evet*, 42 öğrencinin ise *Hayır* yanıtını verdiği görülmüştür. *Evet* yanıtını veren öğretmen adaylarının, kitaptan sinemaya uyarlanan filmlerden bildikleri, toplanan veriler doğrultusunda, Tablo 8'de gösterilmiştir (Bk. Tablo 8).

Tablo 8. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dünya Edebiyatından Beyazperdeye Aktarıldığını Bildikleri Eser(ler)*

Eser Adı	**Yazar Adı**	**Dünya Edebiyatı İçindeki Yeri**	**Öğrenci Sayısı**
Açlık Oyunları	Suzanne Collins	Amerikan Edebiyatı	6
Akıl Oyunları	Slyvia Nasar	Amerikan Edebiyatı	2
Alacakaranlık Serisi	Stephenie Meyer	Amerikan Edebiyatı	5
Anna Karenina	Lev Tolstoy	Rus Edebiyatı	2

Ana	Maksim Gorki	Rus Edebiyatı	1
Aşk ve Gurur	Jane Austen	İngiliz Edebiyatı	5
Şeker Portakalı	J. M. de Vasconcelos	Brezilya Edebiyatı	8
Oliver Twist	Charles Dickens	İngiliz Edebiyatı	1
Pamuk Prenses	Grimm Kardeşler	Alman Edebiyatı	3
Beşinci Dalga	Rick Yansey	Amerikan Edebiyatı	1
Denizler Altında Yirmibin Fersah	Jules Verne	Fransız Edebiyatı	1
Dünyanın Merkezine Yolculuk	Jules Verne	Fransız Edebiyatı	1
Fareler ve İnsanlar	John Steinbeck	Amerikan Edebiyatı	1
Don Kişot	Cervantes	İspanyol Edebiyatı	2
Gülün Adı	Umberto Eco	İtalyan Edebiyatı	1
Harry Potter	J.K. Rowling	İngiliz Edebiyatı	7
Jul Sezar	William Shakespeare	İngiliz Edebiyatı	1
Labirent	James Dashner	Amerikan Edebiyatı	1
Madam Bovary	Gustave Flaubert	Fransız Edebiyatı	1
Monte Cristo Kontu	Alexandre Dumas	Fransız Edebiyatı	2
Romeo ve Juliet	William Shakespeare	İngiliz Edebiyatı	2
Sefiller	Victor Hugo	Fransız Edebiyatı	11
Robin Hood	Howard Pyle	Amerikan Edebiyatı	1
Robinson Crusoe	Daniel Defoe	İngiliz Edebiyatı	1
Suç ve Ceza	Dostoyevski	Rus Edebiyatı	2
Gazap Üzümleri	John Steinbeck	Amerikan Edebiyatı	1
Uçurtma Avcısı	Halit Hüseyni	Afgan Edebiyatı	1
Taş Meclis	Jean-Christophe Grangé	Fransız Edebiyatı	1
Yüzüklerin Efendisi	J. R. R. Tolkien	İngiliz Edebiyatı	4
Toplam 29 Eser			

Tablo 8 incelendiğinde sinemaya aktarılan birçok edebî eserin öğretmen adayları tarafından takip edildiği ve izlendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcıların birden fazla eseri –sinemaya aktarılmış olanlardan- izleyebilecekleri düşüncesinden hareketle sınırlandırmaya gidilmemiştir. Bu nedenle tek bir eseri değil, filmini izledikleri birden fazla eseri yazdıkları da olmuştur. Bu eserler arasında Monte Cristo Kontu, Sefiller, Robin Hood, Robinson Crusoe, Don Kişot vb. gibi dünya edebiyatı klasikleri arasında sayılan eserler ile Akıl Oyunları, Harry Potter, Açlık Oyunları, Alacakaranlık Serisi vb. gibi günümüz dünya edebiyatının önemli eserleri yer almaktadır.

İzlenen/takip edilen bu eserlerin dünya edebiyatında yeri incelendiğinde 8 eserin Amerikan Edebiyatı, 7 eserin İngiliz Edebiyatı, 6 eserin Fransız Edebiyatı, 3 eserin ise Rus edebiyatından olduğu görülecektir. Bunun dışında İtalyan, İspanyol, Brezilya, Afgan ve Alman Edebiyatı kapsamında 1'er eser de bulunmaktadır. Amerikan edebiyatı ile İngiliz Edebiyatından beyazperdeye aktarılan eserlerin sayısının fazla olması bu eserlerin konusu ile de ilgilidir. Son yıllarda Amerikan ve İngiliz edebiyatındaki eserlerin –özellikle fantastik türde olanların- (örneğin Alacakaranlık Serisi, Yüzüklerin Efendisi vd.) sinemaya aktarılmasıyla birlikte geniş bir kitleye hitap ettiği görülmektedir. Bu nedenle Amerikan ve İngiliz edebiyatının takip edilme düzeyi de buna bağlı olarak fazladır. Bu görüş Grafik 2'deki veriler ile örtüşmektedir (Bk. Grafik 2).

Türkçe öğretmeni adaylarının dünya edebiyatını bilmesi ve takip etmesi hem mesleki gelişim hem de kişisel gelişim için gereklidir. Eğitim Fakülteleri Lisans Programları yönetmeliğinde Türkçe Öğretmenliği için hazırlanan lisans programında yer alan derslerden bir tanesi Dünya Edebiyatı dersidir. Ders içeriği; "Dünya edebiyatından Türkçeye özenle çevrilmiş ve dünya edebiyatında tanınmış kitapların okunması ve çözümlenmesi. Dünya klasiklerinden yapılacak bir seçkinin, ezberci ve geleneksel özetleme, karakter tahlili ve betimleme anlayışına kaymadan, çağdaş edebiyat çözümleme anlayışları doğrultusunda incelenmesi. "Okuma Eğitimi" dersinde kazanılan ipuçlarını kullanarak eleştirel okuma uygulamaları" (http://www.yok.gov.tr/) şeklinde yer almış olup Okuma eğitimi ile ilişkilendirilmiştir. Buradan hareketle Dünya edebiyatını bilmenin diğer alan bilgisi dersleri ile ilişkili olduğu, disiplinlerarası çalışmalar neticesinde dünya edebiyatından yararlanılması gerektiği ve çağdaş tahlil metotları kullanılarak eser analiz etme ve değerlendirme becerilerinin kazandırılmasının amaçlandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adayları için dünya edebiyatını bilmek ve takip etmek gereklilik olarak görülmelidir.

Katılımcılara "Türkçe öğretmeni adayı olarak dünya edebiyatını takip etmenin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusu yöneltilmiş, 80 kişi önemli olduğunu belirtirken 4 kişi bunun gerekli olmadığını ifade etmiştir. 7 öğrenci ise herhangi bir görüş belirtmemiştir. *Evet* yanıtını vererek dünya edebiyatını takip etmenin önemli olduğu görüşünde birleşenlerin gerekçeleri de Tablo 9'da gösterilmiştir (Bk. Tablo 9).

Tablo 9. *Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Dünya Edebiyatını Takip Etme Gerekçeleri*

Sıra	**Gerekçe**	**Öğrenci Sayısı**
1	Farklı bakış açısı kazandırır.	22
2	Farklı kültürler, coğrafyalar hakkında fikir edinilir.	15
3	Öğretmen kendini geliştirir.	12
4	Edebiyat evrenseldir.	7
5	Bilgi birikimini artırır.	6
6	Kişinin edebî zevki gelişir.	6
7	Kültürlerarası karşılaştırma yapma olanağı sağlar.	5
8	Yeni anlayım biçimi ve üslup öğrenilebilir.	4
9	İlham kaynağı olabilir.	1
10	İnsanlara ders verir.	1
11	Okuma kültürünü geliştirir.	1
		Toplam 80

Tablo 9'a göre öğretmen adaylarının dünya edebiyatını takip etme gerekçelerinin farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu gerekçeler arasında ilk sırayı "Farklı bakış açısı kazandırır (22 kişi)" seçeneği almaktadır. Diğer gerekçeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise ya kişisel gelişime ya da mesleki gelişime yönelik olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir bölümünün dünya edebiyatını takip etmenin gerekli olduğu konusunda hemfikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dünya edebiyatını takip etmenin gerekli olmadığını savunan 4 öğrenci ise düşüncelerini, "*Önce kendi*

edebiyatımızı öğrenmeliyiz. Kendi edebiyatımız tüm yönleriyle benimsetilip ardından dünya edebiyatına geçilmelidir." şeklinde savunmuşlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının dünya edebiyatını takip etme düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada, bulgular doğrultusunda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcıların genel itibarıyla yabancı dil bilmedikleri (ortalama %82), dünya edebiyatını çeviri eserler aracılığı ile takip ettikleri/okudukları tespit edilmiştir. Yabancı dil bildiğini ifade eden katılımcıların ise eserleri özgün dillerinde okuyup anlama hususunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir (Grafik 1).

Öğretmen adaylarının dünya edebiyatından en son okudukları eserler arasında (Bk. Grafik 2) Amerikan edebiyatının ilk sıralarda yer aldığı, sürekli takip edilen güncel yazarlar (Bk. Tablo 5) arasında Amerikan edebiyatının yine ilk sıralarda olduğu görülmüştür. Edebiyat çevirmeni bilme/tanıma/takip etme (Bk. Tablo 6) ile uluslararası edebiyat ödülü (Bk. Grafik 3) ve uluslararası ödüllü yazar (Bk. Tablo 7) bilme noktasında katılımcıların zayıf oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarından benzer şekilde uluslararası çocuk edebiyatı ödülü bilme (Bk. Grafik 4) hususunda da yeterli veri elde edilememiştir.

Çoğunlukla roman türünü tercih ettikleri anlaşılan katılımcıların (Bk. Tablo 4), dünya edebiyatından eserleri ağırlıklı olarak kitap aracılığı ile takip ettikleri/okudukları, bu sonucu sırasıyla sinema ve tiyatro aracılığı (Bk. Grafik 5) ile takip etmenin aldığı anlaşılmıştır. Dünya edebiyatından beyazperdeye aktarılan eserler (Bk. Tablo 8) hakkında katılımcıların fikir sahibi oldukları anlaşılmakta olup en fazla Amerikan ve İngiliz edebiyatından aktarılan eserlerin izlendiği/takip edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarda son yıllarda dünya çapında geniş okur kitlesine ulaşan ve daha sonra beyazperde ile yüzbinlerce izleyici kitlesine hitap eden fantastik eserlerin de katkısının olduğu düşünülebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dünya edebiyatını takip edip etmemeyi gerekli bulup bulmadıkları sorulduğunda genel itibarıyla öğrencilerin dünya edebiyatını takip etmenin gerekli olduğu hususunda hemfikir oldukları tespit edilmiştir. Ağırlıklı olarak farklı bakış açısı kazandırma noktasında dünya edebiyatının gerekli olduğunu savunanlar ile mesleki ve kişisel gelişime katkı sunması açısından gerekli görenlerin olduğu anlaşılmıştır (Bk. Tablo 9).

Sonuç olarak dil öğretiminde metin kullanımının öneminden hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının dünya edebiyatına daha fazla eğilmelerinin gerekli olduğu ifade edilebilir. Bunun için lisans düzeyindeki dersler ile ders kitaplarında dünya edebiyatının seçkin örneklerine yer verilerek bakış açısı kazandırılmalı, farklı kültürler tanıtılmalıdır. Gerek klasik edebiyattan gerekse modern edebiyattan eserler okunmalı/okutulmalı ve bu eserler, özellikle lisans programlarında sadece *Dünya*

edebiyatı dersi kapsamında ele alınmamalı, diğer dersler içinde de –disiplinlerarasılık bağlamında- kaynak olarak kullanılabilmelidir. Dünya edebiyatı derslerinde ise ders süreci, klasik edebiyatın güdümünden çıkarılıp güncel edebiyatlarla da bütünleştirilmeli, farklı toplumların edebiyatlarına yer verilecek şekilde ders içerikleri yeniden düzenlenmelidir.

Kaynaklar

Avcı, Ş. (2011). "Türkçe ders kitaplarındaki dünya edebiyatı metinlerinin içerik açısından incelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi. Hatay.

Baytekin, B. (2006). *Kuramsal ve Uygulamalı Karşılaştırmalı Edebiyat Bilim*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Busbecq, O. G. De (2004). *Türkiye'yi Böyle Gördüm*. (Çev. M. Fatih Topaloğlu). İstanbul: Elip Kitap.

Çalışkan, A. (2016). "İlköğretim 100 temel eser içerisinde yer alan dünya edebiyatına ait eserlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.

Damrosch, D. (2013). *Dünya Edebiyatı Nedir?* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Damrosch, D. (2016). *Dünya Edebiyatı Nasıl Okunmalı?* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Gürbilek, N. (2004). *Kör Ayna Kayıp Şark Edebiyat ve Endişe*. İstanbul: MetisYayınları.

Kolcu, A. İ. (2015). *Edebiyat Kuramları*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.

Küçükislamoğlu, Ü. (2014). "Nobel edebiyat ödülünün yapısı ve dünya edebiyatındaki işlevi." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi. İstanbul.

Suçin, M. H. (2007). *Çeviribilim Öteki Dilde Var Olmak*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Tekşan, M. (2011). *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.

Tournefort, J. De (2013). *Tournefort Seyahatnamesi*. (Çev. Teoman Tunçdoğan; Ali Berktay). İstanbul: Kitap Yayınevi.

Uysal, B. (2016). The Evaluation of World Literature Courses in Turkish Language Teaching Departments Based on Conceptual Field. *Journal of Education and Training Studies,* V. 4, No. 10; ss. 139-147.

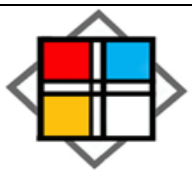
Ülken, H. Z. (2011). *Uyanış Devirlerinde Tercümenin Rolü*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Yalçın, A. (2012). *Çağdaş Edebiyat ve İnsan.* Ankara: Akçağ Yayınları.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara, 25.03.2017'de http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 adresinden alınmıştır.

http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/turkce_ogretmenligi.pdf/d0d11c2d-bc83-4186-8717-b33597eb8eb6 adresinden 09.03.2016'de alınmıştır.

Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471.



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

Geliş/Received: 21.04.2017 Kabul/Accepted:15.06.2017

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçeye Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığı İle Belirlenmesi

Emrah BOYLU[*]
Ömer Faruk IŞIK[**]

Öz

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 51'i erkek 49'u bayan olmak üzere A2,B1 ve B2 seviyelerinde Türkçe öğrenen toplam 100 öğrenci katılmıştır. Çalışmada katılımcıların Türkçeye ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla onların her birinden "Türkçe ……. gibidir, çünkü ....." cümlesini tamamlaması istenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcılar Türkçeye ilişkin olarak toplam 100 adet geçerli metafor üretmiştir. Bu bağlamda 100 metafor dikkate alınarak her metaforun kavramsallaştığı alana göre gruplara ayrılmış ve belli bir tema altında toplanmıştır. Bu metaforlardan 9 tanesi herhangi bir temaya yerleştirilemediği için değerlendirilmeye alınmamıştır. İşlemler sonunda toplam 4 farklı tema (Diller Arası Benzerlik, Olumlu His, İhtiyaç ve Kolay Bulma) oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin 31'inin Türkçeyi ihtiyaç olarak gördüğü, 21'inin Türkçeyi zor bulduğunu, 9'unun Türkçeyi ana dili ile veya bildiği bir dille ilişkilendirdiği, 30'unun ise Türkçeye karşı olumlu bir his beslediği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Metafor, Algı

Determining the Perception of Students Who Learn Turkish as a Foreign Language toward Turkish by Means of Metaphors

Abstract

In this study the aim was to determine the perceptions learners who learned Turkish as a foreign language toward Turkish. 100 students, 51 male and 49 female from A2, B1, and B2 levels took part in this research. Each participant was asked to complete the sentence stem *"Turkish is like..., because…"* to find out the metaphors they used for Turkish. In this study, phenomenological approach which is one of the qualitative research methods was used. According to the findings of the research, participants used 100 valid metaphors. Each metaphor was placed into a group based on the field it was conceptualized in and they were grouped under certain themes. 9 metaphors were discarded as it was not possible to place them into any theme. At the end of the analysis, a total of four different themes were formed (Similarity between Languages, Positive Feeling, Necessity, and Ease of Use). The findings showed that 31 students regarded Turkish as a necessity, 21 found Turkish difficult, 9 made connections between Turkish and their mother tongue or a language which they know well, and 30 had positive feeling toward Turkish.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, metaphor, perception

[*] Öğr. Gör. İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, emrahboylu@aydin.edu.tr
[**] Okt. İstanbul Aydın Üniversitesi, Aydın TÖMER, ofarukisik@aydin.edu.tr

Giriş

Dil öğretimi ve öğreniminin zor bir süreç olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Bu süreci etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden bazıları şunlardır: Öğrencilerin kişisel ve bilişsel özellikleri, öğretmen, çevre, öğrenilen dilin zorluk-kolaylık durumu, öğrenilen dile karşı tutum, dile karşı algı, hedef dilin öğrenilme yeri vb. Bu bağlamda yabancı bir dil öğrenen bireylerin öğrendikleri dile karşı algıları, dil öğrenme başarılarını olumlu veya olumsuz yönde doğrudan etkileyecektir. Bu nedenle dil öğretiminde algı konusu üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Algı ise TDK (2017)'da "*Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak"* olarak açıklanmıştır. Dil öğrenenlerin öğrendikleri dile karşı algılarını ölçmek için birden fazla yöntem mevcuttur. Bunlardan biri de algının "*metaforlar"* aracılığı ile belirlenmesidir.

Dilde ve edebiyatta en sık karşılaştığımız kelimelerden biri "*metafor"* kavramıdır. Metafor kelimesi etimolojik olarak Yunanca *meta*- "öte" ve *pherein* "taşımak, götürmek" ikilisinin birleşmesinden oluşmakta olup "nakletmek, öteye taşımak" anlamındadır (Demirci, 2016). Metafor kavramı, eğitim ve öğretim alanında özellikle 2000'li yıllarda sık sık kullanılmaya başlanmıştır. Öyle ki (Vadeboncoeur ve Torres (aktaran, Arslan ve Bayrakçı 2006: 101), metaforların eğitimdeki önemini şöyle açıklar: "Metaforlar çeşitli alanlarda kullanılabilmektedirler. Eğitim yönetiminden müfredat geliştirme ve plânlamada; öğretim alanında da öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirmede başvurulmaktadır. Öğretmen eğitiminde ise metaforlar, öğretim uygulamalarını yönlendirmede ve öğretmenlerin modern eğitim anlayışlarındaki yerlerini belirlemede bir araç konumundadır." Buna ek olarak Şeyihoğlu ve Gençer (2011:84) de metaforların günlük yaşamdaki kullanımının dışında, eskiden beri eğitim ve öğretim amaçlı da karşımıza çıktığını ve öğretmenlerin, metaforları bilinçli veya bilinçsiz olarak genellikle fikirleri, kavramları ve soyut şeyleri açıklamak için kullandıkları vurgulamaktadır. Aydın ve Pehlivan (2010) da eğitimde metaforlardan planlama, eğitim programı geliştirme, öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirmede yararlanılabileceğini belirtir. Bu çerçevede metaforların dil öğretiminde de kullanımı dil öğretiminde başarıya ulaşmada katkı sağlayacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretimi literatürüne bakıldığında Türkçenin öğretiminde metafor kullanımı veya metafordan yararlanmanın çok az olduğu görülmektedir. Bu çerçevede ilgili alanyazında iki çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri Akkaya (2013)'nın "Suriyeli Mültecilerin Türkçe Algıları" isimli çalışmasıdır. Akkaya, bu çalışmasında 52 Suriyeli mültecinin Türkçeyle ilgili 36 metafor geliştirdiğini tespit etmiştir. Elde edilen verilerden hareketle, Suriyeli mültecilerin imaj dünyasının çok dar olmadığı, bununla birlikte, geliştirilen metaforların büyük bir çoğunluğunun (% 96,2) olumlu, % 3,8'inin ise olumsuz çağrışımlar oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bu verilerin, Suriyeli mültecilerin Türkçeye ilişkin olumlu bir tutum içerisinde olduklarını belirten araştırmacı

makalesinde Suriyeli mültecilerin en fazla anne, ev, insan metaforlarını kullandığını tespit etmiştir. İlgili çalışmalardan ikincisi ise Çalışkan (2010)'ın "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirme: Kavramsal Anahtarlar Aracılığıyla Deyim Öğretimi" isimli çalışmasıdır. Bu çalışmada araştırmacı, Türkçenin gerek yabancı dil gerekse ana dili olarak öğretimine yönelik metaforlardan yararlanma üzerine yapılan araştırma ve uygulamaların sınırlı olduğunu belirterek çalışmasında Kavramsal Metafor Teorisi'ni tanıtmış ve bu teori doğrultusunda oluşturulacak bir eğitim modeline ilişkin önerilerde bulunmuştur. Bu doğrultuda araştırmada günlük hayatta sık kullanılan, dolayısıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için de önem taşıyan organ adlarıyla ilgili deyimlerin öğretimine yönelik bir çerçeve oluşturularak etkinlik örnekleri sunulmuştur. İki dilli çocuklara Türkçe öğretimi literatüründe ise Çalışkan (2013)'ın Kavramsal Anahtar Modeli İle Metafor ve Deyim Öğretimi" isimli çalışması ve yine Çalışkan (2009)'ın "Kavramsal Anahtar Modeliyle İki Dilli Çocuklara Metafor ve Deyim Öğretimi" isimli doktora tezi dil öğretiminde metaforu kapsamlı olarak ele almıştır. Türkçe öğretimde ise Dumanlı Kadızade (2014) "Aktif Öğrenmede Bir Teknik; Metafor Uygulaması "Türkçe Öğretmen Adaylarının Türkçe Dersi Algıları Üzerine" isimli çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe derslerine yönelik algılarını belirlemeye çalışmıştır. Lüle Mert (2013) ise "Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi" isimli çalışmasında metaforu öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine yönelik algılarını ölçmede kullanmıştır. Pilav ve Elkatmış, (2013) ise "Öğretmen Adaylarının Türkçe Kavramına İlişkin Metaforları" isimli çalışmalarında Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe algıları tespit etmişlerdir. Göçer (2013) de "Türkçe Öğretmeni Adaylarının 'Kültür Dil İlişkisi'ne Yönelik Metaforik Algıları." isimli çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının kültür dil ilişkisine yönelik algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarma amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmalar ışığında Türkçe öğretiminde metafor kullanımı ve öğretimi üzerine akademik çalışmaların sayısının ve araştırma konularının çeşitliliğinin artırılması elzem olarak görülmektedir. Öyle ki Çalışkan (2010) da ilgili çalışmasında özellikle ikinci dil öğretimi alanında ve daha çok üniversite öğrencilerine yönelik olarak yapılan metafor farkındalığı geliştirme çalışmalarından verimli sonuçlar elde edildiğini fakat bu alanda Türkçenin gerek yabancı dil gerekse ana dili olarak öğretimine yönelik araştırma ve uygulamaların sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda, Çalışkan (2010) çalışmasında, günlük hayatta sık kullanılan, dolayısıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için de önem taşıyan organ adlarıyla ilgili deyimlerin öğretimine yönelik bir çerçeve oluşturularak etkinlik örnekleri sunmuştur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ve öğretenlerin en çok zorlandığı konulardan biri olan deyim öğretiminde metaforlardan yararlanmanın başarıya ulaşmada doğrudan katkısı olduğu düşünüldüğünde yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili akademik çalışmaların azlığı üzücü bir durumdur. Bu nedenle bu çalışma ile metaforların yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen

öğrencilerin Türkçeye karşı algılarının ölçülmesinde kullanılabilecek en iyi yöntemlerden biri olduğu ortaya koymak da amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeye ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu genel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrenciler Türkçeye ilişkin algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadırlar?

2. Öğrencilerin Türkçeye ilişkin ürettikleri metaforlar hangi temalar altında toplanmaktadır?

2.1. Kur seviyelerine göre öğrencilerin ürettikleri metaforların temalara göre dağılımı nasıldır?

2.2. Cinsiyetlere göre öğrencilerin ürettikleri metaforların temalara göre dağılımı nasıldır?

2.3. Ülkelere göre öğrencilerin ürettikleri metaforların temalara göre dağılımı nasıldır?

2.4. Aynı dil ve yakın kültüre sahip Arap uyruklu öğrencilerin ürettikleri metaforların temalara göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) yaklaşımından yararlanılmıştır. Yıldırım ve Simsek, (2011) olgu bilim araştırmalarını, farkında olunan ancak derinlemesine ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılması olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamdan hareketle ilgili araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe hakkındaki algıları metafor yardımı ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER'de A2, B1, B2 seviyesinde Türkçe öğrenen farklı ülkelerden 100 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma gurubuna ait demografik bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 1: *Araştırma katılımcılarına ait demografik bilgiler*

Özellikler		**(f)**	**(%)**
Yaş	15-20	26	26
	20-25	40	40
	25-30	17	17
	30-35	13	13
	35+	4	4
Cinsiyet	Erkek	51	51
	Bayan	49	49

	A2	42	42
Seviye	B1	41	41
	B2	17	17
	Afganistan	26	26
	Çin	7	7
	Fas	2	2
	Filistin	8	8
	G. Kore	2	2
	Irak	5	5
	İran	8	8
	Mısır	6	6
	Pakistan	1	1
Ülke	Rusya	1	1
	Somali	2	2
	Suriye	19	19
	Suudi Arabistan	1	1
	Tunus	4	4
	Ukrayna	3	3
	Ürdün	2	2
	Yemen	3	3
Toplam	-	**100**	**100**

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılanların 51'inin erkek 49'unun ise bayan olduğu, 42'sinin A2 41'inin B1 ve 17'sinin B2 seviyesinde Türkçe öğrendiği ve 26'sının 15-20, 40'ının 20-25, 17'sinin 25-30, 13'ünün 30-35, 4'ünün 35+ yaşında olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak öğrencilerin yoğun olarak Afganistanlı (26) Suriyeli (19) ve Filistinli (8) Çinli (8) Iraklı (5) İranlı (8) ve Mısırlı (6) olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki bilgiler çerçevesinde bayan ve erkek öğrencilerin sayısının birbirine çok yakın olması Türkçenin özellikle bayan öğrenciler tarafından da yoğun bir şekilde öğrenilmeye başlandığını, yüksek seviyelerde (B2-C1) öğrenci sayısının azaldığını ve yoğun olarak Orta Doğu'daki ülkelerden

gelen öğrencilerin Türkçe öğrendiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin yaş aralığı dikkate alındığında 100 öğrenciden 83'ünün 15-30 yaş aralığında olması Türkçenin daha yoğun olarak gençler tarafından öğrenildiğini söylenebilir.

Verilerin Toplanması

İlgili literatür incelendiğinde metaforlarla algının ölçülmeye çalışıldığı çalışmalarda verilerin toplanmasında *"XXX.....gibidir, çünkü....."* ifadesinin tamamlatıldığı görülmüştür (Fidan, 2014; Göçer, 2013; Akkaya, 2013; Saban, 2008; Kalyoncu, 2012) Bu çalışmanın verileri toplanırken de aynı yol izlenmiştir. Katılımcıların Türkçe kavramına ilişkin sahip oldukları algılara yönelik metaforları ortaya çıkarmak amacıyla onların her birinden "Türkçe ……. gibidir, çünkü ....." cümlesini tamamlaması istenmiştir. Öğrencilerin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla da bir kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. "Türkçe ……. gibidir, çünkü ....." ifadesine ilişkin öğrencilerin görüşleri yazılı olarak toplanmıştır. Öğrenciler, ilgili çalışma hakkında, formlar doldurulmadan önce araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Alan yazın incelendiğinde Saban (2008), Altun ve Apaydın (2013) ve Akkaya (2013)'nın ilgili çalışmalarının öğrencilerin metaforlarının belirlenmesine yönelik olduğu görülmektedir. Bu bağlamda her üç çalışmada da öğrencilerin metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir: 1. Adlandırma aşaması 2. Eleme ve arıtma aşaması 3. Derleme ve kategori geliştirme aşaması 4. Geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması. Bu bağlamda bu araştırmada da verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında analizler, bu üç çalışma esas alınarak yapılmıştır.

1. Adlandırma Aşaması: Bu süreçte öğrencilerden toplanan kâğıtlar öğrencilerin anlamlı metaforlar ve mantıklı açıklama yapıp yapmadıkları açısından kontrol edilmiştir.

2. Eleme ve Arıtma Aşaması: Bu aşamada metaforlar, konusu, kaynağı ve konusu ile kaynağı arasındaki ilişki olmak üzere 3 bakımdan ele alınmış ve tasnif edilmiştir. 100 öğrenciye yapılan uygulama çerçevesinde değerlendirilen 100 kâğıttan metafor ve kaynağı arasında bir anlam ilişkisi olmayan metafor olmadığı için çalışmada verilerin tamamı kullanılmıştır.

3. Derleme ve Kategori Geliştirme Aşaması:

Bu aşamada öğrencilerin Türkçeye yönelik olarak ürettikleri metaforlar, sahip oldukları ortak özellikler bakımından incelenmiştir. Bu bağlamda 100 metafor dikkate alınarak her metaforun kavramsallaştığı alana göre gruplara ayrılmış ve belli bir tema ismi altında toplanmıştır. Bu işlemler sonunda toplam 4 farklı tema (Diller Arası Benzerlik, Olumlu His, İhtiyaç ve Kolay Bulma) oluşturulmuştur.

4. Geçerlik ve Güvenirlik Sağlama Aşaması:

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için, araştırmada 4 tema altında toplanan metafor imgelerinin söz konusu temayı temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, aynı birimde ders veren bir okutmana 100 adet örnek metafor imgesinin alfabetik sıraya göre dizili olduğu bir liste ve 4 tema ismi ile özelliklerini içeren iki liste verilmiştir. Okutmandan bu iki listeyi de kullanarak birinci listedeki örnek metafor imgelerini ikinci listedeki 4 tema altında (hiçbir metafor imgesini dışarıda bırakmayacak şekilde) toplaması istenmiştir. Daha sonra, ilgili kişinin yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) kullanılarak hesaplanmıştır (aktaran Saban, 2008: 467) Güvenirlik çalışması kapsamında görüşüne başvurulan uzman, 9 metaforu (Bahçe, İlkokul birinci sınıf, Suriye, Sebze Karıştır, Su, Su içmek, Trump Tover, Yüzme öğrenme, Zengin Bir İnsan) araştırmacılardan farklı bir kategoriyle ilişkilendirmiştir. Bu durumda güvenirlik = 91/ 91 + 9 X 100 = %91 olarak hesaplanmıştır. Yazarlara göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008: 467).

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, Türkçeye yönelik geliştirdikleri metaforlarla ilgili olarak elde edilen bulgular tablolar hâlinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

Öğrenciler Türkçeye ilişkin algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadırlar?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeye ilişkin geliştirdikleri metafor listesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 2: *Türkçe İle İlgili Metaforlar*

Metafor	Tekrar Sayısı
Ağaç	1
Ailem	1
Altın	1
Anahtar	3
Annem	1
Arapça	1
Araç	1
Arapça aksine (Ters)	1
Arkadaşım	2
Ay	1
Babam	1
Bahçe	2
Baklava	2
Balık tutmak	1

Metafor	Tekrar Sayısı
Klavuz	1
Korece + İngilizce + biraz Arapça	1
Köşe taşı	1
Kütüphane	1
Labirent	1
Lazım iş	1
Makarana	1
Meyve ağaçları	1
Okul	1
Oyun	1
Oyuncak tramvay	1
Ödül	1

Balık tutmak	1
Başarılı bir yaşam	1
Benim eski dilim	1
Buzdolabı	1
Çok zor	1
Dağ	1
Define	1
Deniz	3
E5	1
İlaç	1
Elmas	1
Farsça	2
Film	1
Google	1
Güç ve kuvvet	1
Güçlü ve kibar	1
Güneş	1
Güneşin ışığı	1
Güzel bir dil	1
Güzel bir insan	1
Hava	1
Hırsız	1
Ilık bir mekân	1
İlkokul 1. sınıf	1
İş	1
Kadınlar	1
Kanarya sesi	1
Kar	1
Karışık meyve suyu	1
Kekeme	2
Kız, nazik ve kibar	1
Ödül	1
Panda	1
Papağan sesi	1
Parfüm	1
Puzzle mozaik	1
Resim	1
Restoran	1
Saat	1
Salata	1
Sapsarı altın	1
Sebze karıştır	1
Sorun çözmek	2
Spor	1
Su	4
Su içmek	1
Suriye	1
Telefon	1
Tercüman	1
Ters koşan bir adam	1
Toz (tuz)	1
Tren	2
Trump tover	1
Uçak	1
Uzun verimli bir ağaç	1
Uzun, geniş ve tatlı sulu bir nehir	1
Yapboz	1
Yardımcı	1
Yaşam	1
Yüzme Öğrenme	1
Yüzmek	1
Zengin bir insan	1

Toplam 100

Yukarıdaki tabloya bakıldığında öğrencilerin genel olarak Türkçeye ilişkin geliştirdikleri metaforların birbirlerinden farklı olduğu görülmektedir. Bu çerçevede kekeme (2), tren (2), su (4), sorun çözmek (2), anahtar (3), Farsça (2), deniz (3), baklava (2), bahçe (2), arkadaş (2) metaforları birden fazla öğrenci tarafından üretilmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri ise hemen hemen her öğrencinin Türkçeye ilişkin bir metafor üretebilmesidir. Özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ürettikleri metaforlara bakıldığında Türkçenin öğrencilerin düşünce dünyalarındaki yeri ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu tür durumların tespiti de dil öğretiminde başarıyı doğrudan etkileyecektir. Örneğin Türkçeye yönelik geliştirdiği metafor baklava olan bir

öğrenci ile labirent olan bir öğrencinin Türkçeye yönelik algılarının aynı olduğunu söylemek imkânsızdır.

Öğrencilerin Türkçeye ilişkin ürettikleri metaforlar hangi temalar altında toplanmaktadır?

Bu bölümde öğrencilerin Türkçeye ilişkin ürettikleri metaforların hangi temalara ayrıldığına ilişkin tablolar ve yorumlar bulunmaktadır.

Tablo 3: *Öğrencilerin Türkçeye ilişkin ürettikleri metaforların temalara göre dağılımı ile ilgili veriler*

	Olumlu His	**İhtiyaç**	**Diller Arası İlişki**	**Zor bulma**	**Tasnif dışı**	**Toplam**
Toplam	30	31	9	21	9	100

Tablo 3'e bakıldığında öğrencilerin Türkçeye ilişkin ürettikleri metaforların 30'u Olumlu His, 31'i İhtiyaç, 9'u Diller Arası İlişki ve 21'i ise Zor Bulma temasında olduğu görülmektedir. 9 öğrencilerin ürettiği metafor ise herhangi bir tema ile ilişkilendirilemediği için tema dışı bırakılmıştır.

Öğrencilerin ürettikleri metaforların temalara göre detaylı dağılımını gösteren tablolara ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 4: *Türkçeyi ihtiyaç olarak görenlerin ürettikleri metaforlara ilişkin veriler*

No	**Metafor**	**Metaforun Gerekçesi**
Ö1	***Araç***	İstiyacğim ve benim ailemi ve çocuklarım ile burada yaşıyoruz ve eğilim sistem ve hastana ve her şey Türkçe konuşmak gerek. bu yüzden her adam turkçe dil oğranıyor mecbur olabilir. Ayrıca iş için Türkçe takip lazım.
Ö2	***Güneş***	Güneş benim için çok önemli. Her zaman yeni hayat ve yeni gün bu demek.
Ö3	***Lazım iş***	Türkiye'de derslerime devam ediyorum ve iş için daha iyi konuşmak, yazmak ve okumak lazım ki öğreniyorum.
Ö4	***Su***	Ben Türkiye'de yaşıyorum bu yüzden Türkçe hayatımda çok önemli. Bir de Türk okula gideceğim ve Türk arkadaşla tanışacağım.
Ö5	***Yardımcı***	İstanbul'da yaşıyorum ve her zaman dışarıya çıkıyorum alışveriş için ya da bir şey almak için veya bir yere gitmek istiyorum. O zaman Türkçe benim yardım ediyor..
Ö10	***Annem***	Her gün lazım, konuşuyorum, nefret ediyorum sonra çok seviyorum, daha öğrenmekten sonra iyi olacağım. Bu yüzden Türkçe annem gibidir.
Ö11	***Resim***	Herkes Türkçe bilmiyor ama ben şimdi istanbulda yaşıyorum ve Türkçesiz yaşamak zor olabilir herkes resim anlamıyor ama resim öğrenmek güzel bir şey değil mi?
Ö12	***Çok zor***	Ben burada tek yaşarım ve hiç arkadaş yok yani ben şimdi Türk kursuna gidirim ama perktiş lazım zaten konuşmak istiyorum.
Ö13	***Spor***	Pratik lazım masal sporda her insan çaba yapiyor ve ben ayrıca çaba yapıyorum.
Ö15	***Hava***	Bu çok önemli ben türkeyde yaşiyorum bu yüzden bu çok önemlidir. Türkçe öğreniyorum çünkü bütün insanlar türkçe konişiyor ve türk insanlar başak dil

		konuşmak hoşlanmıyor.
Ö16	***Köşe taşı***	Ben doktorum ve istanbul'da çalışmak istiyorum bu yüzden Türkçe çok önemlidir. Çünkü hayat kurmak için çok lazım.
Ö17	***Anahtar***	Benim geleceğimin anahtarıdır. Burada yaşamak için öğrenmem lazim hemde çok seviyorum benim için anadilimden başka ikinci en güzel dil sayılır.
Ö18	***İlaç***	Çok tatlı değil ve Türkçe öğrenmek çok iyidir ama bazan da çok zordu ama türkçe öğrenmek çok önemlidir. Hasta gibi ki ilaç istiyor.
Ö28	***Anahtar***	Türkiye'de yaşıyorum. Türkiye'deki insanlar ile konuşabilirim. İşebilirim. Bana Türk arkadaşlar almak için.
Ö35	***Tercüman***	Türkiye'de yaşıyorum ondan sonra okula okumak istiyorum. Sonra ticaret yapıcağım mermer ticaret satış yapıcağım ama öncede Türkçe daha iyi her insanlara yardım ediyor tercüman gibi.
Ö36	***Sorun çözmek***	Herkes Türkçeyi öğreniyor rahat rahat İstanbula gezebilir. Eğir öğrenmezse o zaman evde oturmanız girekiyorsunuz. 5 ay önce hiçbir yeri sevmiyordum. Çünkü bu kadar Türkçe anlatmıyordum. Ve artık sakakta geze geze konuşuyorum ve herkesle sorularımı çözmeliyim ve çok çok rahatım.
Ö37	***Başarılı bir yaşam***	Türkleri anlamak istiyorum, başka kültürleri biliyorum, başka bir yaşam yaşıyorum, çeşitli yemekleri tadıyorum. Ayrıca benim kültürümü insanlara anlatıyorum çünkü benim kültürüm çok çeşitli, heyecanlı ve Türk kültürüne yakın.
Ö43	***Define***	Her kişi öğrenmek için gereklidir. Bu dili ihtiyacı herkes.
Ö44	***Ağaç***	Ben bu ağaçtan meyvesini yeyecem. İyi şeyleri kolnacam ve ülkemi ve Türkiye yardim edecem.
Ö45	***Kılavuz***	Türkçe yani Tomer bitiktan sonra ben aconomey fakkültesinde başlacağım. Bu yüzden bana klavuz gibidir.
Ö46	***Altın***	O çok önemli. Ben yaşarım orda bu yüzden Türkçe altın gibidir.
Ö48	***Okul***	O önemli Türkçe buna okul gibi bu için öğrenme gerekli ve tamamen orada bo için sorunlarını çözme islihdam yapcım bo için öğreniyorum.
Ö50	***Sorunların çözümü***	Bin her yerde gitsem Türkçe bana yardım ediyor ve heç yerde sekanta olmayacak,
Ö51	***Yaşam***	Dört gözle beklemek ben burada yapacağım. O zaman sadece Türkçe konuşmak istiyorum. Ayrıca ben Türk arkadaşlar buluşmak istirim. Bu yüzden Türkçe yaşam.
Ö52	***İş***	İlk Turkey geldim hiç Türkçe dil konuşmak bilmiyordum sadece ingilizce biliyorum bu yüzden hayat istanbul da çok zor oldumak için Türkçe dil okuyorum burad iş yapacağım sonra evleneceğim bir güzel ve iyi kiz ile
Ö68	***Babam***	Babam banu para veriyor ve Türkçe öğranıp para kazanacağım.
Ö76	***Deniz***	Türkçe bür büyük dil dir. Her insan bilirki örenceckı mesle bu kadar büyük dur ki gençler ve ya ekki adamlar bilirki örenecek. Büyük ve kücük değil örenmek için her yerde sıcak ve soğuk da o bilir örenmek
Ö86	***Sapsarı altın***	Altın her insan dünyadaki istiyor ve giymek istiyor, her yer yokmuş sadece bir yerde varmış, kimse türkçe öğrenmek istiyor mecbur türkiyeye gidiyor, altın gibi, kimse Altın istiyor, altın altın yerlere mecbur gidiyor.

Ö89	***Su***	Hayat susuz olmaz yaşanmaz su hayat demek su güzellik demek ve Türkçe hayat demek
Ö72	***Tren***	Tren güçlü, doğru yolda, hızlı yolan gitmemiş. Ayrıca onun hedef yetişebilir. Bana Türkçe öğrenmem çok önemli bu yüzden, tren gibi ihtiyacım var.
Ö42	***Anahtar***	Her şey istiyorsunuz türkçe konuşmayız lazım okulda hastana'da her yerde kullanılırız. O zaman Türkçe dil biliyoruz her şey kolay olacak. En sonu Türkçe biliyoruz hayatiniz Türkiye'ye daha mutlu.

Tablo 4'e bakıldığında 31 öğrencinin Türkçeyi ihtiyaç olarak gördüğü ve bu bağlamda metafor ürettikleri dikkat çekmektedir. Özellikle bazı öğrencilerin (Ö89, Ö51, Ö18, Ö15, Ö,10 Ö4, Ö2) Türkçeyi insanoğlunun yaşamını sürdürebilmesi için var olan temel ihtiyaçlarla ilişkilendirmesi Türkçeye yönelik algının ne derece kuvvetli olduğunu göstermesi bakımından son derece önemlidir. Bu açıdan bakıldığında Ö89 numaralı öğrenci Türkçeyi "su" metaforu ile açıklamış ve metaforun gerekçesini *"Hayat susuz olmaz yaşanmaz su hayat demek su güzellik demek ve Türkçe hayat demek."* olarak belirtmiştir. Ö4 numaralı öğrenci de Türkçeyi "güneş" metaforu ile açıklamış ve *"Ben Türkiye'de yaşıyorum bu yüzden Türkçe hayatımda çok önemli. Bir de Türk okula gideceğim ve Türk arkadaşla tanışacağım."* şeklinde metaforun gerekçesini açıklamıştır. Ö10 numaralı öğrenci ise "annem" metaforu ile Türkçeyi açıklamaya çalışmış ve gerekçesini şöyle belirtmiştir*: "Her gün lazım, konuşuyorum, nefret ediyorum sonra çok seviyorum, daha öğrenmekten sonra iyi olacağım. Bu yüzden Türkçe annem gibidir."* Verilerden hareketle öğrencilerin Türkçeyi ihtiyaç olarak gördükleri ve bu nedenle Türkçe öğrendikleri söylenebilir.

Tablo 5: *Türkçeye karşı olumlu his besleyenlerin ürettikleri metaforlara ilişkin veriler*

No	Metafor	Metaforun Gerekçesi
Ö8	***Ay***	Ay her vakit çıkamaz sadece gece çıkıyor. Bu yüzden geceni ışık eder. İşte böyle Türkçe benim için bir ay gibidir.
Ö9	***Parfüm***	Bu ilk yapancı dil öğreniyorum ve benim toplumumda hiç kimse Türkçe bilmiyor ve onu seviyorum.
Ö24	***Kız, nazik ve kibar***	Çok kibar cümleler var. Her şeyin ismi çok nazik çok nazik harfler var. Benim en sevdiğim dil Türkçedir.
Ö26	***Kanarya sesi***	Türkçe gramer çok yumuşak ve rahat, Telafuz çok kolay.
Ö27	***Papağan sesi***	Türkler çok konuşur ve zaten papağan sesi tatlıdır.
Ö29	***Oyun***	O hem çok eğlence ve güzel bir dil hem de asla sıkılmayacaksın.
Ö30	***Arkadaşım***	Ben her zaman onunla beraberim. Kendimi hiç yalnız hissetmiyorum.
Ö39	***Güç ve kuvvet***	Türkiye eski zamandan beri güçlü bir dil. Türkçe gelişmeye ve kuvvetlenmeye devam ediyor.
Ö41	***Restoran***	Türkiye'de restoran gibi çok farklı diller ve insanlar var. Türkiye'de insanlar yüksek sesli ve özgür olarak konuşuyorlar. Bir müzik notaları gibi kaynaşan çeşitli

		ülkelerden insanlar var. Bunun için Türkçeyi ve Türkiye'yi çok seviyorum.
Ö49	***Bahçe***	Türkçe bahçe gibidir. Biz onun meyvelerini yiyoruz. Türkçe bizim için çok önemli bir dildir.
Ö54	***Kütüphane***	Türkçe zengin bir dildir. Ne konu istersen kütüphanede vardır. Her şey Türkçede de vardır.
Ö55	***Güneşin ışığı***	Güneş parlıyor ve her şeyi gösteriyor aynan Türkçe parlayınca her şeyi bu dünyadaki altında geliyor ve bu dünyadaki şeyler Türkçede ve bu dünyadaki şeyler Türkçede anlatma var.
Ö60	***Baklava***	Baklava çok güzel bir tatlı ve ben bunu çok seviyorum ve Türkçe tatlı ve güzel bir dil ve zaten çok zor hem değil ve biraz benim dilim gibi yani farsça gibidir.
Ö61	***Ailem***	Türkçe bana sıcak ve mutluluk hissedirir.
Ö63	***Benim eski dilim***	Benim ana dilim eski Türkçedir. Türkçe çok tatlı çok güçlü sanatsal bir dildir.
Ö64	***Güzel bir dil***	Her dil farklı bir dildir. Çünkü ben Türkçeyi çok seviyorum çünkü Türkçe çok kibar ve yumuşak bir dil.
Ö66	***Meyve ağaçları***	Türkçe çok zengin bir dil ayni anlamda birden fazla kelime var, çok eğlenceli ve güzel bir dil.
Ö75	***Uçak***	Her zaman Türkçe herfleri hava da geziyor Türkçe dile çok seviyorum
Ö77	***Hırsız***	Kalbini çalar ve çok güzel dil.
Ö79	***Ilık bir makan***	Dili çok kolay her yerleri güzel, hem temiz yardım sever yabancılara karşı.
Ö80	***Kadınlar***	Çok zor anlıyor. Ama aynı zaman çok güzel bir şey ve her zaman onun istiyoruz.
Ö83	***Baklava***	Ne zaman Türkçe öğretiyor ve anlıyor o zaman hissediyor daha çok Türkçe öğretmek istiyor. Baklava gibi ne zaman Baklava yiyor. Hessetiyor daha baklava istiyor.
Ö84	***Güzel bir insan***	İçinde her şey var ve tam bir dildir ve her insan çok kolay bu dil (Türkçe) öğreniyor ve konuşuyor. Bu gibi söylemek daha iyidir ki türkçe bir dünyadır ve biz yani insanlar türkçeyle yaşiyoruz ama sadece konuşma telefozları biraz zor ama bu normal bir şey çünkü dünyada da bazı kötü şeyler vardır.
Ö85	***Panda***	Biraz beyaz biraz siyah yani bazı kolay bazı çok zor hesset ediyorum ama çok güzel bir dilli.
Ö93	***Elmas***	Elması nasıl ki herkes de olamaz ve hastır Türkçe dillide hastır her kes konuşamaz.
Ö98	***Salata***	Çok lezzetli enerjik ve onu çok seviyorum. Sonunda bilmiyorum ama her renkler var.
Ö99	***Güçlü dili ve kibar***	Erkekler çok yakışıyor bu yüzden güçlü. Ve kibar çünkü sesli harfler çok.
Ö71	***Deniz***	Çok şeyler var. Ve farklı bir dil. Ama gerçekten çok güzeldir. Bu yüzden denize benzettim. Çünkü denize bakmak çok güzel. Ama girmek için çok şeyler yapmak lazım.
Ö56	***Uzun, geniş ve tatlı sulu bir nehir***	Herkes onun suyundan içmek istiyor. Tadına bakansa kimsey ondan uzaklaşmak istemez ve içtikçe suyundan doymaz. Yani Türkçe çok sevimli bir dil. Herkes onu öğrenmek ister ve biri öğrenmeye başladıysa ne kadar güzel farkeder ve her zaman daha fazla içinde yüzmek ister.

Ö6	***Arkadaşım***	Her zaman bana yardım ediyor bu yüzden turkçe çok sevyorum.

Tablo 5'e bakıldığında 30 öğrencinin Türkçeye karşı olumlu his besledikleri açıkça görülmektedir. Öyle ki bazı öğrenciler bu hislerini çok çarpıcı metafor ve açıklamalarıyla ifade etmişlerdir. Örneğin Ö85 numaralı öğrenci, Türkçeyi pandaya benzetmiş ve gerekçesini şöyle açıklamıştır*: "Biraz beyaz biraz siyah yani bazı kolay bazı çok zor hesset ediyorum ama çok güzel bir dilli."* Buna ek olarak Ö93 numaralı öğrenci, Türkçeyi elmasa benzetmiş ve gerekçesini *"Elması nasıl ki herkes de olamaz ve hastır Türkçe dillide hastır her kes konuşamaz."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin Türkçeye yönelik olumlu hislerini genel olarak sevdikleri bir şeyle açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu nedenle Türkçeyi (arkadaş, baklava, salata, aile, yapboz, restoran, oyun, parfüm vb.) metaforlarıyla açıklamaya çalışmaları öğrencilerin Türkçeye karşı olumlu bir his beslediklerini kanıtlamakla birlikte Türkçeyi neden öğrendikleri hakkında fikir de vermektedir.

Tablo 6: *Türkçeyi zor bulanların ürettikleri metaforlara ilişkin veriler*

No	Metafor	Metaforun Gerekçesi
Ö14	***Kar***	Bence Türkçe dil, kültür çok farklı ve Türk dil çok zor çünkü başka bir dil gibi değil bu yüzden Türk dili indi kar gibi.
Ö19	***Deniz***	Türkçe çok derin bir dil çok gramerli. Türkçe zor bir dil yabancılar için bu rejimde yaygın olarak söylenildiği için çok önemlidir.
Ö32	***Film***	Ona görüyor kolaydır, ona dinliyor zor değildir, okuyor çok zor değildir ama kullanmak için çok kolay değildir. Türkçe öğrenmek için vakit lazım, ona tekrar lazım ve hatta her gün ona konuşmak iyidir.
Ö33	***Kekeme***	Ben hala kötü konuşuyorum, belki çünkü pratik yapmadım. Bu nedenle kekeme gibi ben konuşuyorum.
Ö34	***Oyuncak tramvay***	Kalemler yapmak siz kalemi parçalar bu sebeple Türkçe'de bol bol kalemler çok uzu. Bazen Türkçesiz insanlar söyle bu dil ses sihiirli kalemler gibi. Mesela: o kork u yor um
Ö53	***Uzun verimli bir ağaç***	Uzun ağaca tırmanması ağaç ürünü almak için çok çaba gerektirir. En başta tırmanmayı öğrenmeye mecburum, ve ürünlere ulaşsam onları nasıl alacağım çok pratik yapmam lazım, ve konsantrasyon çok önemli çünkü ağaçta dallar çok benziyor ve yanlış bir şey yapabilirin, bu yüzden dikkatli olmalı.
Ö65	***Ters koşan bir adam***	Başka dillerden farklı bir dil, bütün cümleler ters yazmalıyız ve okumalıyız o yüzden bazen türkçe okurken ya da yazarken zor olabilir.
Ö69	***Buzdolabı***	İçinde her şey var bazen tatlı ve bazen acıdır çünkü Türkçe içinde bazen kelimeler ve grameler kolay ama bazen çok zor.
Ö74	***Tuz***	Türkçe nedeniyle tansiyonum artandır.
Ö82	***Ödül***	Bence bu dili çok zor, kim hangi örenecek sanki büyük bir ödül kazanacak…

Ö88	***Labirent***	Hem yasa var hem o yasa çok zor örneğin sen Türkçe'nin yasalar biliyorsan ama her zaman türkçe konuşmak istiyorsun o yasalar hiç yardım etmez.
Ö91	***Dağ***	Sen dağa yetişmek istiyorsan az kalınca daha çok uzun yol varlığını hissediyorsan.
Ö92	***Puzzle mozaik***	Çok çok zor dil. Sistemi var, ama çok locik ve daha kolay o zaman iyi öğrendi. Türkçe öğrenmek çok ilginç çünkü her gün bu mozaik daha güzel daha büyük daha mantık olur.
Ö94	***Tren***	Çok kalabalık bir dil Türkçe daha fazla gramerlar ve kollanmak için çok karışık. Türkçe konuşmak için önceden beynin içinde cümleler yapıp sonra konuşuyor.
Ö100	***Kekeme***	Telaffuz çok zor benim için, ayrıca dinleme hala zor benim için.
Ö47	***E5***	Çok gramer vardır. Çok kelimeler var. O kadar bu dil biraz zor geçiyor.
Ö67	***Makarna***	Kuralları çok karışık ve kelimelerinden başka başka dille %15 almış.
Ö87	***Saat***	Saat'te Türkçe gibi çok zamanlar var bazı zamanlar güzel geçiyor ve bazı zor geçiyor. Ama saat'te önemli bir şey de var. Biz her Saat'te önemli bir şey de var. Biz her Saat'te her zamandan bir şey öğreniyoruz ve Türk'çe de böyle. :)
Ö97	***Yüzmek***	Hem zor hem önemli bazı grameri zor sonra çalışa çalışa daha kolay olabilir. Çok pratik lazım. Çok iyi bir öğretmen gerekiyor.
Ö70	***Balık tutmak***	Türkçe çok Dilden sözcük var. O yüzden Türkçe Biraz zor. Bence Konuşmaya ve yazmaya önemli. Çünkü her şey kolay olmayacak ve hem eğlenceli bir şeydir.

Tablo 6'ya bakıldığında 21 öğrencinin Türkçeyi zor bulma ile ilgili metafor ürettiği görülmektedir. Bu metaforlara bakıldığında ise özellikle (balık tutmak, yüzmek, puzzle mozaik, labirent, ters koşan bir adam, kadınlar vb.) Türkçenin yapısından kaynaklı olarak öğrencinin Türkçeyi öğrenim sürecinde zorluk yaşandığı için bu metaforların üretildiği söylenebilir. Bu çerçevede Ö70 numaralı öğrenci Türkçeyi "Balık tutmak" metaforu ile açıklamış ve gerekçesini *"Türkçe çok Dilden sözcük var. O yüzden Türkçe Biraz zor. Bence Konuşmaya ve yazmaya önemli. Çünkü her şey kolay olmayacak ve hem eğlenceli bir şeydir." şeklinde açıklamıştır.* Yine Ö88 numaralı öğrenci Türkçeyi "Labirent" metaforu ile *"Hem yasa var hem o yasa çok zor örneğin sen Türkçe'nin yasalar biliyorsan ama her zaman Türkçe konuşmak istiyorsun o yasalar hiç yardım etmez."* açıklamıştır. Ö47 numaralı öğrenci ise Türkçeyi E5 otoyoluna benzetmiş ve gerekçesini *"Çok gramer vardır. Çok kelimeler var. O kadar bu dil biraz zor geçiyor*." olarak belirtmiştir. Ö97 numaralı öğrenci de metaforu "Yüzmek" olarak yazmış ve gerekçesini *"Hem zor hem önemli bazı grameri zor sonra çalışa çalışa daha kolay olabilir. Çok pratik lazım. Çok iyi bir öğretmen gerekiyor."* şeklinde açıklamıştır. Bu bağlamda Türkçeyi zor ve karışık bulan öğrencilerin ürettikleri metaforların da genel olarak günlük hayatlarında yapmakta zorlandıkları işlere veya nesnelere benzettikleri söylenebilir.

Tablo 6: *Diller arası ilişkiler teması altında üretilen metaforlara ilişkin veriler*

Öğrenci No	Metefor	Meteforun Gerekçesi
Ö7	***Korece + İngilizce + biraz Arapça***	Türkçenin yapısı Korece gibi özne obje fiil sırayladır. Ama ingilizce gibi alfabe var ve kelimeler ingilizce'den gelir. Ayrıca Arapça'dan kelimeler gelir.
Ö20	***Farsça***	Çok isimler ve harfler Turkçe gibi kullanıyor ve söyleyor.
Ö21	***Farsça***	Bazı kalımalar ve isimler Turkçe gibi.
Ö22	***Arapça***	Çok kelimeler vardır benzemek ve yakın bir alışkanlıklar var ve tellafuz benzer.
Ö25	***Arapça aksine (Ters)***	Onun fiili her zaman en son be aktör, nesne ve olay her şey fiilden önce ama arapça çok farklı.
Ö59	***Karışık meyve suyu***	Bu dilin içinde sanki çok diller var, birçok kelimeler başka dilinden gelmiş mesela Fransızca kelimeler İngilizce, Arapça, Fransızca hatta Çince'de vardır.
Ö81	***Google***	Çok Arapça ve ingilizce ve Fransız kelime var.
Ö95	***Telefon***	Onunda her şey ve her hangi farklı dil var. Ama orada sadece bir sistem var o sistem talep ederse o sade bir dil.
Ö58	***Bahçe***	Çok çiçekler var. Her çiçek farklı bir dil. Biraz benziyor ama aynı zamanda çok fark var.

Tabloya bakıldığında 9 öğrencinin Türkçeyi genel olarak kendi ana dillerine benzettiği veya Türkçeyi bildiği bir dil ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Bunun nedeni ise Türkçenin diğer dillerle olan ilişkisi ile açıklanabilir. Öyle ki Ö59 numaralı öğrenci Türkçeyi "karışık meyve suyu" metaforu ile açıklamış ve gerekçesini *"Bu dilin içinde sanki çok diller var, birçok kelimeler başka dilinden gelmiş mesela Fransızca kelimeler İngilizce, Arapça, Fransızca hatta Çince'de vardır."* şeklinde açıklamıştır. Ö20 numaralı öğrenci ise Türkçeyi "Farsça" ya benzetmiş ve gerekçesini *"Çok isimler ve harfler Türkçe gibi kullanıyor ve söylüyor"* olarak belirtmiştir. Ö81 numaralı öğrenci de Türkçeyi "Google" metaforu ile *"Çok Arapça ve ingilizce ve Fransız kelime var."* açıklamıştır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle öğrencilerin Türkçeyi öğrenme süreçlerinde doğal olarak Türkçenin kendi ana dilleriyle veya bildikleri diğer yabancı dillerle benzerlik, ortaklık veya farklı yönlerini dikkate alarak öğrendikleri söylenebilir. Bu çerçevede tabloya bakıldığında öğrencilerin ürettikleri metaforların bu eksende olduğu göze çarpmaktadır. Bu da öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken kendi ana dilleri veya bildiği dille muhakkak karşılaştırdıkları, bu durumun da onların Türkçe öğrenme başarıları doğrudan veya dolaylı olarak etkilediğini iddia edilebilir.

Kur seviyelerine göre öğrencilerin ürettikleri metaforların temalara dağılımı nasıldır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye ilişkin ürettikleri metaforların kur seviyelerine göre dağılımına ait veriler aşağıdaki gibidir:

Tablo 7: *Seviyelere göre üretilen metaforların dağılımına ilişkin bulgular*

	Olumlu His	**İhtiyaç**	**Diller Arası İlişki**	**Zor bulma**	**Tasnif dışı**	**Toplam**
A2	15	12	5	5	5	42
B1	7	18	2	11	3	41
B2	8	1	2	5	1	17

Yukarıdaki tabloya bakıldığında A2 öğrencilerinin ürettikleri metaforların 15'i Türkçeye karşı olumlu his, 12'si ihtiyaç, 5'i zor bulma ve 5'i diller arası ilişki temasına dağıldığı görülmektedir. B1 öğrencilerinin ürettikleri metaforların ise 7'si olumlu his, 18'i ihtiyaç, 11'i zor bulma ve 2'si diller arası ilişki temasında yoğunlaşmıştır. Son olarak B2 öğrencilerinin ürettikleri metaforların da 8'i olumlu his, 1'i ihtiyaç, 5'i zor bulma ve 9'u diller arası ilişki temasındadır. Bu bilgilere ek olarak araştırmada A2 seviyesinde 5, B1 seviyesinde 3 ve B2 seviyesinde 1 öğrencinin ürettiği metaforun tasnif dışı edildiği görülmektedir. Bütün bu bilgilerden hareketle;

- A2'den B2'ye kadar tasnif dışı sayısı azalıyor. Seviye arttıkça öğrencinin kendini ifade edebilme becerisi artıyor. Bu da metafor üretme ve Türkçe bilme arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunu, öğrencilerin Türkçe seviyelerinin arttıkça daha net veya doğru metafor ürettikleri söylenebilir.
- Türkçeyi zor bulma oranı orta seviyede (B1-B2) temel seviyeye (A2) göre daha fazladır. Öyle ki A2 seviyesinde 42 öğrencinin %11,90'ı B1 seviyesindeki 41 öğrencinin %26,82'si, B2 seviyesinde ise 17 öğrencinin %29,41'i Türkçeyi zor bulmaktadır. Bunun sebebi ise özellikle B1 seviyesinin dil öğreniminde "eşik" olarak görülmesi ve A1 ile A2 seviyelerinin daha çok Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için dilin temel işlevlerini kavrama, günlük basit kalıplarla konuşma, dilin temel basit kurallarını öğrenme vb. süreçleri kapsamasıdır. Öyle ki ders kitapları göz önünde bulundurulduğunda özellikle gramerlerin B1 seviyesinde yoğunlaşmaya başladığı görülmektedir. Bu görüş doğrultusunda Fidan (2016) "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde A1 ve A2 düzeylerinin öğrenicinin, öğrenmeye başladığı dille ilk ilişkilerinin başladığı ve öğrenicinin birincil ihtiyaçlarını gidermek ve hayatını idame ettirmek için gerekli yapıların kazandırıldığı bir çeşit 'geçiş evresi' olduğunu belirterek bu düzeylerde öğreniciye dilbilgisi yüklemesi yapmak yerine, yaptırılan dilbilgisi çalışmalarının daha çok o dil sisteminin nasıl işlediğinin mantığının yerleştirilmesi biçiminde olması; dilbilgisine yoğunlaşmanın B1 ile başlanmasının, eğitimden beklenen kazanımların kalıcılığını artıracağını vurgular. Bu bağlamdan hareketle Fidan (2016)'nın bu görüşü araştırmanın sonucu ile birebir örtüşmektedir.

- B2'deki öğrenciler Türkçeyi ihtiyaç olarak görmüyor. Bu durum öğrencilerin Türkçeyi öğrendikleri için onlar için artık bir ihtiyaç olmaktan çıktığının kanıtıdır. Öyle ki ihtiyaç duyulan bir şeye sahip olunduktan sonra o şeyin ihtiyaç olma durumunu yitirmesi doğal bir durumdur. Ayrıca Aydın TÖMER'de Türkçe öğrenen öğrenciler B1 seviyesini tamamladıktan sonra üniversitenin lisans bölümlerine kayıt yapabildikleri için B2 seviyesinde sadece 1 kişinin Türkçeyi ihtiyaç olarak görmesinin nedeni bu durum da olabilir. Bu çerçevede B2 kurslarına gelen öğrencilerin ihtiyaç duydukları için değil istedikleri için Türkçe öğrendikleri yorumunda bulunulabilir.
- A2 seviyesindeki öğrencilerde olumlu his teması diğer seviyelere göre daha yüksek görünüyor. Bu durum özellikle dil öğreniminde motivasyon unsuru ile açıklanabilir. Bu nedenle genel olarak dil öğreniminde öğrencinin öğrenmeye başladığı dile karşı tutumu ve algısı temel seviyelerde daha yoğun olabilmektedir. Bu nedenle A2 seviyesindeki öğrencilerin Türkçeye karşı olumlu tutumları bu bağlamda açıklanabilir.

Cinsiyetlere göre öğrencilerin ürettikleri metaforların temalara dağılımı nasıldır?

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforların cinsiyetlerine göre dağılımına ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 8: *Cinsiyete göre metaforların temalara göre dağılımına ilişkin veriler*

	Olumlu His	**İhtiyaç**	**Diller Arası İlişki**	**Zor bulma**	**Tema dışı**	**Toplam**
Erkek	17	20	4	8	2	51
Kadın	13	11	5	13	7	49
Toplam	30	31	9	21	9	100

Tablo 8'e bakıldığında erkek ve bayanların Türkçeye ilişkin ürettikleri metaforların temalara göre dağılımı arasındaki en belirgin fark ihtiyaç temasında görünmektedir. Bu çerçevede Erkeklerin 20'si Türkçeyi ihtiyaç olarak görürken bayanların 11'i ihtiyaç olarak görmektedir. Bu bağlamda erkeklerin iş, okul vb. gerekçelerle Türkçeye kadınlardan daha fazla ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Tabloda dikkat çeken diğer bir husus ise bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre Türkçeyi daha fazla zor bulduğu görülüyor.

Uyruğa göre öğrencilerin ürettikleri metaforların temalara dağılımı nasıldır?

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforların uyruklarına göre dağılımına ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 9: *Ülkelere göre metaforların temalara göre dağılımına ilişkin veriler*

	Olumlu His	**İhtiyaç**	**Diller Arası İlişki**	**Zor Bulma**	**Tema Dışı**	**Toplam**
Afganistan	8	12	3	2	1	26

Çin	4	1	-	1	1	7
Fas	-	-	-	2	-	2
Filistin	2	3	1	1	1	8
G. Kore	-	1	1	-	-	2
Irak	2	2	-	1	-	5
İran	3	2	-	2	1	8
Pakistan	-	-	-	1	-	1
Rusya	-	-	-	-	1	1
Somali	1	-	-	1	-	2
Mısır	-	3	-	2	1	6
Suriye	6	5	2	3	3	19
S. Arabistan	-	1	-	-	-	1
Tunus	2	-	1	1	-	4
Ukrayna	1	-	-	2	-	3
Ürdün	1	-	1	-	-	2
Yemen	-	1	-	2	-	3
Toplam	30	31	9	21	9	100

Yukarıdaki tabloya bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin yoğun olarak Afganistan (26) ve Suriyeli (19) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ülkelere göre dağılımda öğrenci sayılarının çok olması sebebiyle en çok Afganistan ve Suriyeli öğrencilerin temalarında yorum yapmak mümkündür. Bu çerçevede;

- Araştırmaya katılan 26 Afgan öğrencinin sadece 2'si Türkçeyi zor bulduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Afganistanlı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken çok fazla zorluk yaşamadıkları yorumunda bulunulabilir.
- Afganistan uyruklu öğrencilerin büyük bir bölümü Türkçeyi ihtiyaç olarak görmektedir. Bunun sebebi ise Afganistan'ın içinde bulunduğu siyasi ve ekonomik kriz nedeni ile gençlerin Türkiye'ye gelmek ve eğitim hayatlarına burada devam etmek istemeleridir.
- Suriyeli öğrencilerde belirgin bir farklılık olmamakla birlikte olumlu his temasıyla birlikte ihtiyaç temasının öne çıktığı görülür.
- Araştırmaya katılan 8 Çinli öğrencinin 4'ü Türkçeye yönelik olumlu his beslediği görülmektedir. Bu çerçevede Çinli öğrencilerin Türkçeyi meraktan veya sevdikleri için öğrendikleri yorumu yapılabilir.

- Araştırmaya katılan 6 Mısırlı öğrencinin 2'si Türkçeyi zor bulduğunu, 2'si ise İhtiyaç olarak gördüğünü belirtmektedir.
- Göze çarpan bir diğer önemli nokta ise olumlu his besleyen öğrencilerin sayısıdır. Bu sayının fazla olması öğrencilerin Türkçeyi sevdiğine ya da severek öğrendiğine işaret olarak kabul edilebilir.

Arap öğrencilerin ürettikleri metaforların temalara göre dağılımı nasıldır?

Aşağıda, araştırmaya katılan Arap öğrencilerin Türkçeye ilişkin ürettikleri metaforların temalara göre dağılımına ilişkin veriler bulunmaktadır. Arap öğrencilerini ayrı bir başlıkta incelememizin sebebi ise Arap ülkelerinden gelen öğrencilerin her ne kadar ülkeleri farklı olsa da aynı kültür ve aynı dile sahip olmalarının yanında araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %50'sini oluşturmalarıdır.

Tablo 10: *Arap öğrencilerin ürettikleri metaforların temalara göre dağılımı*

	Olumlu His	**İhtiyaç**	**Diller Arası İlişki**	**Zor Bulma**	**Tema Dışı**	**Toplam**
Arap Öğrenciler	13	15	5	12	5	50

Yukarıdaki tabloya bakıldığında araştırmaya katılan Arap uyruklu 50 öğrencinin 13'ünün Türkçeye karşı olumlu his beslediği, 15'inin Türkçeyi ihtiyaç olarak gördüğü, 5'inin Türkçe ile Arapça arasında bir ilişki kurduğu ve 12'sinin ise Türkçeyi zor bulduğu görülmektedir. Bu çerçevede genel olarak Arap uyruklu öğrencilere bakıldığı zaman büyük bölümünün Türkçeyi ihtiyaç olarak gördüğü söylenebilir. Bunun sebebi mülteci olarak Türkiye'de bulunan Arap nüfusun çoğunluğu ve Yemen, Suriye, Filistin gibi savaşın devam ettiği bölge insanlarının çoğunlukta olması gösterilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Genelde dil öğretim sürecinde özelde ise yabancılara Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerin öğreneceği dile karşı algısını bilmek şüphesiz dil öğretim başarısını doğrudan etkileyecektir. Öyle ki Lüle Mert (2013: 369) metaforların eğitim alanında da anlaşılmayan, anlaşılması zor olan konularda veya bazı kavram, algı ve tutumları daha anlaşılır ifade etmede kullanılabilir olduğunu vurgulamaktadır ve son yıllarda metaforların algıları belirlemede güçlü bir araştırma aracı olduğunu ortaya koyan birçok araştırmanın (Inbar 1996; Guerrero ve Villamil 2002; Saban ve Koçbeker 2006) var olduğunu belirtmektedir.

Bunlara ek olarak metaforların kavramların anlaşılması ve yorumlanmasını kolaylaştıran, kavramların nasıl algılandığını da ortaya çıkaran ve yeterince anlaşılmamış konuların daha rahatlıkla

anlaşılmasını sağlamaya yardımcı nitelikte olduğu (Cerit, 2008; Rızvanoğlu, 2007; Şengül, Katrancı ve Gerez Cantimer 2014; Semerci, 2007) birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, yapılan bu çalışmada öğrencilerin Türkçe ile ilgili ürettikleri metaforlar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin 31'inin Türkçeyi ihtiyaç olarak gördüğü, 21'inin Türkçeyi zor bulduğunu, 9'unun Türkçe ile ana dili ile veya bildiği bir dille ilişkilendirdiği, 30'unun ise Türkçeye karşı olumlu bir his beslediği görülmektedir. Bu çerçevede genel olarak Türkçeye yönelik algılarının olumlu yönde olduğu yorumu yapılabilir. Bu kapsamda öğrencilerin Türkçeye yönelik geliştirdikleri metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde;

- Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların da Türkçe olduğu,
- Kendi ana dilleri ve kültürlerin etkisi altında kalmadan Türkçeyi Türkçe bir metaforla açıklayabildikleri,
- Türkçeyi bilinçli bir şekilde öğrendikleri,
- Düşünce dünyalarının dar olmadığı,
- Türkçeyi sadece kalıp olarak konuşmadıkları aynı zamanda Türkçe düşünebildikleri,
- Türkçenin özelliklerini ve dil yapısını bildikleri ve kendi ana dilleriyle kıyaslama yaptıkları söylenebilir.

Yukarıda sayılan bu maddelere kanıt olarak, Ö94 numaralı öğrencinin metafor olarak Türkçeyi "Tren" metaforu ile "*Çok kalabalık bir dil Türkçe daha fazla gramerlar ve kollanmak için çok karışık. Türkçe konuşmak için önceden beynin içinde cümleler yapıp sonra konuşuyor."* şeklinde açıklaması, Ö19 numaralı öğrencinin Türkçeyi "Deniz" metaforu ile *"Türkçe çok derin bir dil çok gramerli. Türkçe zor bir dil yabancılar için bu rejimde yaygın olarak söylenildiği için çok önemlidir."* Ö59 numaralı öğrencinin Türkçeyi "Karışık meyve suyu" metaforuyla *"Bu dilin içinde sanki çok diller var, birçok kelimeler başka dilinden gelmiş mesela Fransızca kelimeler İngilizce, Arapça, Fransızca hatta Çince'de vardır.* " Ö85 numaralı öğrencinin "*Biraz beyaz biraz siyah yani bazı kolay bazı çok zor hesset ediyorum ama çok güzel bir dilli"* biçiminde açıklamaları gösterilebilir. Bunlara ek olarak Göçer (2013) herhangi bir konuda metafor oluşturmasında en etkili unsurun bireyin kültürel birikimi olduğunu ve son zamanlarda, herhangi bir konuda kişilerin sahip olduğu algıların belirlenmesinde metafor oluşturma tekniği sıklıkla kullanıldığını belirtir. Bu çerçevede yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik kültürel ve Türkçe bilgi birikimlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçeye yönelik algılarının belirlenmesinde "metafor" kullanımı önem arz etmektedir. Eğitimde sürekli başvurulan bir araç olan metaforun Türkçe öğretiminde de kullanılması Türkçenin yabancılara

öğretiminde öğrenciyi tanıma, süreci yönlendirme, öğretim planını ayarlama, ders kitaplarının yazımı, öğretmen yetiştirme vb. birçok alanda iyileştirme yapılmasına doğrudan katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede;

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi literatürüne metafor kavramı eklenmeli ve alanla ilgili yapılacak tez, makale vb. araştırmaların sayısı artırılmalıdır.
- Yabancılara Türkçe öğretenlerin eğitimi sürecinde, dil öğretiminde metafor kullanımının ne işe yarayacağına yönelik bilgi verilmelidir.
- Hangi seviyede olursa olsun öğretmenler öğrencilerin Türkçeye yönelik algılarını süreç başında metaforlar aracılığı ile belirlemeli ve ders süreçlerini bu doğrultuda planlamalıdır.
- Metaforun sadece algıyı belirleme veya ölçmede değil diğer alanlarda da (kelime, deyim, atasözü öğretimi vb.) nasıl kullanılabileceğine dair araştırmalar yapılmalıdır.
- Dil öğretim sürecinde özellikle öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisine yönelik algılarını ölçmede mutlaka metafordan yararlanılmalıdır. Örneğin, "yazma dersleri benim için oyun gibidir" yazan bir öğrenci ile "ter koşan bir adam gibidir" yazan öğrencinin yazma dersine yönelik tutumu, kaygısı ve algısı hakkında doğrudan bilgi sahibi olunacağı için bu yönteme mutlaka başvurulmalıdır.

Kaynaklar

Akkaya, A. (2013). Suriyeli Mültecilerin Türkçe Algıları. *Ekev Akademi Dergisi Yıl: 17 Sayı: 56, 179-190.*

Altun, S. A., ve Apaydın, Ç. (2013). Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının "Eğitim" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *19*(3), 329-354.

Arslan, M., ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim- öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.

Aydın, S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" ve "Öğrenci" Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar. *Turkish Studies*, 5/3, 817- 842.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(4), 693-712.

Çalışkan, N. (2009). "Kavramsal Anahtar Modeliyle İki Dilli Çocuklara Metafor ve Deyim Öğretimi" Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çalışkan, N. (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirme: Kavramsal Anahtarlar Aracılığıyla Deyim Öğretimi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/4.*

Çalışkan, N. (2013). Kavramsal Anahtar Modeli ile Metafor ve Deyim Öğretimi. *Bilig,* (64), 95-122.

Demirci, K. (2016). *"Metafor: Bir Anlatım ve Üretim Mekanizması*" Dil Bilimleri Kültür ve Edebiyat, (Edt. M Sarıca, B. Sarıca), Padam Yayınları, Ankara, s.330-343)

Dumanlı Kadızade, E. (2014). Aktif Öğrenmede Bir Teknik; Metafor Uygulaması "Türkçe Öğretmen Adaylarının Türkçe Dersi Algıları Üzerine" *International Journal of Language Academy*. Volume 2/4 Winter 2014 p. 68-85.

Fidan, D. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Konuları ve Öğretmen-Öğrenici Görüşleri / Grammar Subjects in Turkish as a Foreign Language Course Books and Teachers'-Learners' Views", *Turkish Studies*, 11/14 Summer, 257-2"76.

Fidan, M. (2014). "Öğretmen Adaylarının Teknoloji Ve Sosyal Ağ Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları." *The Journal of Academic Social Science Studies,* Number: 25-I, p. 483-496,

Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının 'Kültür Dil İlişkisi'ne Yönelik Metaforik Algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9 Summer 2013, p. 253-263*

Guerrero, M. ve Vıllamıl, O. (2002). Metaphorical Conceptualizations of ELS Teaching and Learning Language Teaching Researh, 6, 2, 95-120.

Kalyoncu, R. (2012). "Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının "Öğretmenlik" Kavramına İlişkin Metaforları." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Cilt 9 Sayı 20, s. 471-484.

Lüle Mert, E. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,6 (27). 357-372.

Pilav, S. ve Elkatmış, M. (2013). "Öğretmen adaylarının Türkçe kavramın ilişkin metaforları*" Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*; Volume 8/4 p. 1207-1220, Ankara

Rızvanoğlu, K. (2007). Grafik Kullanıcı Ara yüzlerinde Metaforların Kültürlerarası Kavranışı (Fransa ve Türkiye'de Bir e-Öğrenme Sitesi Üzerinden Karşılaştırmalı Bir Çalışma). Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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., ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461–522.

Semerci, Ç. (2007) "Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış" *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 125-140.

Şengül, S. Katrancı, Y. ve Gerez Cantimer, G. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin "Matematik Öğretmeni" Kavramına İlişkin Metafor Algıları. *The Journal of Academic Social Science Stud*ies, s. 25. Ss. 89-111.

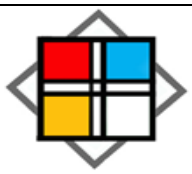
Şeyhoğlu, A., ve Gençer, G. (2011). Hayat Bilgisi Öğretiminde "Metafor" Tekniğinin Kullanımı. *TÜRK FEN Eğitimi Dergisi*, 8 (3).

Vadebocoeur, Jennifer A. Myriam N. T. (2003). "Constructing and Reconstructing Teaching Roles: A Focus On Generative Metaphors and Dichotomies", Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, Carfax Publishing, Vol: 24, No:1

Yıldım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58dd137b146e38.88791049 (erişim tarihi:15.03.2017)

Şahbaz, N. K. ve Sakar, C. (2017). Suriyeli mültecilerle değişen iş yeri tabelalarının dilsel kullanımlar açısından incelemesi: Mezitli ilçesi örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 472-484.



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

Geliş/Received: 21.04.2017 Kabul/Accepted:15.06.2017

Suriyeli Mültecilerle Değişen İş Yeri Tabelalarının Dilsel Kullanımlar Açısından İncelenmesi: Mezitli İlçesi Örneği

Namık Kemal ŞAHBAZ[*]

Can SAKAR[**]

Öz

Bu çalışmada, Mersin ile Mezitli ilçesindeki beş büyük mahallede yer alan iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. unsurlar, dilsel kullanımlar açısından incelenmiştir. Beş büyük mahallede yer alan iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. unsurların hangi dil ya da dillerin birleşimi ile oluşturuldukları; oluşturulan tabela, levha vb. iş yerlerini tanıtıcı unsurlardaki dil kullanımlarının oransal olarak nasıl dağılım gösterdikleri ve ortaya çıkarılan dilsel bozuklukların önüne geçilmesi için ne tür uygulamalarda bulunulması gerekildiği tartışılmıştır. Çalışmada izlenilen yol; beş mahallede yer alan iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. unsurların saptanması, dil kullanımları esas alınarak oransal dağılımlarının elde edilmesi ve elde edilen verilerin ışığında çeşitli sonuçlara ulaşılması şeklinde yapılandırılmıştır. Söz konusu çalışma çerçevesinde konuyla ilgili araştırma yapan kişilerin tabelalarda yer alan dilsel kullanımların ne oranda olduğu, dilsel bozuklukların önlenmesi için ne gibi tedbirler alınabileceği konusunda farkındalık kazanmaları hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, tanıtıcı tabela ve levhalar, dilsel kullanımlar.

Analysis of the Workplace Signs Changing with Syrian Refugees in Terms of Language Usage: Mezitli Example

Abstract

In this study store signs, sign plates, and the like in five big neighborhoods in Mezitli, Mersin, were examined in terms of language usage. In the study, which language or combination of languages were used in the preparation of the signs, sign plates, and the like, how they were dispersed proportionally in terms of language usage, and what kind of practices were needed to be implemented in order to obviate the identified linguistic misusages were discussed. The steps in the study were the Identification of the signs and sign plates in the five neighborhoods, obtaining their proportional dispersion on the basis of language usage, and attaining various results in the light of the obtained data.This examination aims to help researchers working in the field gain awareness about the proportion of language misusages in signs, sign plates and the like, and what kind of precautions need to be taken to prevent language misusages.

Keywords: Turkish language education, store signs and sign plates, language usages.

[*] Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Mersin. e-posta: nksahbaz@mersin.edu.tr

[**] Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Mersin. e-posta: cannsakar@gmail.com

Giriş

2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bilimsel araştırma yöntemleri dersinde öğrencilere teorik bilgilerin ardından Türkçe eğitimiyle ilgili bir alanda araştırma yapmayı önerdim. Öğrencilerin pek çoğu, "Suriyeli mültecilerle birlikte baş gösteren iş yerleri tabelalarındaki dil kirliliğini araştıralım." dediler. Bu araştırma, 60 kişilik bir ekibin Mezitli'deki sokakları dolaşarak elde ettiği görsel ve sözel verilerin çözümlenmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin dil duyarlılığıyla doğan çalışma, tecessüsle şekillenmiştir. Dil; bir kültüre ve bu kültüre ait insanların duygu, düşünce ve hissiyatlarını ikinci bir kişiye aktarmak amacıyla kullandıkları bir sistemler bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Çok boyutlu bir kavram olan dil, içerisinde bulunduğu bağlama göre farklı anlamlar içerir. Humboldt, dilin bir ulusun ruhunun dış görünüşü olduğunu belirtmekte ''ulusun dili ruhudur; ruhu da dili'' demektedir (Aksan, 2009). Ergin'e göre (1980:3) ise dil, ''insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıtadır''. Childe dili, “insanın somutun tutsaklığından kurtuluşu” olarak tanımlamaktadır (Yıldız, 2014). Canlı bir varlık olan dilin, hiç değişime uğramadan saf bir şekilde varlığını koruması mümkün değildir. Bu konuda Özkan ve Musa'nın (2004) tespiti dikkate değer: "Dünya üzerinde konuşulan diller arasında tamamen saf bir dil var mıdır? Hiç şüphe yok ki bu soruya cevabımız olumsuz olacaktır. Milletler arası ilişkileri dikkate alırsak yeryüzünde konuşulan bütün dillerin başka dillerden kelime aldığını, saf dil diye bir şeyin olmadığını söyleyebiliriz" (Özkan ve Musa, 2004: 96). Diller arası bu alışveriş ve sonucunda oluşan kaçınılmaz etkileşim, dillerin saflık derecelerini etkilemekte ve hatta gramer düzeyinde değişimlere sebep olabilmektedir.

Günümüzde dünya, uluslararası göç gibi nüfus hareketliliğinin ve iletişim teknolojisindeki hızlı gelişmelerin sonucu olarak Vertovec’in (2007: 1025) deyimiyle “süper çeşitlilik” (super-diversity) durumunu yaşamaktadır (Akt. Göktuna Yaylacı, 2012). Bu çeşitliliğe, Suriye'den terör, iç savaş vb. durumlardan dolayı Türkiye'ye göç etmek zorunda kalan Suriyeli mültecilerin örnek olarak gösterilmesi mümkündür. 2011 yılında başlayan ve sonrasında gelişerek farklı bir boyut kazanan iç savaş sonucunda, Suriye'den farklı ülkelere farklı yollarla göç hareketleri başladığı görülmektedir. Söz konusu göç hareketleri, Türkiye'nin hemen her bölgesine olduğu gibi, bazı bölge ve bu bölgeler içerisinde yer alan şehirler, çeşitli özellikleri bakımından göç dalgasına daha yoğun maruz kalmaktadır. Bu bağlamda Mersin ilinin, Türkiye içerisinde çeşitli özellikleri bakımından (jeopolitik, coğrafi yakınlık vb. durumlar) yoğun bir mülteci göçü ile karşı karşıya kaldığı görülmektedir.

2016 Türkiye Göç Raporu (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017: 79) verilerine göre, Mersin'de 139.953 Suriyeli göçmen bulunmakta, bu sayı il nüfusunun %7,89'unu oluşturmaktadır. Göç edenlerin

pek çoğunun kent merkezinde ikamet ettiğini düşünülürse, Mersin kent merkezinde her 10 kişiden biri Suriyeli mültecidir.

Maleki (2013: 130)'ye göre, ''bir dilde yabancı sözcüklerin varlığı, kaynak dilde ortaya çıkan düşünce, medeniyet, kültür, ahlak, iyilik, kötülük, insanlık veya zıddının ispatı ve amaç dilde o yabancı kelimenin güç, güzellik, çekim, açıklık, yokluk, boşluk veya içi ve dış etkisinin göstergesidir''. Göç eden bireylerin kendi kültürel yapılarına dair özellikleri, kullandıkları dilsel ögeler aracılığı ile dışa vurabilecekleri varsayılabilir. Göçmenlerin yaşadığı uyum sorunlarının başında dil problemi geldiğinden göçmenler, gittikleri ülkelerin dilini bilmedikleri takdirde çok büyük sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Küçükkaraca, 2001; Akt. Apak, 2014). Göçe tabii olan bireyler, yerleştikleri yeni ülkelere, yeni coğrafyalara uyum sağlamakta zorluk çekmektedirler. Uyum sorunlarının minimum düzeye indirilmesi, göçe tabii olan kitlelerin göç ettikleri coğrafyada konuşulan dile uyum sağlamaları, konuşulan dilin gerek dil bilgisi gerekse diğer tüm sözel kurallarını benimsemeleri ve sürekli kullanarak pekiştirmeleri ile sağlanacaktır.

Türkçe, farklı coğrafyalarda taşıdığı farklı biçimsel özellikler ile varlığını sürdüren köklü bir dil olarak karşımızdadır. Türkiye'ye göç eden mülteciler tarafından Türkçenin dil bilgisel yapısının tam olarak öğrenilememesi aynı zamanda konuşma bozukluklarının da ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Dile getirilen bozuklukların somut birer yansıması, yaşam alanları içerisinde yer alan cadde, mahalle, sokak veya semtlerde kendisini açıkça göstermektedir. ''Şüphesiz bu farklı sosyal katmanların buluştuğu büyük şehirlerin cadde ve sokakları, dilin en dinamik olduğu mekânlardır'' (Karademir 2004: 1577). Söz konusu mekânlar, dilsel bozukluklar açısından içerisinde farklı ögeler içermektedir. Bu ögelerden birisi de bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri için açtıkları işletmelerde yer alan tanıtıcı tabela ve/veya levhalar olarak karşımıza çıkmaktadır. ''Tabelalar, göstergelerin nedenli olarak seçildiği dil olgularıdır'' (Şeyda, 2005: 79). Bu bağlamda bireylerin kültürel ve dilsel özelliklerinin, ticari amaçlar üzerinden aktarılması hususunda tabelaların seçilmesi ve incelenmesi yerinde bir karar olacaktır. ''Dil ile tarih ve kültür arasındaki münasebeti bilen bir kimse, dili tek başına almaz'' (Kaplan, 1988: 188). İşyeri sahipleri, ticari işletmelerinde kullanacakları tabela vb. tanıtıcı unsurları oluştururken hitap ettikleri toplumsal oluşumun dilsel ve kültürel birikimlerini de göz önünde bulundurmalıdırlar. ''Çünkü 'alıcı'nın zihninde karşılığı bulunmayan, diğer bir deyişle onun kültüründe yeri olmayan veya bir anlam ifade etmeyen kelimelerden oluşturulmuş olan bir isim, çok fazla müşteri çekme amacına hizmet edemeyecektir'' (Boyraz, 2003:2). Bu açıdan düşünüldüğünde, kendi ülkelerinden ayrılarak göç etmiş bireylerin oluşturacakları tabela, levha vb. işletmelerini tanıtıcı unsurların bulundukları ülkenin kültürel veya dilsel yapısı ile örtüşemeyeceği çıkarımında bulunulabilir.

Araştırma kapsamında; Mersin ili Mezitli ilçesi içerisinde yer alan iş yerlerinin kullanmış oldukları işletmelerini tanıtıcı tabela, levha vb. tüm unsurlar dil kullanımı açısından ne gibi özellikler barındırmaktadırlar? Tabela, levha vb. tüm tanıtıcı unsurlardaki farklı dilsel kullanımlar, işletmelere herhangi bir konuda fayda sağlamakta mıdır? sorularının cevapları aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında Mersin ili Mezitli ilçesinde bulunan iş yerleri ve bu iş yerlerini tanıtıcı niteliğe sahip levha, tabela vb. unsurlar çeşitli açılardan incelenmiştir. Bu bağlamda söz konusu tabela, levha vb. unsurlardaki dil kullanımı ve bu dil kullanımının ne gibi farklılıklar barındırdığı açıklanmaya çalışılmıştır.

Söz konusu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan örnek durum çalışması modeli kullanılmıştır. Bassey'e (1999) göre durum çalışması, bir bireyi, bir grubu ya da kültür durumunu anlama, tanımlama, tahmin etme ya da kontrol etmeyi vurgulayan bir araştırma yaklaşımıdır (Akt. Saban ve Ersoy, 2016:117). Durum çalışması modeli esas alınarak yapılandırılan çalışmada, evren içerisinde yer alan mahallelerde bulunan birimler ele alınmış ve detaylı bir şekilde analiz edilerek çeşitli sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu tür çalışmalarda, toplanan veriler yalnızca geçerli ünite içerisinde geçerli olup herhangi bir genelleme amacı taşımaz (Karasar, 2002: 86). Bu nedenle araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar üzerinden herhangi bir genellemeye varılmamıştır.

Çalışmanın İnceleme Nesneleri

Araştırmanın evrenini, Mersin ili Mezitli ilçesinde yer alan beş mahalle (Viranşehir, Fatih, Adnan Menderes, Merkez, Yeni) oluşturmaktadır. Araştırmada, örneklem oluşturma yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, ''evren, bağımlı değişkeni etkileyebilecek potansiyel (özelliklerden) ait evrenlerden oluştuğunda, bu çok sayıda tabakaların ve bu tabakalardan bireylerin seçkisiz seçilerek yapıldığı örneklemedir'' (Erkuş, 2009: 96). Bu bağlamda, Mersin ili Mezitli ilçesi sınırları içerisinde mülteci bireylerin yoğun olarak yaşadığı beş büyük mahallede yer alan birimler seçkisiz olarak seçilmiş ve araştırmanın örneklemi oluşturulmuştur. Araştırma, sınırlı bir zaman dilimi içerisinde altmış kişiden oluşan bir ekip aracılığıyla mülteci bireylerin yoğunlukta oldukları mahalleler çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu nedenle, Mersin ili Mezitli ilçesi sınırları içerisinde yer alan tüm mahallelere araştırma evreninde yer verilmemiştir. Ayrıca, verilerin toplanma aşamasında iş yerlerinin fotoğraflarının çekilmesini istemeyen iş yeri sahiplerinden dolayı bazı iş yeri tabelaları söz konusu araştırmaya dâhil edilememiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Söz konusu çalışmada veri toplama aracı olarak önceden oluşturulmuş anket formu kullanılmıştır. Anket (sormaca), birden fazla özelliğe ilişkin bilgi toplama aracı olduğundan, toplam bir puandan ya da ölçeklerdeki gibi teknik bir güvenirlik ve geçerlikten bahsetmek doğru değildir (Erkuş, 2009: 136). Araştırmada, verileri toplayan her bir ekip, görevlendirildikleri mahallerde yer alan tabela, levha vb. tanıtıcı unsurları fotoğraflayarak saptamıştır. Söz konusu işlemin ardından elde edilen veriler, aynı ekip tarafından anket formuna işlenerek kayıt altına alınmıştır. Ayrıca işletme sahipleri içerisinden tanıtıcı tabela, levha vb. ögeler hakkında konuşmak isteyenleri aktardıkları, sözel görüşme yöntemiyle toplanmış ve kaydedilmiştir.

Çalışma kapsamında elde edilen veriler, kategorisel içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Kategorisel analiz, verilerin kategorilere ayrılarak incelenmesi esasına dayanmaktadır. ''Kategorilendirme, mesajların kodlanmasını, yani anlamların işlenmesini gerektirir'' (Bilgin, 2006: 19). Bu bağlamda araştırmada elde edilen veriler, oluşturuldukları diller esas alınarak analiz edilmiş; yapılan analiz sonucunda çeşitli kategorilere ayrılmış ve açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin kendi içinde tutarlı bir yapıda olmalarına dikkat edilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen mahallelerdeki dil kullanımları analiz edildiğinde toplam 225 adet olan tanıtıcı tabela, levha vb. unsurların %24'ünün tamamen Türkçe, %5.78'inin tamamen İngilizce, %6.67'sinin tamamen Arapça, %32'sinin Türkçe-Arapça, %15.11'inin Türkçe-İngilizce, %5.33'ünün Arapça-İngilizce, %0.44'ünün Arapça-Fransızca, %0.88'inin Türkçe-Fransızca, %9.78'inin ise Türkçe-Arapça-İngilizce dil kullanımı içerdikleri saptanmıştır.

Mersin ili Mezitli ilçesinde yer alan Viranşehir mahallesi, Fatih Mahallesi, Adnan Menderes mahallesi, Yeni mahalle ve Merkez mahallesinde bulunan iş yerleri ve bu yerleri tanıtıcı tabela, levha vb. tüm unsurlardaki dil kullanımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Tabelalardaki Dil Kullanımı*

Mahalle İsmi	*Türkçe*	*İngilizce*	*Arapça*	*Türkçe-Arapça*	*Türkçe-İngilizce*	*Arapça-İngilizce*	*Arapça-Fransızca*	*Türkçe-Fransızca*	*Türkçe-Arapça-İngilizce*
Viranşehir mah.	2	0	1	14	0	0	0	0	7
Fatih mah.	6	6	3	13	15	1	0	0	0
Adnan Menderes mah.	37	4	3	17	17	1	1	2	9
Yeni mah.	5	1	7	22	1	6	0	0	3

Merkez mah.	4	2	1	6	1	4	0	0	3
TOPLAM	54	13	15	72	34	12	1	2	22

Araştırmaya dâhil söz konusu mahallerde konuşlanan iş yerleri ve iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. tüm unsurlar incelendiğinde Viranşehir mahallesinde 2'si tamamen Türkçe, 1'i tamamen Arapça, 14'ü Türkçe-Arapça, 7'si ise Türkçe-Arapça-İngilizce olmak üzere 24 adet; Fatih mahallesinde 6'sı tamamen Türkçe, 6'sı tamamen İngilizce, 3'ü tamamen Arapça, 13'ü Türkçe-Arapça, 15'i Türkçe-İngilizce, 1'i Arapça-İngilizce olmak üzere 44 adet; Adnan Menderes mahallesinde 37'si tamamen Türkçe, 4'ü tamamen İngilizce, 3'ü tamamen Arapça, 17'si Arapça-Türkçe, 17'si Türkçe-İngilizce, 1'i Arapça-İngilizce, 1'i Arapça-Fransızca, 2'si Türkçe-Fransızca, 7'si Türkçe-Arapça-İngilizce olmak üzere 94 adet; Yeni mahallede 5'i tamamen Türkçe, 1'i tamamen İngilizce, 7'si tamamen Arapça, 22'si Türkçe-Arapça, 1'i Türkçe-İngilizce, 6'sı Arapça-İngilizce, 3'ü Türkçe-Arapça-İngilizce olmak üzere 45 adet; Merkez mahallesinde 4'ü tamamen Türkçe, 2'si tamamen İngilizce, 1'i tamamen Arapça, 6'sı Türkçe-Arapça, 1'i Türkçe-İngilizce, 4'ü Arapça-İngilizce, 3'ü Türkçe-Arapça-İngilizce olmak üzere 21 adet kullanım tespit edilmiştir.

Viranşehir mahallesindeki iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. tüm unsurlar dil kullanımı açısından incelendiğinde toplam 24 unsur saptanmış ve bu unsurlardaki dilsel kullanımın 2'sinin tamamen Türkçe, 1'inin tamamen Arapça, 14'ünün Türkçe-Arapça, 7'sinin ise Türkçe-Arapça-İngilizce olduğu tespit edilmiştir.

Viranşehir mahallesinde araştırma dâhilinde taranmış olan iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. tüm unsurların sayısal dağılımı Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. *Tanıtıcı Unsurların Sayısal Dağılımı*

Mahalle Adı	*Türkçe*	*İngilizce*	*Arapça*	*Türkçe-Arapça*	*Türkçe-İngilizce*	*Arapça-İngilizce*	*Arapça-Fransızca*	*Türkçe-Fransızca*	*Türkçe-Arapça-İngilizce*
Viranşehir mah.	2	0	1	14	0	0	0	0	7
TOPLAM	24								

Söz konusu mahalledeki toplam 24 tanıtıcı tabela, levha vb. unsur dilsel açıdan incelendiğinde bu unsurların %8'inin tamamen Türkçe, %4'ünün tamamen Arapça, %59'unun Türkçe-Arapça, %29'unun ise Türkçe-Arapça-İngilizceden oluştuğu görülmektedir.

Viranşehir mahallesinde yer alan iş yerleri ve bu iş yerlerini tanıtıcı niteliğe sahip tabela, levha vb. tanıtıcı unsurlardan bazıları Görsel 1 ve Görsel 2'de gösterilmektedir.

Görsel 1. *İşletme Adı: İletişim Altyseer*

Görsel 2. *İşletme Adı: Yıldız Dimeşki Lokantası*

Fatih mahallesindeki iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. tüm unsurlar dil kullanımı açısından incelendiğinde toplam 44 unsur saptanmış ve bu unsurlardaki dilsel kullanımın 6'sının tamamen Türkçe, 6'sının tamamen İngilizce, 3'ünün tamamen Arapça, 13'ünün Türkçe-Arapça, 15'inin Türkçe-İngilizce, 1'inin ise Arapça-Fransızca olduğu tespit edilmiştir.

Fatih mahallesinde araştırma dâhilinde taranmış olan iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. tüm unsurların sayısal dağılımı Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. *Tanıtıcı Unsurların Sayısal Dağılımı*

Mahalle Adı	*Türkçe*	*İngilizce*	*Arapça*	*Türkçe-Arapça*	*Türkçe-İngilizce*	*Arapça-İngilizce*	*Arapça-Fransızca*	*Türkçe-Fransızca*	*Türkçe-Arapça-İngilizce*
Fatih mah.	6	6	3	13	15	0	1	0	0
TOPLAM	44								

Veriler incelendiğinde ***s***öz konusu mahalledeki toplam 44 tanıtıcı tabela, levha vb. unsur dilsel açıdan incelendiğinde bu unsurların %14'ünün tamamen Türkçe, %14'ünün tamamen İngilizce, %7'sinin tamamen Arapça, %29'unun Türkçe-Arapça, %34'ünün Türkçe-İngilizce, %2'sinin Arapça-Fransızca olduğu tespit edilmiştir.

Fatih mahallesinde yer alan iş yerleri ve bu iş yerlerini tanıtıcı niteliğe sahip tabela, levha vb. tanıtıcı unsurlardan bazıları Görsel 3 ve Görsel 4'te gösterilmektedir.

Görsel 3. *İşletme Adı: Çilek Odası*

Görsel 4. *İşletme Adı: Enna Concept*

Adnan Menderes mahallesindeki iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. tüm unsurlar dil kullanımı açısından incelendiğinde toplam 91 unsur saptanmış ve bu unsurlardaki dilsel kullanımın 37'sinin tamamen Türkçe, 4'ünün tamamen İngilizce, 3'ünün tamamen Arapça, 17'sinin Türkçe-Arapça, 17'sinin Türkçe-İngilizce, 1'nin Arapça-İngilizce, 1'inin Arapça-Fransızca, 2'sinin Türkçe-Fransızca, 9'unun ise Türkçe-Arapça-İngilizce olduğu tespit edilmiştir.

Adnan Menderes mahallesinde araştırma dahilinde taranmış olan iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. tüm unsurların sayısal dağılımı Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. *Tanıtıcı Unsurların Sayısal Dağılımı*

Mahalle Adı	*Türkçe*	*İngilizce*	*Arapça*	*Türkçe-Arapça*	*Türkçe-İngilizce*	*Arapça-İngilizce*	*Arapça-Fransızca*	*Türkçe-Fransızca*	*Türkçe-Arapça-İngilizce*
Adnan Menderes mah.	37	4	3	17	17	1	1	2	9
TOPLAM	91								

Veriler ele alındığında söz konusu mahalledeki toplam 91 tanıtıcı tabela, levha vb. unsur dilsel açıdan incelendiğinde bu unsurların %41'inin tamamen Türkçe, %4'ünün tamamen İngilizce, %3'ünün tamamen Arapça, %19'unun Türkçe-Arapça, %19'unun Türkçe-İngilizce, %1'inin Arapça-İngilizce, %1'inin Arapça-Fransızca, %2'sinin Türkçe-Fransızca, %10'unun ise Türkçe-Arapça-İngilizce olduğu tespit edilmiştir.

Adnan Menderes mahallesinde yer alan iş yerleri ve bu iş yerlerini tanıtıcı niteliğe sahip tabela, levha vb. tanıtıcı unsurlardan bazıları Görsel 5 ve Görsel 6'da gösterilmektedir.

Görsel 5. *İşletme Adı: Gamze Petshop*

Görsel 6. *İşletme Adı: Inception Oto Yıkama*

Yeni mahalledeki iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. tüm unsurlar dil kullanımı açısından incelendiğinde toplam 45 unsur saptanmış ve bu unsurlardaki dilsel kullanımın 5'inin tamamen Türkçe, 1'inin tamamen İngilizce, 7'sinin tamamen Arapça, 22'sinin Türkçe-Arapça, 1'inin Türkçe-İngilizce, 6'sının Arapça-İngilizce, 3'ünün Türkçe-Arapça-İngilizce olduğu saptanmıştır.

Yeni mahallede araştırma dâhilinde taranmış olan iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. tüm unsurların sayısal dağılımı Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. *Tanıtıcı Unsurların Sayısal Dağılımı*

Mahalle Adı	*Türkçe*	*İngilizce*	*Arapça*	*Türkçe-Arapça*	*Türkçe-İngilizce*	*Arapça-İngilizce*	*Arapça-Fransızca*	*Türkçe-Fransızca*	*Türkçe-Arapça-İngilizce*
Yeni mah.	5	1	7	22	1	6	0	0	3
TOPLAM	45								

Veriler incelendiğinde söz konusu mahalledeki toplam 45 tanıtıcı tabela, levha vb. unsur dilsel açıdan incelendiğinde bu unsurların %11'inin tamamen Türkçe, %2'sinin tamamen İngilizce, %16'sının tamamen Arapça, %49'unun Türkçe-Arapça, % 2'sinin Türkçe-İngilizce, %13'ünün Arapça-İngilizce, %7'sinin ise Türkçe-Arapça-İngilizce olduğu tespit edilmiştir.

Yeni mahallede yer alan iş yerleri ve bu iş yerlerini tanıtıcı niteliğe sahip tabela, levha vb. tanıtıcı unsurlardan bazıları Görsel 7 ve Görsel 8'de gösterilmektedir.

Görsel 7. *İşletme Adı: Four Seasons Lokantası*

Görsel 8. *İşletme Adı: Int. Academy of Education*

Merkez mahallesindeki iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. tüm unsurlar dil kullanımı açısından incelendiğinde toplam 21 unsur saptanmış ve bu unsurlardaki dilsel kullanımın 4'ünün tamamen Türkçe, 2'sinin tamamen İngilizce, 1'inin tamamen Arapça, 6'sının Türkçe-Arapça, 1'inin Türkçe-İngilizce, 4'ünün Arapça-İngilizce, 3'ünün Türkçe-Arapça-İngilizce olduğu tespit edilmiştir.

Merkez mahallesindeki araştırma dâhilinde taranmış olan iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. tüm unsurların sayısal dağılımı Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. *Tanıtıcı Unsurların Sayısal Dağılımı*

Mahalle Adı	*Türkçe*	*İngilizce*	*Arapça*	*Türkçe-Arapça*	*Türkçe-İngilizce*	*Arapça-İngilizce*	*Arapça-Fransızca*	*Türkçe-Fransızca*	*Türkçe-Arapça-İngilizce*
Merkez mah.	4	2	1	6	1	4	0	0	3
TOPLAM	21								

Veriler incelendiğinde söz konusu mahalledeki toplam 21 tanıtıcı tabela, levha vb. unsur dilsel açıdan incelendiğinde bu unsurların %19'unun tamamen Türkçe, %9'unun tamamen İngilizce, %5'inin tamamen Arapça, %29'unun Türkçe-Arapça, %5'inin Türkçe-İngilizce, %19'unun Arapça-İngilizce, %14'ünün ise Türkçe-Arapça-İngilizce olduğu tespit edilmiştir.

Merkez mahallede yer alan iş yerleri ve bu iş yerlerini tanıtıcı niteliğe sahip tabela, levha vb. tanıtıcı unsurlardan bazıları Görsel 9 ve Görsel 10'da gösterilmektedir.

Görsel 9. *İşletme Adı: Abu Kef Çay-Kahve-Kola*

Görsel 10. *İşletme Adı: Jaara Ice Cream*

Sonuç ve Öneriler

Dünya üzerinde konuşulan diller, farklı alışverişler veya etkileşimler sonucu değişikliğe uğramakta, kimi zaman ise yozlaşarak yok olabilmektedir. Diller arasındaki bu alışverişin somut birer yansıması, söz konusu araştırma sonucunda gözler önüne serilmiştir. Araştırma dâhilinde, işletme sahiplerinin iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. unsurların seçiminde, kendi yaptıkları açıklamalar sonucunda farklı durumların etkisinde kaldıkları görülmüştür. Kimi işletme sahiplerine göre Türkçe-İngilizce ya da Türkçe-Arapça dillerinin bir arada kullanıldığı iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. unsurlar, o bölgede yaşayan göçmenlere ulaşma ve hizmet verme hususunda en etkili yöntemlerden birisi olarak görülmektedir. Bazı işletme sahiplerinin ise karma dil kullanımını sadece ticari yönden irdeledikleri, karma bir dil yapısı içinde kurgulanmış iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. unsurların ekonomik açıdan kendilerine daha fazla kazanç getireceklerini öngördükleri ve bu tarz kullanımlara yöneldikleri saptanmıştır.

Bütünsel olarak ele alındığında, dilin çeşitli sosyoekonomik olaylar sonucunda çeşitlenmesi ve değişime uğraması kaçınılmazdır. Bu çeşitlenme ve değişim, olumlu olabildiği gibi kimi zaman olumsuz nitelikler de taşımaktadır. Araştırma sonucunda söz konusu evrende incelenen tüm ögelerin sadece %24'ünün o ülkenin ana dili ile oluşturulmuş olduğu; geri kalan %76'sının ise başka dillerle kaynaşarak yeni bir yapı oluşturduğu gözlemlenmiştir. Baydar ve Baydar'ın (2005) Erzincan ilini esas alarak yapmış oldukları çalışmayla benzer bir şekilde, Mersin ili Mezitli ilçesi içerisinde yer alan iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. unsurlar üzerinde Türkçenin doğru bir şekilde kullanılmadığı, doğru biçiminin korunamadığı ve Türkçe ile Arapça, İngilizce, Fransızca dillerinin bütünleştirilerek harmanlanmış bir dil oluşturulmaya çalışıldığı saptanmıştır. Toplanan veriler sonucunda Erzincan

ilinden farklı bir yan olarak ise Mersin ili içerisinde oluşan söz konusu dilsel kirliliğinin göç faaliyetleri sonucunda daha belirgin bir hâl aldığı, göçe tabii olan bireylerin kültürel özelliklerini daha net bir şekilde gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle yapılan göç faaliyetlerinin, Mersin ili içerisinde yer alan iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. unsurlar üzerinde Türkçe ile beraber Arapçanın daha baskın olmasına sebep olmuştur. Üstünova, Aydın, Berberoğlu, Üstünova, Akkök ve Akgün'ün (2010) Bursa ilinde yer alan iş yeri adlarını esas alarak yaptıkları çalışma ve Boyraz'ın (2003) Sivas ilindeki ticari işletme adları üzerine yaptığı çalışma ile benzer şekilde, Mersin ili Mezitli ilçesinde yer alan iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. unsurların da yapısal olarak bozukluk taşıdıkları, ölçünlü dilin karakteristik özelliklerini tam anlamıyla yansıtamadıkları belirlenmiştir. ''Popüler literatürde ''kirlenme'', ''çürüme'', ''yozlaşma'', ''bozulma'' vb. sözcüklerle anlatılmaya çalışılan olgu, dilin söz dağarcığına başka dillerden sözcüklerin girmesi, dilde özellikle gençler tarafından yeni ifade biçimlerinin oluşturulması veya dilde bunlara benzer -kaçınılmaz bir şekilde- meydana gelen herhangi bir değişim olabilmektedir'' (Duman, 2013:166). Dolayısıyla, farklı dil ailelerine mensup dillerin bir arada kullanılarak yeni bir yapı oluşturulmaya çalışılması, o dilin çeşitli yönlerden bozulmasına ve kirlenmesine sebep olmuştur. Dil kirliliği olarak nitelendirilen bu durumun kısa veya uzun vadede önüne geçilmesi için bazı önlemlerin alınması, o dilin zaman içerisinde yok olmaması açısından hayati durumdadır.

Araştırma sonucunda, Mersin ili Mezitli ilçesi sınırları içerisinde yer alan mahallelerde bulunan iş yerlerini tanıtıcı tabela, levha vb. ögeler üzerinden dilsel yozlaşma ve dilsel kirlilik oluşmaya başladığı tespit edilmiştir. Topluma yönelik herhangi bir dilsel bilinçlendirme faaliyetinin yapılmaması sonucunda var olan dil kirliliğinin giderek artacağı ve yayılarak ana dilin söz varlığını bozabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, toplumu oluşturan bireyler üzerinde doğru dil kullanımına yönelik olumlu bir farkındalık oluşturma yolları oluşturulmalı ve uygulanmalıdır. Türkçenin yazı dili üzerinde doğru kullanılması amacını önceleyen seminer/konferans vb. faaliyetler aracılığıyla toplum üzerinde dil kirliliği, dilsel yozlaşma konuları hakkında bilgilendirmeler yapılmalı, var olan dil kirliliğinin önüne geçilmesini esas alan farklı yaptırımlar/uygulamalar ile Türkçenin biçimsel olarak bozulmasının önüne geçilmesi hedeflenilmelidir. Göçmenlerin bulundukları çevreye adaptasyonun tam ve başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için özellikle Türkçe eğitimine verilen önem gözden geçirilmeli, Türkçe eğitiminin daha kaliteli ve işlevsel hâle getirilmesi sağlanmalıdır.

Kaynaklar

Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim.* Ankara: TDK Yayınları.

Apak, H. (2014). Suriyeli Göçmenlerin Kente Uyumları: Mardin Örneği [Elektronik Versiyonu]. *Mardin Artuklu Üniversitesi: Mukaddime, 5(2)*, 53-70.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Boyraz, Ş. (2003). İletişim Açısından Sivas'ta Ticarî İşletme Adları. *Millî Folklor, 15(60), 141-160.*

Duman, D. (2013). Medyada "Doğru" Türkçe Tartışmaları Üzerine: Betimleyici-Kuralcı Yaklaşımlar ve Ötesi. *Bilig*, (*64)*, 151-174.

Ergin, M. (1980). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Erkuş, A. (2009). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ertane Baydar, Arzu Sema ve Baydar T., (2005). "Bu Kadarı da Fazla: Erzincan Tabelaları", *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 89 (640), 359-362.*

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2017). *2016 Türkiye Göç Raporu*. Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları.

Kaplan, M. (1988). *Kültür ve Dil.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Karademir, F. (2004). Diyarbakır'daki Mağaza ve İş Yeri Adları Üzerine. *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I* (s. 1577-1590). Ankara.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükkaraca, N. (2001). *Göç ve çalışan çocuklar: Diyarbakır'da çalışan çocuklar*. Sosyal Hizmet Sempozyumu. 20-22 Ekim Diyarbakır, Ocak-Şubat-Mart 2001.

Maleki, E. (2013). Türk Kültür ve Dilinin Fars Kültür ve Diliyle Etkileşimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 17 (3),* 129-150.

Özkan, F., ve Musa, B. (2004). Yabancı Dillerin Türkçenin Söz Dizimi Üzerindeki Etkisi. *Bilig Dergisi*, (30), 95-139.

Saban, E. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şeyda, A. (2005). Dil Açısından Kars'taki İş Yeri İsimleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 77-88.

Üstünova, M., Aydın, H., Berberoğlu Çetinoğlu, G., Üstünova, K., Akkök, M., Akgün, N. (2010). İş Yeri Adlarında Türkçenin Kullanımı. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 5/1 pp. 1390-1419.*

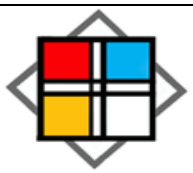
Yaman, I., ve Ekmekçi, E. (2016). Türkçenin İngilizce Yoluyla Melezleşmesi: Samsun'daki İş Yeri ve Mekân Adları Örneği. *Karadeniz Araştırmaları*, (50), 217-229.

Göktuna Yaylacı, F. (2012). Belçika'daki Türklerin Dil Kullanımları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2),* 63-88.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2002). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, T. (2014). Saussure'den Bakthin'e Dil-Kültür İlişkisi: ''Tümü Kapsayıcı Olgu''*. İdil 3(11),* 115-136.

İpek, O. (2017). Beden dili çalışmalarında unutulan bir eser: "Yüz İfadelerinin Tefsiri Hakkında Tecrübî Bir Tektik". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 485-492.



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

Geliş/Received: 28.06.2017 Kabul/Accepted:03.07.2017

(Kitap Tanıtımı)

Beden Dili Çalışmalarında Unutulan Bir Eser: "Yüz İfadelerinin Tefsiri Hakkında Tecrübi Bir Tetkik"

Ozan İPEK[*]

Kökü mazide olan atîyim.

(Yahya Kemal Beyatlı)

Öz

İletişim, sözlü ve sözsüz olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Sözlü iletişimin ifade aracı dil iken, sözsüz iletişimin ifade araçları, baş, yüz, bedenin çeşitli bölümleri ya da bir bütün olarak bedenin bizzat kendisidir. Sözsüz iletişimin en temel unsuru olan beden dili; jest, mimik ve vücut hareketleri ile gerçekleştirilen iletişim şeklidir. 1960'lı yılların ortalarında dünya literatüründe "yeni bir alan" olarak sunulan beden dili, aslında ülkemizde 1930'lı yıllarda gündeme gelmiş bir çalışma alanıdır. İstanbul Üniversitesi Tecrübi Psikoloji Doçenti Mümtaz Turhan, 1938 yılında doçentlik tezi olarak takdim ettiği "Yüz İfadelerinin Tefsiri Üzerine Tecrübi Bir Tetkik" başlıklı eserinde, beden dilinin bir alt boyutu olan mimikler üzerine deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. 1941 yılında ise bu çalışması kitap olarak yayımlanmıştır. Turhan eserinde, mimiklerin müstakil olarak anlaşılamayacağını, onların ancak bir bağlam içerisinde anlam taşıyacağını ve bu doğrultuda ancak bir bağlam içerisinde yorumlanmasının mümkün olacağını yaptığı bir dizi deneyle kanıtlamıştır. Turhan, bu çalışmasıyla sadece ülkemizde değil, dünya bilim literatüründe de ilk beden dili çalışanlardan biri olmuştur. Ancak ülkemizde yapılan yayınlara bakıldığında, Turhan'ın çalışmasının göz ardı edildiği, unutulduğu görülmektedir. Bu problem durumundan hareketle, bu çalışma Mümtaz Turhan'ın "Yüz İfadelerinin Tefsiri Hakkında Tecrübi Bir Tetkik" eserini tanıtmayı ve bu eserin beden dili açısından önemini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

A Forgotten Work on Body Language Studies: "An Experimental Analysis of Facial Expressions"

Abstract

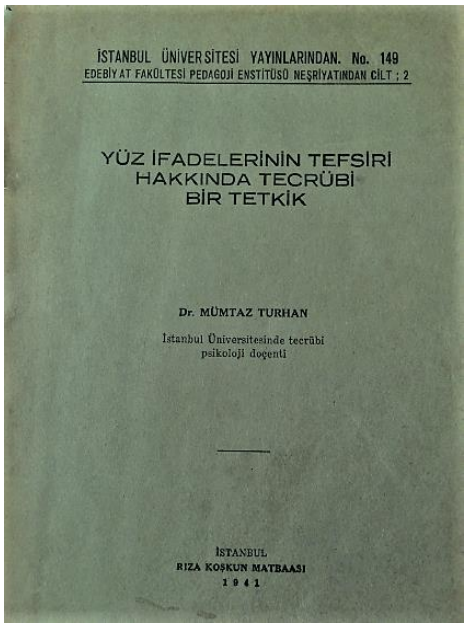
Communication is carried out in two ways as verbal and non-verbal. While oral communication is the language of expression, the means of expression in nonverbal communication are the head, face, various parts of the body, or the body itself as a whole. Body language, which is the most basic element of non-verbal communication, is a form of communication that consists of gestures, mimics, and body movements. Body language, which attracted attention as "a new field" in world literature in the mid-1960s, was indeed a field of study that came to the fore in the 1930s in Turkey. Mumtaz Turhan, a faculty member in the department of Experimental Psychology at Istanbul University, in his work entitled "An Experimental Analysis of Facial Expressions" which he presented as his associate professorship thesis, performed an experimental study on mimics which form a sub level of body language. In 1941 he published his work as a book. Turhan, having conducted a series of experiments, proved that it would not be

[*] Arş. Gör., Uludağ Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, ozan-ipek@hotmail.com

possible to interpret mimics accurately in isolation, that a mimic could mean something only in a particular context, and that they could be correctly interpreted only in those contexts. With that study, Turhan became one of the first scholars who studied body language not only in our country, but also in the world science literature. However, a glance at the studies made in our country would show that Turhan's work seems to have been ignored and forgotten. Starting at this problem, this study aims to introduce Mümtaz Turhan's work "An Experimental Analysis of Facial Expressions" and show its significance in body language studies.

BEDEN DİLİ ÇALIŞMALARINDA UNUTULAN BİR ESER: "YÜZ İFADELERİNİN TEFSİRİ HAKKINDA TECRÜBÎ BİR TETKİK"

Turhan, M. (1941). Yüz İfadelerinin Tefsiri Hakkında Tecrübî Bir Tetkik. İstanbul: Rıza Coşkun Matbaası.


İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ YAYINLARINDAN. No. 149
EDEBİYAT FAKÜLTESİ PEDAGOJİ ENSTİTÜSÜ NEŞRİYATINDAN CİLT : 2

YÜZ İFADELERİNİN TEFSİRİ HAKKINDA TECRÜBİ BİR TETKİK

Dr. MÜMTAZ TURHAN

İstanbul Üniversitesinde tecrübi psikoloji doçenti

İSTANBUL
RIZA KOŞKUN MATBAASI
1941

İletişim, sözlü ve sözsüz olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Sözlü iletişimin en temel ifade aracı dil iken, sözsüz iletişimin ifade araçları, baş, yüz, bedenin çeşitli bölümleri ya da bir bütün olarak bedenin bizzat kendisidir. Hem sözlü hem de sözsüz iletişim başlı başına birer iletişim şeklidir. Ancak bazen her iki iletişim şekli de birlikte kullanılarak birbirlerini tamamlayan ve destekleyen bir role sahip olabilir.[1]

[1] Detaylı bilgi için bkz: Yalçın, A. ve Adiller, S. (2016). *Sözsüz İletişim: Şehir Efsanesi Olarak Beden Dili*. İstanbul: Mediacat Kitapları. Bu eserde sözsüz iletişim kavramı ve beden dili ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Yazarların beş yıllık bir çalışma sonrasında tamamladıkları 624 sayfalık bu kapsamlı eser; sözsüz iletişimi bir bütün halinde ele alma, sınırlılıklarını ve kapsamını belirleyerek ayrıntılı olarak tanımlama çalışmasıdır. Sözsüz iletişim ve beden dili kavramlarıyla ilgili detaylı bilgi edinmek için bu çalışmaya bakılabilir.

Sözsüz iletişim kavramı, beden dilinin yanında renk, mekân, giyim tarzı, aksesuarlar vb. unsurları da karşılayan geniş bir kavramdır. Ancak sözsüz iletişim dendiğinde akla ilk gelen beden dilidir. Sözsüz iletişimin en temel unsuru olan beden dili; jest, mimik ve vücut hareketleri ile gerçekleştirilen iletişim şeklidir. Beden dili, duygu ve düşüncelerin anlaşılmasında ve anlatılmasında önemli işlevlere sahiptir. İletişim sürecinde mesajların doğru ifade edilip, yorumlanmasında rol oynar. Aynı zamanda sözlü iletişimi de destekleyerek iletişimde bütünlük oluşturur.

Beden dili ile ilgili çalışmalar, geleneksel ve modern çalışmalar olmak üzere iki başlıkta incelenebilir. Geleneksel çalışmalar tarihin eski devirlerinden itibaren görülmektedir. İnsanların çeşitli fiziksel özelliklerinden yola çıkarak onların karakterleri hakkında yorumlara ulaşma çabası ve deneyimi tarihin çok eski devirlerinden beri olagelmiştir. Tarihin eski dönemlerinden bugüne, hemen hemen bütün kültürlerde bu deneyim vardır. Eski Mısır, Yunan, İran, Roma ve Hint medeniyetlerinde bunun örneklerine rastlanır. Batı terminolojisinde *fizyonomi* olarak bilinen bu çalışmalar, Türk kültür ve edebiyatında ise *ilm-i sima* ve *ilm-i kıyafet* olarak bilinir.

İlm-i kıyafete ya da ilm-i simaya göre yazılan kıyafetnameler Türk edebiyatında sıklıkla görülür. İlk izlerine Kutadgu Bilig'in satır aralarında rastlanan bu türün Türk edebiyatındaki ilk müstakil örneği 15.yy'ın başlarında kaleme alınan *Murad-name* adlı eserdir.[2] En meşhur örneği ise Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın *Marifetname*'sidir. Bu eserde "*Boynu ince olan cahil olur gibi*" gibi beden unsurlarından hareketle karakterler hakkında yapılan yorumlar mevcuttur.[3]

Beden dili ile ilgili modern çalışmalar ise bilimsel bir bakış açısıyla üretilen eserlerdir. Özellikle 1960' yıllardan itibaren görülmeye başlayan bu eserler, beden dilini yeni bir çalışma alanı olarak tanıtmışlardır. Bu çalışmalar, insan bedeni ile psikolojisi arasında olduğu düşünülen ilişkileri ortaya koymayı ve bu ilişkinin iletişim sürecindeki rolünü değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ancak bu çalışmalar beden dilini yeni bir alan olarak insanlara duyururken yine aynı konuda yapılan çok temel bilimsel araştırmaları da görmezden gelmiştir. Özellikle ülkemizde yayınlanan ve popüler olan birçok beden dili kitabında bu durum oldukça bariz bir şekilde görülmektedir. Bilimsel olarak cevapları yıllar önce verilen konularda bile bilimsellikten son derece uzak anlayışlar sergilenmektedir. Özellikle de beden dilinin belki de en önemli unsuru olan "yüz" ile ilgili verilen bilgilerde bu durum çarpıcı bir şekilde görülür.

---

[2] Kıyafetnameler hakkında detaylı bilgi için bakınız:

Altınköprü, T. (2000). *İnsan Tanımada Beden Yapısı Yüz Yapısı ve Karakter*, İstanbul: Hayat Yayınları.

Çakır, M. (2007). Kıyafetnameler Hakkında Bir Bibliyografya Denemesi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 5, 9,* 333-350.

Çavuşoğlu, A. (2009). Kıyafet ilmi ve Kutadgu Bilig'de Kıyafet İlmi / Fizyonomi İlmi. *Bilimname, 27, 2,* 293-302.

Kırbıyık, M. (2009). Kıyafetname-i Cedide Hakkında. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 39*, 793-813.

[3] Detaylı bilgi için bakınız: Erzurumlu İbrahim Hakkı (1999). Marifetname. (Derleyen: A. Faruk Meyan). İstanbul: Bedir Yayınları.

Aslında beden dili ile ilgili bilimsel çalışmalar 1960'lı yıllardan daha gerilere götürülmelidir. Ülkemizin değerli aydınlarından Mümtaz Turhan 1938 yılında doçentlik takdim tezi olarak hazırladığı ve 1941 yılında da kitap olarak yayımladığı çalışmasında beden diline ilk dikkat çeken bilim adamlarındandır. "Yüz ifadelerinin Tefsiri Hakkında Tecrübî Bir Tetkik" başlığıyla çıkan bu eserinde Turhan, beden dilinin önemine ve inceleme yöntemlerine belki de dünyada ilk değinen kişilerden biri olmuştur. Turhan'ın kitabında yer alan bilimsel tespitlerin ise günümüzdeki beden dili kitaplarıyla uyuşmaması şaşırtıcı bir durumdur. Turhan, mimikleri temel alarak hazırladığı çalışmasında, yüz ifadelerinin soyutlanmış bir şekilde tek başına anlaşılamayacağını, bu ifadelerin ancak bir bağlam (durum) içerisinde anlaşılacağını ve buradan hareketle değişmeyen durumlar ve duygular için değişmeyen yüz ifadelerinin bulunmadığını yaptığı bir dizi deneyle ortaya koymuştur. Bu sonuç, yüz ifadelerine doğrudan ve değişmeyen anlamlar yükleyen modern beden dili kitaplarının ortaya koyduğu düşüncelerle uyuşmamaktadır.

Turhan'ın "Yüz ifadelerinin Tefsiri Hakkında Tecrübî Bir Tetkik" adlı kitabı 3 ana bölüm ve bu bölümlerin alt başlıklarından oluşmaktadır. Eserin başında ise Prof. Dr. Peters'in kitap hakkındaki düşüncelerini anlatan bir bölüm ile Turhan tarafından kaleme alınan bir önsöz bulunmaktadır.

Prof. Dr. Peters'in eser hakkındaki düşüncelerine yer verdiği bölüm oldukça dikkat çekicidir. Ona göre, eser psikolojiye ait çok eski bir mesele olan yüz ifadelerinin yorumlanması ve yüz ifadeleri ile ruhsal durum arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasında büyük bir adımdır. Peters'e göre Amerikalı psikologların yöntemleriyle yapılan bu çalışma, Amerikalı psikologların araştırmalarını dahi geride bırakmıştır: "*Mümtaz Turhan'ın tetkikleri Amerikan psikologlarının tetkiklerini daha mühim bir noktada aşmaktadır*." Peters, yazısının sonunda ise esere gerekli kıymet ve önemin verilmesini dilemektedir.

Eserin ilk bölümü "Tarihçe"dir. Yaklaşık 20 sayfa uzunluğunda olan bu bölümde fizyonomi ilminin eski tarihlerden itibaren tarihi gelişimi ele alınmıştır. Tarihçeden önce fizyonominin temel kavramları hakkında da bilgiler verilmiştir. Bu bölüm aslında eserin kuramsal çerçeve bölümü gibidir. Turhan'ın çalışmasına kadar geçen zaman diliminde yüz ifadelerinin hem geleneksel hem de modern bakış açısıyla nasıl ele alındığına detaylı bir şekilde değinilmiştir. Bu bölümde Yunan filozoflarından 20.yy'a gelene dek fizyonomi ilminde olan gelişmeler ve fizyonominin bilimselleşmesi sürecinden söz edilmiştir. Bu süreçte eserlerine atıf yapılan düşünürler arasında Aristo, Erzurumlu İbrahim Hakkı, Descartes, Leonard Da Vinci, Buffon, John Müller, Bell, Piderit, Sarthe, Gratiolet ve Darwin gibi isimler bulunmaktadır. Tarihçe bölümü, fizyonominin tarihsel arka planını ele alması bakımından yazar tarafından yapılan araştırmaların anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Tarihçe bölümünde yazarın dikkat çekici tespitleri bulunmaktadır. Bunlardan biri de resim ve heykel sanatlarının estetik ilkeleri ile beden dili arasında kurduğu ilişkidir. Ona göre, Rönesans'ta

fizyonomi resimden istifade etmiştir. Yüzün ifade ve hatlarını, inceden inceye gözlemleyerek ona gerçek değerini iade eden ilk büyük sanatkâr Leonard da Vinci'dir. Onun sanatı ve sanat üzerine yaptığı konuşmaları fizyonomi için ipuçları sunmaktadır."*Ey ressam! Bunları öğrenmek senin için çok lüzumlu ve zaruridir; aksi takdirde sanatın modelini iki defa ölü olarak çizecektir. Onun için, birbiriyle konuşan ve el işaretleri yapan insanların bu hareketlerini inceden inceye tetkik et; eğer bunlar yanlarına gidebileceğin kimselerse hemen gidip onları bu harekete sevk eden sebepleri öğren."* Beden dilinin disiplinler arası yapısını ortaya koyması bakımından Turhan'ın Vinci'yi referans göstererek yaptığı bu tespitler önem taşımaktadır.

Eserin ikinci bölümünde araştırmanın önemi ve problem durumu ile birinci ve ikinci deneyler tanıtılmıştır. Bölümün ilk kısımlarında tarihçe bölümünde detaylı olarak ele alınan fizyonomi ilmi ile ilgili genel eleştiriler yapılmış ve bu alanın asıl meselelerinin tartışılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Turhan'a göre fizyonomi ilminin gelişmemesinin sebebi, temel konuların bilim adamlarınca henüz ele alınmamış olmasıdır: "*En mühim mümessillerinde tarihi seyrini takip ettiğimiz fizyonomi ilminin büyük bir tekâmül arzetmediğini gördük Bir araştırma sahasının asıl meseleleri görülmezse orada yapılan tetkik ve yazılan eserlerin çokluğu ona büyük bir faide temin etmez. Bilakis bazen teessüs eden yanlış bir an'aneye uymak mecburiyeti, araştırıcıları asırlarca oyalayabilir. Bu suretle meydana gelen eserlerin çokluğuna rağmen elde yine müşahhas bir şeyin mevcut olmadığı görülürse tetkiklerin kifayetsizliğine hükmedilir ve bir araştırma ötekisini, bir tecrübe başka birisini, nazariyeyi, faraziye faraziyeyi talip eder. Nihayet birçok esere, faraziyeye ve nazariyeye sahip olunduğu halde halledilmiş ne bir mesele ne de müspet bir netice elde edilir."* Turhan bu bölümün devamında ise fizyonomi ilminin en temel sorunlarını ortaya koyarak bu konuda araştırma yapacak bilim adamlarına yol göstermiştir. İlginç olanı ise Turhan tarafından bahsedilen sorunların hala güncelliğini koruyor olmasıdır.

İkinci bölümün devamında Turhan, araştırma konusunu sınırlayarak fizyonominin en temel sorunlarından birini çalışma alanı olarak seçmiştir. Bu da "*yüzde teşekkül eden ifadenin okunması, bunun başkaları tarafından anlaşılması meselesi*"dir. Turhan'a göre o döneme kadar yapılan çalışmaların hiçbirinde bu konu üzerinde durulmamıştır. Bilim dünyasında bu konudan bahseden bazı araştırmacılar olsa da, bu kişilerin düşünceleri bilimsel temeli olmayan kabullerle sınırlı kalmıştır. Konu ile ilgilenen bir diğer kesim de felsefecilerdir. Ancak onlar da konuyu başka bir bakış açısıyla *mümaselet nazariyesi* ya da *Einfühlung nazariyesi* içerisinde ele almışlardır. Aslında bu bölüm, Turhan'ın bizzat araştırma konusu olarak tespit ettiği problem hakkında ilgili araştırmaların özetinin yer aldığı ve Turhan'ın çalışmasının öneminin ortaya konulduğu bir bölüm olmuştur.

Mümtaz Turhan'ın araştırması 4 seri deneyden oluşmaktadır. İlk deney deneklere çeşitli duygu ifadelerinin yer aldığı fotoğraflar gösterilerek yapılmıştır. Deneye göre, 10 deneğe duygu

ifadelerinin sadece çehrede görüldüğü fotoğraflar gösterilmiştir. Deneklerin bu fotoğraflarda olan duyguyu kısa bir süre içerisinde tahmin etmeleri istenmiştir. Ancak bir duygu için birçok fotoğraftan yararlanılmıştır. Örneğin; sadece yalnızlıkla ilgili 23 fotoğrafa yer verilmiştir. İkinci deneyde ise, benzer bir araştırma yapılmıştır. Ancak bu kez deneklere her duygunun sadece bir fotoğrafı gösterilmiştir ve her deneğin aynı fotoğrafları tahmin etmesi istenmiştir. Bu araştırmada da 55 fotoğraf kullanılmıştır. Her iki araştırmadan çıkan sonuçlar şu şekildedir:

1-Tek olarak verilen resimlerde yüz ifadesi açık bir şekilde bilinememektedir. Herhangi bir duygu bazen kendisine yakın bazen de tamamen ters duygularla karıştırılmaktadır.

2- Herhangi bir heyecana, hale ya da duyguya özgü bir yüz ifadesi yoktur. Eğer böyle bir şey mevcut olsaydı tüm deneklerin bu duyguyu doğru yorumlaması gerekirdi.

3-Herhangi bir fotoğraf hakkında deneklerin vermiş oldukları ifadeler birbirini tutmamaktadır. Her denek aynı fotoğrafı farklı şekilde yorumlamaktadır.

4-Deneklerin hemen hemen hepsi, gösterilen fotoğraflardaki yüz ifadelerini yorumlarken mutlaka bir bağlam tasavvur etmektedir.

Bu sonuçlardan hareketle Turhan, üçüncü deneyine başlarken beden dili araştırmalarında fotoğraf kullanmanın tek başına yeterli olmayacağı sonucuna varmıştır. Bu durumu literatür çerçevesinde tartışmıştır. Ona göre yüz ifadelerini yorumlamanın yolu fotoğraflarda geçen bağlamı bilmektir: "*Bazan bir hadisenin izahını temin eden en esaslı amili, o hadisenin vukua geldiği hal ve şartların müşahedesi, en iyi bir tarzda verebilir.*" Yazar buradan yola çıkarak üçüncü seri deneyini farklı bir malzeme ile yapmıştır. İngiliz ve Fransız film şirketlerinden temin edilen ve filmlerden sahneler gösteren sıralı resimler deneklere gösterilmiştir. 60 fotoğraf 10 denek tarafından yorumlanmıştır. Bu deneyin akabinde 10 fotoğraf 10 deneğe tekrar gösterilerek bir küçük deney daha yapılmıştır. Bu deneyde de fotoğraflardaki yüzler kapatılarak deneklerin bağlamdan tahmin yapmaları istenmiştir. Bu deneylerden ulaşılan sonuçlar ise şöyledir:

1- Deneklerin resimler hakkındaki düşünceleri, bağlam içerisinde resmi tekrar gördükten sonra değişmiştir.

2-Bağlam olmaksızın gösterilen resimlerde yorumlar çoğalmaktadır. Aynı yüz ifadesi hakkında farklı yorumlar yapılmaktadır. Ancak bağlam verildiğinde bu yorumlar tek bir ifadeye dönmektedir.

3-Eğer resim kapalıyken deneğin yaptığı yorumlar, resim açıldıktan sonra gördüğü bağlamı tutmuyorsa, denek doğru yüz ifadesini söylemek mecburiyetinde kalmaktadır.

4-Bağlamın yalnızca yüz ifadelerinde değil, jestler ve bedenin duruşu üzerinde de etkili olduğu ve bunlara ait ifadelerin yorumunu da teyit ve tayin ettiği görülmektedir.

5-Bir bağlama bazen birkaç ifade, bir ifadeye de birkaç bağlam uyabilmektedir.

Dördüncü deneyde ise büyütülen ve genişletilen bağlamın, yüz ifadesi üzerine olan etkisi araştırılmıştır. Deneme malzemesi olarak "Le Film Complet" dergisinin içinde geçen özet bir film senaryosu ve bu senaryoya ait 18 resim kullanılmıştır. Senaryonun farklı bölümlerine ait 18 resimden her biri, ayrı ayrı 10 deneğe verilmiştir. Deneklerden ifadeleri yorumlamaları ve daha sonra gördükleri bu resimleri birleştirerek hikâye yapmaları istenmiştir. Bu denemede de üçüncü deneye benzer şekilde bağlamın genişlemesi etkili olmuştur. Deneyden çıkan sonuç, Bir ifadenin herhangi bir bağlamda farklı anlama gelirken, başka bir bağlam içerisinde yer aldığında onun bir parçası olarak bambaşka bir anlam kazanabileceğidir. Araştırmada dört seri deney sonunda elde edilen genel sonuçları ise şunlardır:

1-Tek olarak verilen resimlerde yüz ifadesi açık bir şekilde bilinememektedir. Herhangi bir duygu bazen kendisine yakın bazen de tamamen ters duygularla karıştırılmaktadır.

2- Herhangi bir heyecana, hale ya da duyguya özgü bir yüz ifadesi yoktur. Eğer böyle bir şey mevcut olsaydı tüm deneklerin bu duyguyu doğru yorumlaması gerekirdi.

3- Deneklerin hemen hemen hepsi, gösterilen fotoğraflardaki yüz ifadelerini yorumlarken mutlaka bir bağlam tasavvur etmektedir.

4- Deneklerin resimler hakkındaki düşünceleri, bağlam içerisinde resmi tekrar gördükten sonra değişmiştir.

5-Bağlam, yüz ifadesini gösterir, pekiştirir ve yorumunu dönüştürür. Bundan dolayı herhangi bir yüz ifadesi ancak içinde meydana geldiği bağlam vasıtasıyla anlaşılabilir ve ancak onunla birlikte incelenebilir.

6-Bağlam sadece yüz ifadelerinde değil, aynı zamanda jest ve bedenin duruşunda da etkilidir.

Mümtaz Turhan tarafından kaleme alınan "Yüz İfadelerinin Tefsiri Üzerine Tecrübî Bir Tetkik" adlı çalışmada beden dili açısından yazıldığı dönemin bilimsel sınırlarını zorlayan tespitler yer almaktadır. Bu tespitlerin büyük bir kısmının bugün bile geçerliliğini korumasına rağmen ülkemizde mevcut bulunan beden dili kitaplarında böylesine önemli bir eserden neredeyse hiç bahsedilmediği görülmektedir.[4] Bu durum bilim dünyası için çok büyük bir eksikliktir. Çünkü bilim, bir zincirin halkaları gibi aşamalı olarak ilerler. Yapılan her araştırma yeni bir araştırmaya temel oluşturur. Aksi

[4] Mümtaz Turhan'ın "Yüz İfadelerinin Tefsiri Üzerine Tecrübî Bir Tetkik" adlı eserini tekrar gündeme getiren ve araştırmalarımıza göre bu eserin önemini hakkıyla ilk kez ortaya koyan çalışma Prof. Dr. Alemdar Yalçın ve Selda Adiller tarafından kaleme alınan "Sözsüz İletişim" adlı eserdir. Bu eser Turhan'ın kitabından hareketle yazıldığı gibi, aynı zamanda Turhan'ın kitabının önemini ele alan müstakil bir bölüm de içermektedir. Detaylı bilgi için esere bakılabilir:
Yalçın, A. ve Adiller, S. (2016). *Sözsüz İletişim: Şehir Efsanesi Olarak Beden Dili*. İstanbul: Mediacat Kitapları.

takdirde gerçek bir bilimsel yöntemden söz edilemez. Beden dili alanında unutulan ve göz ardı edilen Turhan'ın bu eserinin hatırlanması, konuyla ilgilenen araştırmacılara yol gösterecek ve bilimsel gerçeklerden gittikçe uzaklaşan beden dili kitaplarına yeni bir soluk getirecektir.

Uyanık, İ. A., Coşkun, H., Uğur, Y., ve Durakoğlu, A. (2017). Tekrarlama ve sunum türünün sematik bellekte Almanca sözcüklerin kodlanmasına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 493-502.

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

Geliş/Received: 26.04.2017 Kabul/Accepted:06.07.2017

Tekrarlama ve Sunum Türünün Semantik Bellekte Almanca Sözcüklerin Kodlanmasına Etkisi

İbrahim And UYANIK[*]

Hamit COŞKUN[**]

Yunus UĞUR[***]

Abdullah DURAKOĞLU[****]

Öz

Bu araştırmanın amacı yabancı dil öğrenmede çalışma ve semantik belleğin rollerini artırmak için verilen kavramların yazıyla tekrar edilmesinin veya edilmemesinin etkisini incelemektir. Bilişsel psikolojide kavramın tekrar edilmesinin uzun süreli bellekte kalıcılığı artırdığı öne sürülmektedir. Ancak bu durumun yabancı dilde kavramlar için söz konusu olup olmadığı belli değildir. Ayrıca, yeni öğrenilen kavramların görsel ve yazılı olarak sunulmasının da etkisi bu araştırmada incelenmektedir. Sunumun görsel olmasının ve tekrarlanmasının çalışma belleğinin yükünü hafifletmesi ve aynı zamanda semantik bellekte yeni kavramların veya şemaların oluşumunu artırması beklenilmektedir. Bu araştırmada daha önce hiç Almanca bilmeyen katılımcılara Almanca dilinde yazılı veya hem yazılı hem de resimli uyaranlar 3 saniye aralıklarla sunulmuştur. Bu sunumdan sonra katılımcıların yarısı sunulan uyaranları hatırlayabildikleri kadar yazmıştır. Kontrol koşulunda bulunan katılımcılara bu tür bir alıştırma yapılmamıştır. Araştırmanın sonuçları sunum türünün yabancı dilde hatırlamada bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Buna ek olarak, yazma alıştırması yapanların yapmayanlara göre hatırlama performansı yaklaşık % 40 daha fazladır. Bu bulgular çalışma belleği ve semantik bellekte aktivasyon açısından tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, Çalışma Belleği, Semantik Bellek, Görsel ve Yazı Sunumu

The Effects of Repetition and Presentation Type on the Coding of German Words in Semantic Memory

Abstract

The purpose of this study was to examine whether or not the effect of rewriting concepts in foreign language, which aimed to enhance working and semantic memory, would improve learning. In cognitive psychology, repetition has been suggested to improve memory traces in long- term memory. However, whether this is valid or not in foreign language is still unknown. In addition, the effect of presenting newly learned concepts in visual and written form was examined in this research. Visual presentation and repetition were expected to alleviate the burden of the working memory and at the same time increase the formation of new concepts or schemas in semantic memory. In this study, participants who did not speak any German previously were presented with German written or written and pictorial stimuli at 3 second intervals. After this presentation, half of the participants wrote as much as they could remember about the stimuli presented. Such an exercise was not provided to the participants in the control condition. The findings of this experiment showed that in terms of recall for German words, the participants in the picture-word/written condition outperformed those in the written condition. In

[*] Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Modern Diller Bölümü, anduyanik@hotmail.com
[**] Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, hamitcoskun2000@gmail.com.
[***] Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, uguryunus89@gmail.com.
[****] Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, adurakoglu06@@gmail.com.

addition, recall performance of the participants in exercising condition was about 40% higher than those who do not write it. These findings are discussed in terms of activation in working memory and semantic memory.

Keywords: Foreign Language, Working Memory, Semantic Memory, Visual and Written Presentation

Giriş

Yabancı dilde sözcüklerin öğrenme sürecinde nasıl sunulacağı ve bu şekilde nasıl etkili öğrenileceği önemli bir konudur. Yabancı dilde sözcüklerin semantik bellekte nasıl kodlanacağı veya hangi yollarla kodlanacağı konusunda son yıllarda yapılan araştırmalar bu süreçte iki temel yaklaşımın rol oynadığını önermektedir. Sözcüklerin görsel ve yazılı olarak sunumuyla ilgili ikili kodlama kuramı, görsel uyaranların yazılı olanlara göre daha fazla kodlandığını öne sürmektedir (Paivio, 1986, 1991; Paivio ve Csapo 1973). Ayrıca, hem görsel hem de yazılı olarak iki kanalla sunumun tek kanalla sunuma göre daha fazla kodlama avantajı sağladığını da vurgulamaktadır (Bkz. Coşkun 2009; Er 1996; Madigan 2014).

Yabancı dilde kavramların veya sözcüklerin kodlanmasıyla ilgili diğer bir konu; ne kadar sözcüğün belli bir zamanda kodlanacağı konusudur. Kısa süreli belleğin kapasitesinin sınırlı olmasından dolayı verilen yabancı dilde sözcüklerin veya kavramların sayısının fazla olması bilişsel yükü artırmaktadır. Diğer bir konu ise uzun süreli bellekte verilen veya sunulan sözcüklerin anlamsal karşılığı olmadığı durumlarda bilişsel yük artmakta ve çalışma belleğinde bu yüke bağlı olarak ketlenmeler yaşanmaktadır (Chandler ve Sweller, 1991, s. 328; Paas ve Van Merriënboer, 1994, s. 69).

Son zamanlarda yapılan bir araştırmada (Uyanık, Coşkun ve Uğur, 2017) resim, yazılı ve hem yazılı hem resim olarak sunulan Almanca kavramların hatırlama performansı üzerinde etkisi incelenmiştir. Hatırlama Almanca ve Türkçe sözcük hatırlama olmak üzere iki bölümde incelenmiştir. Katılımcılara resim, yazılı ve hem yazılı hem resim olarak 8 uyaran 3 saniye aralıklarla sunulmuştur. Araştırmanının sonunda Almanca sözcük hatırlamada yazılı ve hem yazılı hem görsel sunumun, sadece görsel sunuma göre daha yüksek performansa yol açmıştır. Öte yandan, Türkçe veya anadilde ise resim ile hem resim hem de yazılı sunum, yazılı sunuma göre daha yüksek hatırlamaya yol açmıştır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde ikili kodlama kuramının sadece anadilde sözcükler ile hatırlama açısından geçerli olduğunu; ancak yabancı dilde öğrenmeyi açıklamada yetersiz kaldığını ortaya çıkarmaktadır. Başka bir deyişle yabancı dil öğrenmede bilişsel yüklenme kuramının daha geçerli olduğu gözlenmektedir. Bilişsel yüklenme kuramı (cognitive load theory), kısa süreli bellek temelinde çalışma belleğinin sınırlı olan kapasitesiyle ilişkilidir. Uyarıcı sayısının miktarı veya aşinalık durumu çalışma belleğinin kapasitesinin üzerinde olduğu durumda çalışma belleği aşırı yüklenme yüzünden geri çağırma gibi bilişsel becerileri yerine getirememektedir (Chandler ve Sweller 1991; Paas ve Van Merriënboer 1994). Bu yüzden, uyarıcılardan kaynaklanan bilişsel yüklerin toplamı 9 birimden fazla olmamalıdır (Chandler ve Sweller 1991; Paas vd. 2003). Semantik olarak bellekte var olmayan kavramlara ilişkin resim gösterme, her ne kadar

bellekte resimler yazıya göre daha fazla iz bıraksa da, yabancı dilde hatırlamayı kolaylaştırmamaktadır. Bu araştırma sonucundan yabancı dilde semantik belleğin ve çalışma belleğinin önemli olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda aydınlatılması gereken konulardan biri yabancı dilde kavramların veya sözcüklerin semantik bellekte kalıcılığını artıracak tekniklerin bulunması ve bu yönde programların yapılmasıdır. Uyanık ve arkadaşlarının (2017) çalışması, yabancı dilde kavramları yazılı ve resim olarak iki kanalla vermenin çalışma belleğinde kodlama avantajı ortaya çıkardığını ve bu avantaja bağlı olarak geri çağırma (hatırlama) performansını artırdığını göstermektedir. Söz konusu çalışma ayrıca uzun süreli belleğin bir bölümü olan semantik belleğin yeni kavramları öğrenmede ne kadar önemli bir rolü olduğunu da bir kez gözler önüne sermektedir. Semantik belleğin rolünü artırmanın yollarından biri katılımcılara bir kavramı gördükten sonra, o kavramı kodlama veya tekrarlama olanağı vermektir. Eğer yabancı dilde öğrenilen kavram aktif bir şekilde tekrarlanırsa, çalışma belleğinin yanında semantik belleğin de öğrenme sürecine dahil olması sağlanmış olacaktır. Her iki belleğin yabancı dil öğrenmede yer almasıyla öğrenme veya hatırlama performansını anlamlı olarak artırması beklenmektedir. Bu artışın ne derece olduğunu ortaya koyan görgül veya deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil öğrenmede çalışma ve semantik belleğin rollerini artırmak için verilen kavramların yazıyla tekrar edilmesinin veya edilmemesinin etkisini incelemektir. Bilişsel psikolojide kavramın tekrar edilmesinin kısa ve uzun süreli bellekte kalıcılığı artırdığı öne sürülmektedir (Craik ve Watkins, 1973). Bu açıdan ele alındığında yeni öğrenilen kavramın görsel ve yazılı olarak sunumunun ardından öğrenen tarafından bir kez daha yazılı olarak kodlanması semantik belleği daha fazla aktive edecektir. Başka bir şekilde ifade edilirse, sunum sonrası yazılı olarak tekrar kodlanan uyarıcılar, yazılı olarak tekrar kodlanmayan uyarıcılara göre daha fazla hatırlama performansına yol açacaktır. Bu işlem ayrıca çalışma belleğinin yükünü hafifletecek ve aynı zamanda semantik bellekte yeni kavramların veya şemaların oluşumunu artıracaktır. Bu araştırma ayrıca resim ve yazı ile sadece yazılı uyaranlarına üç saniye sürede maruz kalmanın, hatırlama performansını artırıp artırmadığını test etmektedir. Son zamanlarda yapılan araştırma (Uyanık ve diğ., 2017), yabancı dilde hatırlamada hem yazı hem de resmin daha fazla avantaj sağladığını göstermektedir. Resim sunma koşulunda en düşük performans gözlenmektedir. Bundan dolayı bu araştırmada sadece resim-yazı koşulu ile yazılı koşul karşılaştırılmıştır. İlk koşulun yazılı koşula göre hatırlama performansını artırması beklenmektedir. Yukarıda belirtilen konuları test etmek için bu araştırmada katılımcılar uyarıcı türü (yazılı-resim ve yazılı sunum) ve egzersiz türü (egzersiz var ve egzersiz yok) koşullarına seçkisiz olarak atanmıştır.

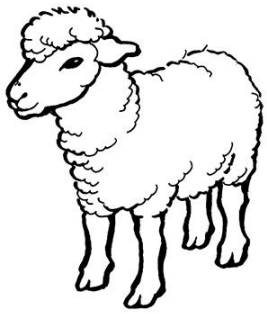
Yöntem

Katılımcılar

Araştırmaya katılan katılımcılar (N = 49) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Psikoloji Bölümü 4. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.40'tır (S.S. = 2.8). Katılımcılar araştırmanın koşullarına seçkisiz olarak atanmıştır.

Araçlar

Uyarıcılar: Sunulan uyarıcılar sadece hayvanlardan oluşmaktadır. Resim koşulunda kuş, ördek, kedi, fare, at, inek, köpek ve koyun olarak toplamda 8 adet hayvan resmi sunulmuştur. Resimler standart A4 kağıdına tam sayfa ve gri tonlamalı olarak basılmıştır. Yazılı koşulda bu hayvanların sadece Almanca isimleri verilmiştir. "*der Vogel, die Ente, die Katze, die Maus, das Pferd, die Kuh, der Hund ve das Schaf*" olmak üzere toplamda 8 adet sözcük sunulmuştur. Resim ve yazı koşulunda her hayvan resminin altında Almanca sözcükler birlikte sunulmuştur (Örnek için Bkz. Şekil 1). Bu uyaranlar daha önceki çalışmadan (Uyanık ve diğ., 2017) adapte edilmiştir.



Das Schaf

Şekil 1: *Resim ve yazılı sunum koşulunda sunulan Almanca koyun resmi ve yazısı*

Egzersiz: Egzersiz koşulunda olan katılımcılardan uyarıcılar sunulduktan hemen sonra yaklaşık iki dakika boyunca, uyarıcıların Almanca karşılıklarını boş bir A4 kâğıdına yazmaları istenmiştir. Bu esnada katılımcılara uyarıcıları hatırlamamaları durumunda tekrar dönüp bakabilecekleri yönünde talimat verilmiştir. Araştırmacılar katılımcıların uyarıcıların tamamını yazmış olduklarından emin olduktan sonra egzersiz aşaması sonlandırılmıştır.

Hatırlama Performansı: Katılımcılardan yazılı veya hem resim hem de yazılı olarak yapılan sunumlardan akıllarında kalanları önce Almanca sonra Türkçe yazmaları istenmiştir. Bu istemi belirten kağıt kontrol koşulundakilere sunumlardan sonra, deney koşulundakilere egzersizden sonra verilmiştir.

İşlem

Araştırma öncesinde katılımcılara araştırmanın doğası hakkında genel bilgiler verilmiş ve araştırmaya gönüllü katılımlarını gösteren yazılı bir belge aracılığıyla onayları alınmıştır. Uygulama sınıf

ortamında yapılmış ve araştırmacılar koşulları oluştururken katılımcıların eşit sayıda kız ve erkek öğrencilerden oluşmasına özen göstermiştir. Daha sonra katılımcılar, okul numaralarına göre rastgele seçilerek araştırmanın koşullarına seçkisiz bir şekilde atanmıştır. Kontrol ve deney koşulunda bulunan katılımcılar farklı zamanlarda uygulamaya tabi tutulacağından bu koşullarda yer alan katılımcılara uygulama için randevu verilmiş ve belirtilen saatte belirtilen sınıfta bulunmaları talimatı verilmiştir. Uygulama aşamasında resim ve yazı koşulunda yer alan katılımcılara her biri A4 kağıdına tam sığacak şekilde (21 X 25 cm ebadında) kuş, ördek, kedi, fare, at, inek, köpek ve koyun resimleri, altında Almanca karşılıkları ile birlikte sırayla sunulmuştur. Tüm resimler beyaz zemin üzerinde siyah ve gri tonda olacak şekilde hazırlanmıştır. Katılımcıların her bir resmi üç saniye süreyle incelemeleri sağlanmıştır. Deneyci her bir resmin olduğu kağıdın sağ üst köşesini numaralandırmış ve deney sırasında ilgili numaralandırılmış sayfayı kronometresini kullanarak katılımcılara sayfayı çevirme yönergesini vermiştir. Yazılı koşulda bu hayvanların sadece Almanca isimleri verilmiştir. Bu sözcükler "*der Vogel, die Ente, die Katze, die Maus, das Pferd, die Kuh, der Hund ve das Schaf*" sözcükleridir. Resim ve yazı koşulunda olduğu gibi, katılımcılardan bu isimleri üç saniye süreyle incelemeleri ve daha sonra sayfayı çevirmeleri istenmiştir. Bu uygulamadan sonra deney grubunda yer alan katılımcılara kendilerine az önce sunulan resim ve yazı veya yazılardan akıllarında kalanları önlerindeki boş sayfaya Almanca olarak yazmaları istenmiştir. Bu esnada uyarıcıları hatırlamamaları halinde uyarıcılara tekrar bakmalarına izin verilmiştir. Egzersiz uygulaması yaklaşık olarak iki dakika sürmüş ve tüm katılımcılar 8 uyarıcıyı birer kez yazdıktan sonra uygulama sonlandırılmıştır. Kontrol koşulunda yer alan katılımcılar ise böyle bir uygulamaya tabi tutulmamıştır. Ardından katılımcılardan kendilerine sunulan yazı veya resim ve yazılardan akıllarında kalanları önce Almanca sonra Türkçe yazmaları istenmiştir. Bu uygulamada katılımcılara istedikleri kadar süre tanınmış, katılımcılara araştırmaya katkılarından dolayı teşekkür edilip araştırma sonlandırılmıştır.

Bulgular

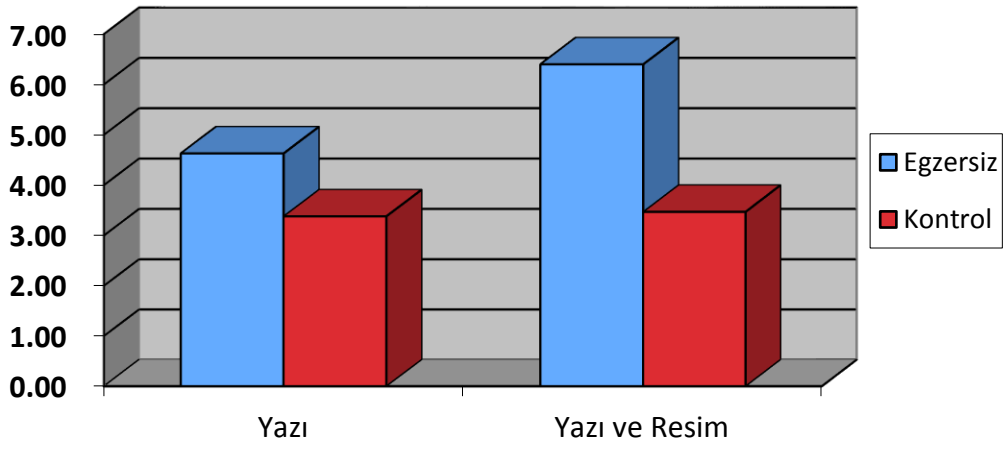
Analiz aşamasına geçmeden önce Almanca bildiğini belirten bir katılımcı ve Cook Distance analizi ile uç noktalarda olduğu tespit edilen iki katılımcı, analize dahil edilmemek üzere çıkarılmıştır. Kalan 46 katılımcıdan elde edilen verilerin Skewness ve Kurtosis değerleri normal dağılımı işaret etmektedir. Yapılan iki yönlü MANOVA analizi sonucunda egzersizin bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmüştür, Wilks Lambda (λ) = .61, $F(2, 41) = 13.381$, $p = .000$, $\eta^2 = .40$. Ayrıca sunum türünün de bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur, Wilks Lambda (λ) = .15, $F(2, 41) = 118.494$, $p = .000$, $\eta^2 = .85$. Son olarak egzersiz ve sunum türünün ortak etkisinin bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı etkisi bulunmuştur, Wilks Lambda (λ) = .81, $F(2, 41) = 4.818$, $p = .013$, $\eta^2 = .19$. MANOVA sonuçları doğrultusunda her iki bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini görmek için çift yönlü ANOVA analizleri yapılmıştır.

Egzersizin Almanca hatırlama üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur $F(1, 42) = 15.072$, $p = .000$, $\eta^2 = .26$. Egzersiz koşulundaki katılımcılar (M = 5.31) kontrol koşulundaki katılımcılara (M = 3.42) göre daha iyi hatırlama performansı göstermiştir. Ancak sunum türünün Almanca hatırlama performansı üzerindeki etkisi anlamlı değildir, $F(1, 42) = 3.019$, $p = .09$. Resim ve yazı koşulunda olan katılımcılar (M = 4.14) ile yazı koşulunda bulunan katılımcılar (M = 3.79) arasında Almanca hatırlama açısından fark yoktur. Bunun yanında sunum türü ve egzersizin ortak etkisi de Almanca hatırlama üzerinde etkili değildir, $F(1, 42) = 2.434$, $p = .13$.

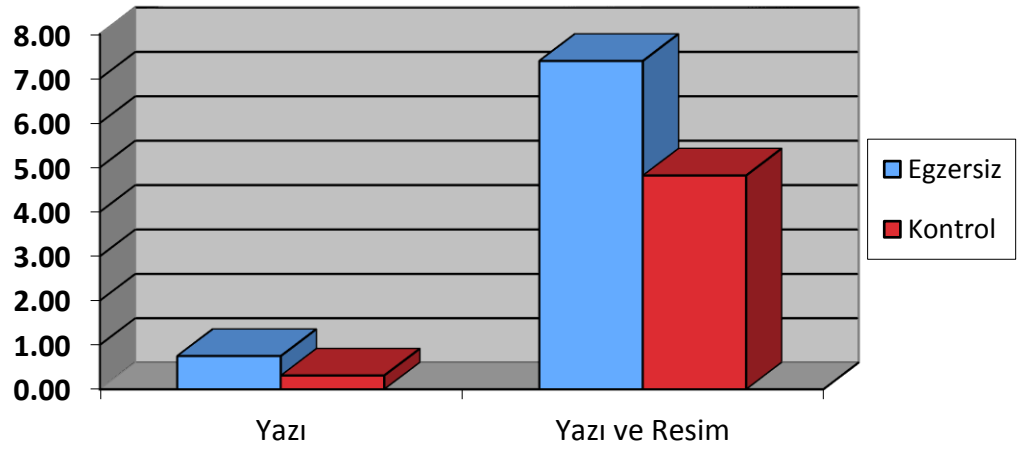
Egzersizin Türkçe hatırlama üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur $F(1, 42) = 17.586$, $p = .000$, $\eta^2 = .30$. Egzersiz koşulundaki katılımcılar (M = 3.31) kontrol koşulundaki katılımcılara göre (M = 2.64) daha iyi Türkçe hatırlama performansı göstermiştir. Sunum türünün Türkçe hatırlama performansı üzerindeki etkisi anlamlıdır, $F(1, 42) = 241.157$, $p = .000$, $\eta^2 = .85$. Resim ve yazı koşulunda olan katılımcılar (M = 5.41) yazı koşulunda bulunan katılımcılara (M = .46) göre daha iyi Türkçe hatırlama performansı göstermiştir. Bunun yanında sunum türü ve egzersizin ortak etkisi de Türkçe hatırlama üzerinde anlamlıdır, $F(1, 42) = 8.857$, $p = .005$, $\eta^2 = .17$. Buna göre hem egzersiz yapan hem de resim ve yazı koşulunda bulunan katılımcılar (M = 7.40) diğer koşullara göre en iyi Türkçe hatırlama performansı göstermiştir (Bkz. Tablo 1, Grafik 1 ve Grafik 2). Katılımcıların hatırlama görevi performans ortalamaları Tablo 1'de, Grafik 1 ve Grafik 2'de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların hatırladıkları kelime sayılarının ortalamaları (standart sapmalar parantez içinde verilmiştir)*

		Yazı	**Yazı ve Resim**	**Toplam**
Almanca	**Egzersiz**	4.63	6.40	5.31
		(1.85)	*(1.82)*	*(1.97)*
	Kontrol	3.38	3.47	3.42
		(1.63)	*(1.42)*	*(1.50)*
	Toplam	3.79	4.14	3.96
		(1.77)	*(1.94)*	*(1.84)*
Türkçe	**Egzersiz**	.75	7.40	3.31
		(1.04)	*(.89)*	*(3.50)*
	Kontrol	.31	4.82	2.64
		(.60)	*(1.42)*	*(2.54)*
	Toplam	.46	5.41	2.83
		(.78)	*(1.71)*	*(2.82)*



Grafik 1. *Koşullara göre Almanca hatırlanan kelime sayısı ortalamaları*



Grafik 2. *Koşullara göre Türkçe hatırlanan kelime sayısı ortalamaları*

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada çalışma belleği ve semantik belleğin rolleri bağlamında öğrenciye sunulan kavramların yazıyla tekrar edilmesi veya edilmemesi ile yazılı veya hem yazılı hem görsel sunumun yabancı dil (Almanca) öğrenme üzerindeki ortak etkisi incelenmiştir. Yabancı dil öğrenme en zorlu süreçlerden biri olduğundan bu tür öğrenmede çalışma belleğini ve semantik belleği aktive edecek ve kalıcı izler bırakan tekniklerin bulunması önem taşımaktadır. Bilişsel psikolojide kavramın tekrar edilmesinin uzun süreli bellekte kalıcılığı artırdığı bilinen bir gerçektir. Bu durumun yabancı dil öğreniminde de geçerli olduğu yapılan çalışmalarla gösterilmiştir (ör; Börner, 1994; Çelikkaya, 2012; Özerol, 2015). Bu noktadan hareketle mevcut araştırmada da verilen kavramlardan sonra, katılımcıların yarısına kavramları hatırladıkları kadarıyla yazmaları yönergesi verilmiştir. Bu yönergeyi alan ve alıştırma yapan katılımcıların yabancı dilde hatırlama performansı, yapmayanlara göre %40 artmıştır. Kavramların 3' er saniyelik süreyle sunulduğu göz önüne alınırsa, ortaya çıkan performans artışının ne derece önemli olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Sürenin uzatılmasıyla hatırlama performansında artışlar sağlanabilir. Gelecekteki araştırmaların bu konuyu

aydınlatması gerekmektedir. Buna ek olarak mevcut çalışmanın literatürde benzer sonuçlar ortaya koyan çalışmalardan farkı yabancı dil öğrenimi üzerinde tekrar etmenin veya egzersizin sunum türü ile birlikte ortak etkisinin incelenmiş olmasıdır ve literatürde bu konuda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bulguları sunumun görsel olması ve tekrarlanması durumunda hatırlamanın en yüksek olacağı beklentisinin gerçekleşmediğini göstermektedir. Ancak hem yazılı hem görsel sunum ve egzersiz koşulunda olan katılımcıların hatırlama performanslarının en yüksek olduğu ve bu etkinin marjinal düzeyde ($p = .13$) olduğu göz önünde bulundurulması gereken bir konudur. Bu açıdan ele alınırsa, görsel-yazılı sunumun ve tekrarlamanın çalışma belleğinin yükünü hafiflettiği ve aynı zamanda semantik bellekte yeni kavramların veya şemaların oluşumunu artırdığı söylenebilir.

Egzersiz yoluyla kısa süreli belleğe alınan kavramların uzun süreli belleğe geçmesi daha olası görünmektedir. Uzun süreli belleğin alt bölümü olan semantik bellek, kavramların oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Üç saniye sürede gösterilen 8 farklı uyaran kısa süreli bellekte kodlanmaktadır. Bu araştırmada verilen uyaranlar kısa süreli belleğin sınırları veya kapasitesi içinde yer almaktadır Yabancı dilde öğrenilen bir kavramı kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmanın yollarından biri de tekrardır. (Demirel, 1987). Bu tekrarın sıklığı gelecek araştırmaların inceleme konusudur. Buna ek olarak, bu uyaranları gelecekte belli sayıda artırmanın veya azaltmanın etkisi incelenmelidir.

Öte yandan bu araştırmada resim ve yazı koşulunda bulunan katılımcılar ile yazı koşulunda bulun katılımcılar arasında hatırlama açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu anlamsız sonuç, araştırmada az sayıda denek sayısından kaynaklanmaktadır. Her ne kadar sonuç anlamsız olsa da, resim ve yazı koşulunda olan katılımcılar sadece yazı koşulunda olanlara göre daha fazla hatırlama eğilimi göstermektedir. Bu durum önceki araştırmaların sonuçlarıyla da tutarlıdır (Uyanık ve diğ., 2017). Bu araştırmanın önceki araştırmalara kıyasla bir diğer önemli farkı katılımcıların daha önce hiç yabancı dil eğitimi almamış olmasıdır. Önceki araştırmada katılımcılar yabancı dilde daha önce eğitim alan öğrencilerden oluşmaktadır. Ortaya çıkan bu sonuçlar, ikili kodlama kuramını zayıf ölçüde desteklemektedir. İkili kodlama kuramı yabancı dil öğrenmede yetersiz kalabilir. Çünkü yabancı dilde kavramlar soyut olduğundan ve uzun süreli belleğe kodlanması zaman aldığından resmin yazıya göre kodlanma avantajı ortadan kalkabilir. Yabancı dil öğreniminde yeni karşılaşılan sözcükler birey için soyuttur ve bu soyut kavramların somut objelere veya durumlarla ilişkilendirmesi gerekmektedir. Bu süreç için zamana ihtiyaç vardır. Bu araştırmada kavramlar sadece üç saniye gösterilmiştir. Bu gösterimin artmasıyla birlikte hem resim hem yazı koşulu ile sadece yazılı koşul arasında fark daha belirgin bir hale gelebilir.

Bu araştırmada yabancı dilde hatırlamaya ek olarak anadilde hatırlama performansı da ölçülmüştür. Daha önce yapılan araştırmanın (Uyanık ve diğ., 2017) sonuçlarıyla tutarlı olarak bu araştırmada hem resim hem de yazılı sunum koşulunda olanların Türkçe hatırlama performansının yazılı olanlara göre daha yüksek

olduğu bulunmuştur. Bu durum ikili kodlama kuramının öngörüsüyle tutarlı olarak hatırlamanın iki kanalla (görsel ve yazılı) daha iyi gerçekleştiğine işaret etmektedir (Paivio, 1986; 1991). Ayrıca, resmin yazılı uyaranlara göre kodlanma avantajı bulunmaktadır. Bu avantaj resimlerin hem görsel hem de yazılı olarak iki kanalla kodlanmasından ve bu yolla uzun süreli belleğe kodlanabilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu konuda yapılan araştırma bulguları da bu öngörüyü desteklemektedir (Coşkun 2009; Er 1996; Madigan 2014; Winograd, Smith ve Simon 1982).

Bu araştırma bulgularından hareketle gelecekte yabancı dilde sözcük öğreniminde sözcüklerin uzun süreli hafızada saklanmasını güçlendirmek için sözcükler veya kavramları resimli ve yazılı olarak vermek ve konu sonunda bu kavramlara ilişkin alıştırma vermek hatırlama performansını artıracaktır. Özellikle son yıllarda yabancı dil kitaplarında okuma parçaları sonunda sözcükler verilmektedir. Bu sözcükler için alıştırma yapılacak yerler veya bölümler eklenmesi öğrenimi pekiştirecektir. Buna ek olarak, her dersin sonunda öğreticinin sözcükleri sunması ve ardından alıştırma yapması bellekte kalıcılığı artıracaktır. Burada dikkat çeken yabancı dilde sözcük kazanımını artırmak için bir sözcüğün hem yazılı hem de görsel olarak algılanmasını kolaylaştıracak kitap bölümleri yazılmalı ve sunumlar yapılmalıdır. Ders kitaplarında bu sunumların miktarı ve çeşidi artırılmalıdır. Bu şekilde dil öğreniminde bellekte kalıcılık ve sonuç olarak ders başarısı artırılabilir. Bu araştırmada uyaranlar siyah, beyaz ve gri olarak sunulmuştur. Renklerin öğrenme motivasyonuna etkisi düşünüldüğünde, uyaranların renkli olarak sunulması kodlamaya ve sonuç olarak hatırlamaya olumlu katkılar sağlayacaktır.

Kaynaklar

Börner, W. (1994). *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das mentale Lexikon* (Vol. 375). Gunter Narr Verlag.

Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction, 8(4),* 293-332.

Craik, F. I., & Watkins, M. J. (1973). The role of rehearsal in short-term memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, *12*(6), 599-607.

Coşkun, H. (2009). Beyin fırtınası sürecinde çağrışım alıştırmalarının düşünce üretimine etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 24(64),* 34-46.

Çelikkaya, S. (2012). Almanca Öğretmeni Adaylarının Sözcük Öğreniminde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri/Vocabulary Learning Strategies For Language Learning Used By Prospective Teachers At German Language Teaching Department. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 71.

Demirel, Ö. (1987). Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler. *Usem Yayınları.*

Er, N. (1996). *Çalışma belleğinin yapısal ve işlemsel kapasitesinin faktör analitik ve deneysel çalışmalarla belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Hacettepe Üniversitesi, Ankara.*

Madigan, S. (2014). Picture memory. *Imagery, memory and cognition,* 65-89.

Özerol, M. (2015). Bilgisayar destekli dil öğretimi ve Almanca sözcük öğrenmeye etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Paas, F.,Tuovinen, J. E., Tabbers, H., & Van Gerven, P. W. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist, 38(1),* 63-71.

Paas, F. G., & Van Merriënboer, J. J. (1994). Variability of worked examples and transfer of geometrical problem-solving skills: A cognitive-load approach. *Journal of educational psychology, 86(1),* 122.

Paivio, A. (1986). Mental representations: A dual coding approach. *Oxford University Press. New York.*

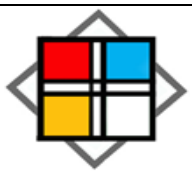
Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology/Revuecanadienne de psychologie, 45(3),* 255.

Paivio, A., & Csapo, K. (1973). Picture superiority in free recall: Imagery or dual coding?.*Cognitive psychology, 5(2),* 176-206.

Uyanik A. İ., Coşkun, H., & Uğur, Y. (2017). Resim, yazı ve resim ile birlikte yazıyla sunulan nesnelerin Almanca ve Türkçe hatırlamadaki etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 476-486.

Winograd, E., Smith, A. D, & Simon, E. W. (1982). Aging and the picture superiority effect in recall. *Journal of Gerontology, 37(1),* 70-75.

Tiryaki, E. ve Doğan, S. Ö. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimindeki ders kitaplarındaki okuma metinlerinin bilgi türleri açısından incelenmesi (İstanbul C1/+ örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 503-518.



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

Geliş/Received: 08.06.2017 Kabul/Accepted:06.07.2017

Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Bilgi Türleri Açısından İncelenmesi (İstanbul C1/+ Örneği)

Esra Nur TİRYAKİ[*]
Seyit Ömer DOĞAN[**]

Öz

Araştırmanın amacı, *İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*'ndaki okuma metinlerinin bilgi türleri yönünden incelenmesidir. Çalışma, var olan bir durumu ortaya koyma açısından betimsel tarama modelindedir. Araştırma, *İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*'nda bulunan okuma metinleri ile gerçekleştirilmiştir. Bu metinler, içerik analizi yöntemiyle bilgi zenginliği, türleri açısından incelenmiş ve altı kategoriye göre kodlanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistiki teknikler ile tablolaştırılmıştır. Yapılan analizlere göre *İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*'ndaki okuma metinlerinde 1499 bilgi tespit edilmiştir. Üniteler arası yapılan değerlendirmeye göre bilgi miktarı açısından üniteler arasında büyük farklılıkların olmadığı görülmüştür. Bilgi sayıları bakımından en fazla bilgi zenginliği olan birinci ünite (f=186) ve ikinci ünitedir (f=163). Bilgi zenginliği açısından zayıf olan on birinci (f=77) ve dördüncü (f=74) ünitedir. Bilgi türleri açısından değerlendirildiğinde gündelik bilgi (n=458), bilimsel bilgi (n=405) en fazla; en az dini bilgi (n=28) ve teknik bilgi (n=25) tespit edilmiştir. En fazla bilgi açısından zengin olan metin "*Esaretin Bedeli*" (n=78) iken, bilgi zenginliği zayıf olan metin (n=12) ise "*Arzuhalden Dilekçeye*" dir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi, bilgi türleri, yabancılara Türkçe öğretimi, ders kitabı

Examination of Reading Texts in Terms of Types of Information in Turkish as a Foreign Language Course Books (Example of İstanbul C1/+ Course Book)

Abstract

The purpose of this research is to examine the reading texts in the *Istanbul C1 / + Turkish Course Book for Foreigners* in terms of types of information. The study utilizes the descriptive research model which is used to depict a situation that already exists. The research was carried out with the reading texts found in the *Istanbul C1 / + Turkish Course Book for Foreigners*. The texts were examined in terms of information richness and types, using content analysis and were coded for six categories. The obtained data were tabulated, using descriptive statistics techniques. According to the analysis made, 1499 pieces of information were identified in the reading texts of the *Istanbul C1 / + Turkish Course Book for Foreigners*. According to the evaluation made among the units, there was no significant difference among the units in terms of amount of information. In terms of information count, the first unit (f = 186) and the second unit (f = 163) had the greatest wealth of information. The eleventh (f = 77) and the fourth (f = 74) units were the weakest in terms of information wealth. When the course book was evaluated in terms of information types, daily knowledge (n = 458) and scientific knowledge (n = 405) were the most frequent; religious knowledge (n = 28) and technical knowledge (n = 25) were the least frequent.

[*]Yrd. Doç. Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Hatay. e-posta: esranurtiryaki@gmail.com
[**] Yüksek Lisans Öğrencisi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, Hatay. e-posta: seyitomerdogan01@gmail.com

In terms of information richness, the richest text is "*Esaretin Bedeli"* (n = 78) while the poorest text is "*Arzuhalden Dilekçeye*" (n = 12).

Keywords: Information, Types of information, Teaching Turkish to Foreigners, course book

Giriş

Dil, o milletin kültür tablosunun aktarımında önemli bir araçtır. Akarsu (1998: 80) bu konuda, dil yaşamın bütün alanlarında, günlük yaşamın en yalın olaylarında, bilimin ana formlarında, görenekler ve törelerde, inançlarda ortaya çıkar; dil her türlü maddesel yaşamın, tekniğin, ekonominin de koşuludur; dinde, hukukta, felsefe ve sanatta yeri vardır. Yabancılara dil eğitimi ve öğretiminde kültür ve bilgi önemli bir kavramdır. Çünkü dil öğretimi dizge içerisinde anlam kazanan göstergeler arasındaki ilişkiler ağını örtük bilgiden açık bilgiye, açık bilgiden dil farkındalığına ve nihayetinde işlevsel dil kullanımına dönüştürmeyi hedefler (Onan, 2013: 79). Dil kullanımında, kişi kendisinden var olan eski bilgiyle kaynaklardan aldığı yeni bilgileri akıl süzgecinden geçirerek doğru bilgiye ulaşır. Bilgi kavramı özne ile nesne arasında gerçekleşen iletişim sürecinin sonucudur. Epistemolojiye göre bilgilerin elde ediliş biçimleri ve özelliklerine göre bilgi türleri altı kategoride ele alınır. Epistemolojiye göre bilgi türleri (Bolay, 2007; Çüçen, 2009; Tunalı 2009; Cevizci, 2010) gündelik bilgi, teknik bilgi, dinî bilgi, sanat bilgisi, bilimsel bilgi ve felsefî bilgidir.

Gündelik bilgiler, bilimsel temellere dayanmayan günlük yaşam ile ilgili ipuçları sunan bilgi türüdür. Gündelik bilgiyi, pratik bilgi (Çüçen, 2009: 18), somut olan her şey (Cevizci, 2010: 49) olarak da tanımlayabiliriz. Teknolojinin ilerlemesi ile hayatımıza giren teknik araç gereçler ve bunların kullanılmasıyla ilgili bilgilerimiz teknik bilgi sınıfında değerlendirilir. Bu bilgi türü nesneldir. El ve zihin becerisi olarak iki alanda incelenir (Tunalı, 2009: 17). Bir tornavida yardımıyla bir dolabın kurulumunun yapılması veya televizyon tamiri bu bilgi türüne girer. Doğayı, kendi yaratılışını, gökyüzünü, yıldızları; kısaca gördüğü her şeyi anlamaya çalışan insanoğlu, bir yaratıca inanmayı tercih etmiş ve tüm bunları yarattığını düşündüğü bir "Tanrı"ya inanmıştır. Yüzyıllar boyunca insanlar çeşitli dinlere inanmışlardır. İşte, bu dinlerle ilgili bilgilerimiz dinî bilgileri oluşturur. " Özne ve nesne arasındaki bağ, yüce bir varlık (Tanrı) tarafından belirlenen bir inanç sistemine dayanarak elde ediliyorsa, bu tür bilgiye dinsel bilgi denir" (Çüçen, 2009: 19). İnsanlar ve çevrelerindeki varlıklar arasındaki estetik ve güzellik anlayışı sanatsal bilgiyi oluşturur. "Sanat da aynen teknik gibi, belli bir yaratma faaliyeti olarak ortaya çıkar. Fakat sanattaki yaratma faaliyeti, insan için yararlı amaçlar üretmeyi amaçlamaz; o, esas olarak güzellik yaratmayı amaçlar" (Cevizci, 2010: 50). Sanatçılara göre gördükleri şeyler sanatın kuralları çerçevesinde değer kazanır. "Bilimsel bilgi, sınırlı bir konusu ve belli bir yöntemi olan; sistemli ve genel geçer sonuçlara ulaşmak isteyen ve konusuna 'bilmek için bilmek' amacıyla yönelen bir bilgidir" (Tunalı, 2009: 19). Bilimsel bilgiler, merak ve dünyayı keşfetme isteğinden doğan bilgilerdir. "Felsefe bilgisi, evrenin ve insan yaşamının anlamının ne olduğu ile ilgili

sorularla ortaya çıkar" (Tunalı, 2009: 23). Felsefi bilgiler akla dayanırken, dini bilgilerin doğaüstü düşüncelere dayanmadı aralarındaki temel farktır. Felsefi bilgiler sorgulamaya açıktır.

Eğitim öğretim ortamlarında bilgi, öğrenci ile öğretmen arasında, öğrenci ile ders kitabı, öğrenci ve öğrenci arasında sürekli hareket etmektedir (Onan, 2013: 47). Bundan dolayı ders kitapları bilgi aktarımında önemli bir araçtır. Yabancılara dil öğretiminde ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme metinleri bilgi çerçevesinde değerlendirilmelidir. Çünkü bilgi ile birlikte kültür aktarımı ve toplumsal değerler kişilerde oluşturulmaktadır. Bayyurt ve Yaylı (2014)'e göre yabancı dil öğrenmek her şeyden önce yeni bir dünyaya kapılarını açmak, yeni yerler görmek, yeni insanlar ve kültürlerle tanışmak, tanıdık kavramlara ve düşüncelere değişik açılardan bakmak ve yeni deneyimler edinmektir.

Yabancı dil öğretimi için hazırlanan kitapların temel amacı Türkçe öğretimi olsa da bu kitaplar Türkçenin zenginliklerini, Türk kültürünü ve çeşitli bilgileri de yeterince ihtiva etmelidir. Öğrenciler Türk dilini öğrenirlerken çeşitli bilgiler de edinerek geleceğe daha donanımlı ve bilgili bir şekilde ilerlemelidirler.

Yabancılara Türkçe öğretimi sadece dil becerilerinin öğretiminden ibaret değildir. Bu becerilerle kişilere aktarılan bilgiler de önemlidir. Çünkü bilgi aktarımı ile insan kişilik ve kimlik kazanmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dört temel dil becerisinin yanında bu becerileri kullanarak ifade edecekleri (konuşma ve yazma) ve anlayacakları (okuma ve dinleme) bilgilerle bol bol karşılaşmaları son derece önemlidir. Öğrenci, ilgisini çekecek ve kendisinde merak duygusu uyandıracak bilgileri zevkle öğrenirken ve bunları başkalarına aktarırken bu sayede Türkçe derslerine ve Türk dilini öğrenmeye karşı da olumlu bir tutum geliştirecektir. Bütün bu sebepler düşünüldüğünde bu araştırma, İstanbul Üniversitesi'nin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması için hazırlamış olduğu *İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*'ndaki okuma metinlerin bilgi türleri yönünden incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan *İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders* Kitabı'ndaki okuma metinleri oluşturmaktadır. Dinleme metinleri, "kültürden kültüre" metinleri ve "medeniyetimize yön verenler" metinleri araştırmaya alınmamıştır. Bilgiler bulunurken bazen tek bir cümle alınmış, bazense anlamın birden fazla cümlede tamamlandığı cümleler tek bir bilgi olarak kabul edilmiştir. Aşağıda Tablo 1'de, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan kitap, bu kitaptaki metin, cümle ve bilgi sayısı verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan kitap, bu kitaptaki metin, cümle ve bilgi sayısı*

Kitabın Adı	Metin (f)	Cümle(f)	Bilgi (n)
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı C1/+	36	1611	1499

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı ve bir uzman tarafından İstanbul C1/+ seviyesindeki ders kitabındaki okuma metinleri bilgi türleri açsından incelenerek bir forma kaydedilmiştir. Bu form ile metinler daha sonra 3 uzmana daha gösterilerek bilgi türleri açısından fikir birliği sağlanmıştır.

Veri Analiz Yöntemi

Araştırma kapsamında elde edilen verileri betimsel istatistiki tekniklere göre (frekans ve yüzde) analiz edilip tablolar ve örnek cümlelerle sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde Yabancılara Türkçe Eğitimi Dersi kitaplarından İstanbul Serisi C1/+ seviyesinde yer alan metinlerdeki cümle ve bilgi sayıları ayrıntılı olarak tablolaştırılmış, frekans ve yüzdeleri hesaplanarak değerlendirilmiştir. Ayrıca bilgi türlerinin her biri için ayrı tablolar oluşturulmuş ve bunlar detaylı olarak incelenmiştir.

Aşağıdaki tabloda İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'ndaki tüm metinlere ait cümle sayıları ve toplam bilgi sayıları frekans (f) ve yüzdelerle (%) verilmiştir.

Tablo 2. *Ders kitabındaki tüm metinlere ve ünitelere göre cümle bilgi frekans(f) ve yüzdeleri (%)*

No	Ünite	Metin	Cümle (f)	(Yüzde) %	Bilgi (n)	Yüzde (%)
1	1	Saatin İcadı	49	3,04	66	4,40
2	1	24 Saat Yetmiyorsa	58	3,60	62	4,13
3	1	Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları	48	2,97	58	3,86
4	2	Aşkın Kimyası	49	3,04	46	3,06
5	2	Ünlü Aşıklar ve Aşk Mektupları	55	3,41	52	3,46
6	2	Aşkın Sırrı	99	6,14	65	4,33
7	3	Büyük ikramiyeyi kazanıp sonra kaybedenler	42	2,60	44	2,93
8	3	Satranç ve Tavla	33	2,04	30	2,00
9	3	Elmas Gerdanlık	111	6,89	45	3,00
10	4	Arzuhalden Dilekçeye	12	0,74	12	0,80

11	4	İş Görüşmelerinde İş Verenler Nelere Dikkat Eder?	30	1,86	34	2,26
12	4	Fatih Sultan Mehmet Mahkemede	22	1,36	28	1,86
13	5	Lumiere Kardeşler	37	2,29	51	3,40
14	5	Susuz Yaz	102	6,33	33	2,20
15	5	Yabancı Ülkelerde Yayınlanan Türk Dizileri	28	1,73	69	4,60
16	6	Bilge ve Bilgelik	61	3,78	26	1,73
17	6	Bilgi Teknolojisi	24	1,48	48	3,20
18	6	Bilgi Toplumu ve Üniversiteler	44	2,73	66	4,40
19	7	Sanat Nedir?	42	2,60	27	1,80
20	7	Sanat Türleri	34	2,11	57	3,80
21	7	Türk Süsleme Sanatları	49	3,04	37	2,46
22	8	Suç Nedir?	41	2,54	26	1,73
23	8	Adalet Nedir?	31	1,92	41	2,73
24	8	Esaretin Bedeli	74	4,59	78	5,20
25	9	Mizah Her Kapıyı Açar	60	3,72	68	4,53
26	9	Mizah Türleri	29	1,80	21	1,40
27	9	Hasan Kaçan	14	0,86	13	0,86
28	10	Dünden Bugüne Para	48	2,97	41	2,73
29	10	Türkiye'de Enflasyonun Tarihi Gelişimi	24	1,48	26	1,73
30	10	Öğrenciler İçin Tasarruf Yöntemleri	46	2,85	47	3,13
31	11	Dünyamız	25	1,55	27	1,80
32	11	Küresel Isınma Nedir?	21	1,30	22	1,46
33	11	Dünya'dan Mars'a	26	1,61	28	2,93
34	12	Gençlerin Medya Tüketimi	32	1,98	44	2,93
35	12	Mert'in İletişim Serüveni	77	4,77	35	2,33
36	12	İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı	34	2,11	26	1,73
Toplam			**1611**	**100**	**1499**	**100**

Tablo 2'ye göre *İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*'nda toplam 12 ünite ve 36 okuma metni bulunmaktadır. Ayrıca söz konusu kitaptaki metinlerde araştırmacı tarafından toplam 1611 cümle tespit edilmiş olup bu cümlelerde 1499 adet bilgi bulunmuştur. Bilgiler bulunurken bazen tek bir cümle alınmış, bazense anlamın birden fazla cümlede tamamlandığı cümleler tek bir bilgi olarak kabul edilmiştir. Tabloya bakıldığında en fazla cümle (111 cümle, %6,89) "*Elmas Gerdanlık"* adlı metinde; en az cümle ise "*Küresel Isınma" Nedir?* (21 cümle, %1,30)adlı metindedir.

Yine tablodaki bilgilere göre en çok bilgi zenginliği bulunduran metnin 8. ünitede yer alan "Esaretin Bedeli" adlı metin olduğunu (78 bilgi, %5,20); en az bilgi bulunduran metnin 4. ünitede yer alan "Arzuhalden Dilekçeye" adlı metin olduğunu (12 bilgi, %0,80) tespit edilmiştir. Ünitelere göre cümle sayıları değerlendirildiğinde, 2. ünitenin cümle sayısı bakımından en zengindir. 2. ünitede 203 adet cümle tespit edilmiştir. 2. ünitedeki cümle sayısının tüm kitaptaki cümlelerin sayısına oranı ise %12,60 olarak hesaplanmıştır. Ünitelere göre bilgi sayıları değerlendirildiğinde ise 1. ünitenin bilgi sayısı bakımından en zengin ünite olduğu söylenebilir. 1. ünitede toplam 186 adet bilgi tespit edilmiştir. 1. Ünitedeki bilgi sayısının tüm kitaptaki bilgilerin sayısına oranı ise %12,40 olarak hesaplanmıştır. Aşağıdaki Tablo 3'te İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan okuma metinlerindeki bilimsel bilgi sayısı, frekans (f) ve yüzdelerle (%) verilmiştir.

Tablo 3. *İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan okuma metinlerindeki bilimsel bilgi sayısı, frekansları (f) ve yüzdeleri (%)*

No	Ünite	Metin	Bilimsel bilgi sayısı (n)	Yüzde(%)
1	1	Saatin İcadı	45	11,11
2	1	24 Saat Yetmiyorsa	0	0
3	1	Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları	35	8,64
4	2	Aşkın Kimyası	29	7,16
5	2	Ünlü Aşıklar ve Aşk Mektupları	4	0,98
6	2	Aşkın Sırrı	5	1,23
7	3	Büyük ikramiyeyi kazanıp sonra kaybedenler	2	0,49
8	3	Satranç ve Tavla	11	2,71
9	3	Elmas Gerdanlık	0	0
10	4	Arzuhalden Dilekçeye	2	0,49
11	4	İş Görüşmelerinde İş Verenler Nelere Dikkat Eder?	0	0
12	4	Fatih Sultan Mehmet Mahkemede	7	1,72
13	5	Lumiere Kardeşler	11	2,71
14	5	Susuz Yaz	7	1,72
15	5	Yabancı Ülkelerde Yayınlanan Türk Dizileri	12	2,96
16	6	Bilge ve Bilgelik	7	1,72
17	6	Bilgi Teknolojisi	18	4,44
18	6	Bilgi Toplumu ve Üniversiteler	21	5,18
19	7	Sanat Nedir?	3	0,74
20	7	Sanat Türleri	0	0
21	7	Türk Süsleme Sanatları	17	4,19
22	8	Suç Nedir?	19	4,69
23	8	Adalet Nedir?	1	0,24
24	8	Esaretin Bedeli	1	0,24
25	9	Mizah Her Kapıyı Açar	9	2,22
26	9	Mizah Türleri	2	0,49
27	9	Hasan Kaçan	0	0
28	10	Dünden Bugüne Para	25	6,17
29	10	Türkiye'de Enflasyonun Tarihi Gelişimi	13	3,20
30	10	Öğrenciler İçin Tasarruf Yöntemleri	1	0,24
31	11	Dünyamız	25	6,17
32	11	Küresel Isınma Nedir?	19	4,69
33	11	Dünya'dan Mars'a	22	5,43
34	12	Gençlerin Medya Tüketimi	27	6,66
35	12	Mert'in İletişim Serüveni	1	0,24
36	12	İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı	4	0,98
Toplam			**405**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde *İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*'nda toplam 405 adet bilimsel bilgi tespit edilmiştir. Buna göre bilimsel bilgilerin oranı tüm bilgilerin %27,01'lik kısmını oluşturmuştur. 1. ünitede yer alan "Ünlü *Bilim Adamlarının Çocuklukları"* adlı metin, Tablo 3'e göre en fazla bilimsel bilgi içeren metindir (35 bilgi, %8,64). 1. ünitede yer alan "*24 Saat Yetmiyorsa",* 4. ünitede yer alan "*İş Görüşmelerinde İş Verenler Nelere Dikkat Eder?",* 7. ünitede yer alan "*Sanat Türleri",* 9. ünitede yer alan "*Hasan Kaçan"* adlı metinlerde hiç bilimsel bilgiye rastlanmadığı görülmektedir.

Ünitelere göre bilimsel bilgi sayıları değerlendirildiğinde 1. ünitenin 80 adet (%19,75) bilimsel bilgi ile en fazla bilimsel bilgi içeren ünite olduğu belirlenmiştir.

Okuma metinlerindeki bilimsel bilgilere birkaç örnek:

- *1860'tan günümüze kadar tutulan kayıtlar, ortalama küresel sıcaklığın 0,5 ila 0,8 derece kadar arttığını gösteriyor.* (s.181, Küresel Isınma Nedir?)
- *Gerçekleştirilen güncel bir çalışma uzun süre yerçekimsiz ortamda kalmanın kas dokusunu zedelediği ve fiziksel kapasiteyi %40'tan fazla azalttığını gösteriyor.* (s. 185, Dünya'dan Mars'a)
- *Araştırma çerçevesinde tam 4 bin 300 online ve yüz yüze anket yapılırken 16 grup tartışması gerçekleştirilmiş.* (s. 192, Gençlerin Medya Tüketimi)
- *Zamanı ölçmek için ilk çabalar güneş saatiyle başlamıştır.* (s. 10, Saatin İcadı)
- *Gymnasium Antik Yunanca ve Latinceye büyük önem veriyordu.* (s. 21, Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları)

Aşağıdaki Tablo 4'te İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan okuma metinlerindeki felsefî bilgi sayısı, frekans (f) ve yüzdelerle(%) verilmiştir.

Tablo 4. *İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan okuma metinlerindeki felsefî bilgi sayısı, frekansları (f) ve yüzdeleri (%)*

No	Ünite	Metin	Felsefî bilgi sayısı (n)	Yüzde(%)
1	1	Saatin İcadı	1	0,29
2	1	24 Saat Yetmiyorsa	20	5,81
3	1	Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları	8	2,32
4	2	Aşkın Kimyası	14	4,06
5	2	Ünlü Aşıklar ve Aşk Mektupları	21	6,10
6	2	Aşkın Sırrı	29	8,43
7	3	Büyük ikramiyeyi kazanıp sonra kaybedenler	12	3,48
8	3	Satranç ve Tavla	8	2,32
9	3	Elmas Gerdanlık	8	2,32
10	4	Arzuhalden Dilekçeye	1	0,29
11	4	İş Görüşmelerinde İş Verenler Nelere Dikkat Eder?	15	
12	4	Fatih Sultan Mehmet Mahkemede	1	0,29
13	5	Lumiere Kardeşler	15	4,36
14	5	Susuz Yaz	10	2,90
15	5	Yabancı Ülkelerde Yayınlanan Türk Dizileri	0	0
16	6	Bilge ve Bilgelik	58	16,86
17	6	Bilgi Teknolojisi	2	0,58
18	6	Bilgi Toplumu ve Üniversiteler	20	5,81
19	7	Sanat Nedir?	30	8,72
20	7	Sanat Türleri	1	0,29

21	7	Türk Süsleme Sanatları	0	0
22	8	Suç Nedir?	6	1,74
23	8	Adalet Nedir?	25	7,26
24	8	Esaretin Bedeli	1	0,29
25	9	Mizah Her Kapıyı Açar	29	8,43
26	9	Mizah Türleri	3	0,87
27	9	Hasan Kaçan	0	0
28	10	Dünden Bugüne Para	1	0,29
29	10	Türkiye'de Enflasyonun Tarihi Gelişimi	0	0
30	10	Öğrenciler İçin Tasarruf Yöntemleri	1	0,29
31	11	Dünyamız	0	0
32	11	Küresel Isınma Nedir?	0	0
33	11	Dünya'dan Mars'a	0	0
34	12	Gençlerin Medya Tüketimi	1	0,29
35	12	Mert'in İletişim Serüveni	3	0,87
36	12	İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı	0	0
Toplam			**344**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde 344 adet felsefî bilgi tespit edilmiştir. Buna göre felsefî bilgilerin tüm bilgilere oranı %22,94'tür.

Tablo 4. incelendiğinde 6. ünitede yer alan "*Bilge ve Bilgelik"* adlı metnin en fazla felsefî bilgi içeren metin olduğu (58 felsefi bilgi, %16,86) görülmektedir. 5. ünitede yer alan "*Yabancı Ülkelerde Yayınlanan Türk Dizileri"*, 7. ünitede yer alan "*Türk Süsleme Sanatları"*, 9. ünitede yer alan "*Hasan Kaçan"*, 10. ünitede yer alan "*Türkiye'de Enflasyonun Tarihi Gelişimi"*, 11. ünitede yer alan "*Dünyamız", "Küresel Isınma Nedir?", "Dünya'dan Mars'a",* 12. ünitede yer alan "*İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı"* adlı metinlerde hiç felsefî bilginin bulunmadığı görülmektedir. Ünitelere göre bilimsel bilgi sayıları değerlendirildiğinde 6. ünitenin 80 adet (%23,25) felsefî bilgi ile en fazla felsefî bilgi içeren ünite olduğu tespit edilmiştir.

Okuma metinlerindeki felsefî bilgilere birkaç örnek:

- *Bilge, iç çalkantılardan ve ihtiraslardan arınmasını bilen akıllı bir kişidir* (s.100, Bilge ve Bilgelik).
- *Bu haldeki insan, her şeyin insan için olduğunu fark eder.* (s. 100, Bilge ve Bilgelik)
- *Bu anlayışa en uygun tanımı yapan Thomas Munro'ya göre sanat, "doyurucu estetik yaşantılar oluşturmak amacıyla dürtüler yaratma becerisidir."* (s.116, Sanat Nedir?)
- *Kendi içinde tutarlı bir bütünlüğü taşıyan şey çirkin, acı verici, iğrendirici bile olsa estetik açıdan güzeldir.* (s.116, Sanat Nedir?)
- *Hepimiz ergenlik yıllarımızdan başlayarak kendi kimliğimizi oluştururken adına ego dediğimiz kaleler inşa edip içine varlığımızı gizliyoruz. (s.*144, Mizah Her Kapıyı Açar)

Aşağıdaki Tablo 5'te İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan okuma metinlerindeki dinî bilgi sayısı, frekans (f) ve yüzdelerle (%) verilmiştir.

Tablo 5. *İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan okuma metinlerindeki dinî bilgi sayısı, frekansları (f) ve yüzdeleri (%)*

No	Ünite	Metin	Dinî bilgi sayısı (n)	Yüzde(%)
1	1	Saatin İcadı	0	0
2	1	24 Saat Yetmiyorsa	0	0
3	1	Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları	1	3,57
4	2	Aşkın Kimyası	0	0
5	2	Ünlü Aşıklar ve Aşk Mektupları	1	3,57
6	2	Aşkın Sırrı	0	0
7	3	Büyük ikramiyeyi kazanıp sonra kaybedenler	1	3,57
8	3	Satranç ve Tavla	0	0
9	3	Elmas Gerdanlık	0	0
10	4	Arzuhalden Dilekçeye	2	7,14
11	4	İş Görüşmelerinde İş Verenler Nelere Dikkat Eder?	0	0
12	4	Fatih Sultan Mehmet Mahkemede	11	39,28
13	5	Lumiere Kardeşler	0	0
14	5	Susuz Yaz	2	7,14
15	5	Yabancı Ülkelerde Yayınlanan Türk Dizileri	0	0
16	6	Bilge ve Bilgelik	2	7,14
17	6	Bilgi Teknolojisi	0	0
18	6	Bilgi Toplumu ve Üniversiteler	0	0
19	7	Sanat Nedir?	0	0
20	7	Sanat Türleri	0	0
21	7	Türk Süsleme Sanatları	4	14,28
22	8	Suç Nedir?	2	7,14
23	8	Adalet Nedir?	0	0
24	8	Esaretin Bedeli	0	0
25	9	Mizah Her Kapıyı Açar	1	3,57
26	9	Mizah Türleri	0	0
27	9	Hasan Kaçan	1	3,57
28	10	Dünden Bugüne Para	0	0
29	10	Türkiye'de Enflasyonun Tarihi Gelişimi	0	0
30	10	Öğrenciler İçin Tasarruf Yöntemleri	0	0
31	11	Dünyamız	0	0
32	11	Küresel Isınma Nedir?	0	0
33	11	Dünya'dan Mars'a	0	0
34	12	Gençlerin Medya Tüketimi	0	0
35	12	Mert'in İletişim Serüveni	0	0
36	12	İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı	0	0
Toplam			**28**	**100**

Tablo 5 incelendiğinde İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda toplam 28 adet dinî bilgi tespit edilmiştir. Buna göre dinî bilgilerin tüm bilgilere oranı %3,73 olarak bulunmuştur. Tablo 5 incelendiğinde 4. ünitede yer alan "*Fatih Sultan Mehmet Mahkemede"* adlı metnin en fazla dini bilgi içeren metin olduğu (11 dini bilgi, %39,28) görülmektedir. Tablo incelendiğinde İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'ndaki okuma metinlerinin sadece 11 tanesinde dinî bilgi

bulunmuştur. Okuma metinlerinin 25 tanesinde hiç dinî bilgi tespit edilmemiştir. Ünitelere göre dinî bilgi sayıları değerlendirildiğinde 4. ünitenin 13 adet (%46,42) dinî bilgi ile en fazla dinî bilgi içeren ünitedir.

Okuma metinlerindeki dinî bilgilere birkaç örnek:

- *Fatih, çıkardığı demir sopayı kadıya göstererek, "Eğer sen Allah'ın hükmünü uygulamayıp, elimi kesmeye beni mahkûm etmeseydin bununla başını paramparça ederdim." der.* (s.72, Fatih Sultan Mehmet Mahkemede)
- *Mimarın yaptığı bu cami gerçekten de 1766 depreminde yıkılmış, yerine Fatih Külliyesi yapılmıştır.* (s. 72, Fatih Sultan Mehmet Mahkemede)

Aşağıdaki Tablo 6'da İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan okuma metinlerindeki sanatsal bilgi sayısı, frekans (f) ve yüzdelerle (%) verilmiştir.

Tablo 6. *İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan okuma metinlerindeki sanatsal bilgi sayısı, frekansları (f) ve yüzdeleri (%)*

No	Ünite	Metin	Sanatsal bilgi sayısı (n)	Yüzde(%)
1	1	Saatin İcadı	0	0
2	1	24 Saat Yetmiyorsa	0	0
3	1	Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları	3	1,25
4	2	Aşkın Kimyası	2	0,82
5	2	Ünlü Aşıklar ve Aşk Mektupları	22	9,20
6	2	Aşkın Sırrı	0	0
7	3	Büyük ikramiyeyi kazanıp sonra kaybedenler	2	0,82
8	3	Satranç ve Tavla	3	1,25
9	3	Elmas Gerdanlık	4	1,67
10	4	Arzuhalden Dilekçeye	0	0
11	4	İş Görüşmelerinde İş Verenler Nelere Dikkat Eder?	0	0
12	4	Fatih Sultan Mehmet Mahkemede	6	2,51
13	5	Lumiere Kardeşler	21	8,78
14	5	Susuz Yaz	46	19,24
15	5	Yabancı Ülkelerde Yayınlanan Türk Dizileri	13	5,43
16	6	Bilge ve Bilgelik	0	0
17	6	Bilgi Teknolojisi	0	0
18	6	Bilgi Toplumu ve Üniversiteler	2	0,82
19	7	Sanat Nedir?	29	12,13
20	7	Sanat Türleri	22	9,20
21	7	Türk Süsleme Sanatları	36	15,06
22	8	Suç Nedir?	0	0
23	8	Adalet Nedir?	0	0
24	8	Esaretin Bedeli	5	2,09
25	9	Mizah Her Kapıyı Açar	6	2,51
26	9	Mizah Türleri	6	2,51
27	9	Hasan Kaçan	10	4,18
28	10	Dünden Bugüne Para	0	0
29	10	Türkiye'de Enflasyonun Tarihi Gelişimi	0	0
30	10	Öğrenciler İçin Tasarruf Yöntemleri	0	0

31	11	Dünyamız	0	0
32	11	Küresel Isınma Nedir?	0	0
33	11	Dünya'dan Mars'a	0	0
34	12	Gençlerin Medya Tüketimi	0	0
35	12	Mert'in İletişim Serüveni	1	0,41
36	12	İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı	0	0
Toplam			**239**	**100**

Tablo 6 incelendiğinde İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda toplam 239 adet sanatsal bilgi tespit edilmiştir. Buna göre sanatsal bilgilerin tüm bilgilere oranı %15,94 olarak bulunmuştur. Tablo 6 incelendiğinde 5. ünitede yer alan "*Susuz Yaz"* adlı metnin en fazla sanatsal bilgi içeren metin olduğu (46 sanatsal bilgi, %19,24) görülmektedir. Tablo incelendiğinde İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'ndaki okuma metinlerinin sadece 18 tanesinde sanatsal bilgi bulunduğu göze çarpmaktadır. Okuma metinlerinin 18 tanesinde hiç sanatsal bilgi tespit edilmemiştir. Ünitelere göre sanatsal bilgi sayıları değerlendirildiğinde 7. ünitenin 87 adet (%36,40) sanatsal bilgi ile en fazla sanatsal bilgi içeren ünite olduğu belirlenmiştir.

Okuma metinlerindeki sanatsal bilgilere birkaç örnek:

- *Nazım'ın şiirlerine konu olmuş Kerem ile Aslı, Tahir ile Zühre, Ferhat ile Şirin gibi: Nazım ile Piraye.* (s. 38, Ünlü Aşıklar ve Aşk Mektupları)
- *Ve bu filmindeki başarılı rolü için Türk Kadınlar Birliği tarafından Hülya Koçyiğit, yılın kadın sanatçısı seçildi.* (s. 85, Susuz Yaz)
- *Başında Martin Scorcase'nin olduğu "Dünya Sinema Vakfı" diye bir kurum var.* (s. 85, Susuz Yaz)
- *"Sanat" kelimesi genelde görsel sanatlar anlamında kullanılıyor.* (s. 116, Sanat Nedir?)
- *Göze güzel görünümler sergilemek, kulağa hoş sesler duyurmak ve ruhta heyecan yaratmak güzel sanatların amacıdır.* (s. 120, Sanat Türleri)

Aşağıdaki Tablo 7'de İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan okuma metinlerindeki teknik bilgi sayısı, frekans (f) ve yüzdelerle (%) verilmiştir.

Tablo 7. *İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda Bulunan Okuma Metinlerindeki Teknik Bilgi Sayısı, Frekansları (f) ve Yüzdeleri (%)*

No	Ünite	Metin	Teknik bilgi sayısı (n)	Yüzde(%)
1	1	Saatin İcadı	7	28
2	1	24 Saat Yetmiyorsa	2	8
3	1	Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları	2	8
4	2	Aşkın Kimyası	0	0
5	2	Ünlü Aşıklar ve Aşk Mektupları	0	0
6	2	Aşkın Sırrı	0	0
7	3	Büyük ikramiyeyi kazanıp sonra	1	4

		kaybedenler		
8	3	Satranç ve Tavla	0	0
9	3	Elmas Gerdanlık	0	0
10	4	Arzuhalden Dilekçeye	0	0
11	4	İş Görüşmelerinde İş Verenler Nelere Dikkat Eder?	0	0
12	4	Fatih Sultan Mehmet Mahkemede	0	0
13	5	Lumiere Kardeşler	0	0
14	5	Susuz Yaz	0	0
15	5	Yabancı Ülkelerde Yayınlanan Türk Dizileri	0	0
16	6	Bilge ve Bilgelik	0	0
17	6	Bilgi Teknolojisi	0	0
18	6	Bilgi Toplumu ve Üniversiteler	2	8
19	7	Sanat Nedir?	0	0
20	7	Sanat Türleri	2	8
21	7	Türk Süsleme Sanatları	0	0
22	8	Suç Nedir?	0	0
23	8	Adalet Nedir?	0	0
24	8	Esaretin Bedeli	4	16
25	9	Mizah Her Kapıyı Açar	0	0
26	9	Mizah Türleri	0	0
27	9	Hasan Kaçan	0	0
28	10	Dünden Bugüne Para	0	0
29	10	Türkiye'de Enflasyonun Tarihi Gelişimi	0	0
30	10	Öğrenciler İçin Tasarruf Yöntemleri	3	12
31	11	Dünyamız	0	0
32	11	Küresel Isınma Nedir?	0	0
33	11	Dünya'dan Mars'a	1	4
34	12	Gençlerin Medya Tüketimi	0	0
35	12	Mert'in İletişim Serüveni	0	0
36	12	İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı	1	4
Toplam			**25**	**100**

Tablo 7 incelendiğinde İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda toplam 25 adet teknik bilgi tespit edilmiştir. Buna göre teknik bilgilerin tüm bilgilere oranı %1,66 olarak bulunmuştur. Tablo 7 incelendiğinde 1. ünitede yer alan *Saatin İcadı* adlı metnin en fazla teknik bilgi içeren metin olduğu (7 teknik bilgi, %28) görülmektedir. Tablo incelendiğinde İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'ndaki okuma metinlerinin sadece 10 tanesinde teknik bilgi bulunmuştur. Okuma metinlerinin 26 tanesinde hiç teknik bilgi tespit edilmemiştir. Ünitelere göre teknik bilgi sayıları değerlendirildiğinde 1. ünitenin 11 adet (%44) teknik bilgi ile en fazla teknik bilgi içeren ünitedir.

Okuma metinlerindeki teknik bilgilere birkaç örnek:

- *Bu ilk saatler yüzyıllar boyunca zamanın ölçülmesi için kullanılan en yaygın araç olmuşlardır.* (s. 10, Saatin İcadı)
- *Bunun için ya çok büyük yapılması ya da başında her an birinin beklemesi gerekiyordu. (Kum saati hakkında)* (s. 11, Saatin İcadı)

Aşağıdaki Tablo 8'de İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan okuma metinlerindeki gündelik bilgi sayısı, frekans (f) ve yüzdelerle (%) verilmiştir.

Tablo 8. *İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda Bulunan Okuma Metinlerindeki Gündelik Bilgi Sayısı, Frekansları (f) ve Yüzdeleri (%)*

No	Ünite	Metin	Gündelik bilgi sayısı (n)	Yüzde(%)
1	1	Saatin İcadı	13	2,83
2	1	24 Saat Yetmiyorsa	40	8,73
3	1	Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları	9	1,96
4	2	Aşkın Kimyası	1	0,21
5	2	Ünlü Aşıklar ve Aşk Mektupları	4	0,87
6	2	Aşkın Sırrı	31	6,76
7	3	Büyük ikramiyeyi kazanıp sonra kaybedenler	26	5,67
8	3	Satranç ve Tavla	8	1,74
9	3	Elmas Gerdanlık	33	7,20
10	4	Arzuhalden Dilekçeye	7	1,52
11	4	İş Görüşmelerinde İş Verenler Nelere Dikkat Eder?	19	4,14
12	4	Fatih Sultan Mehmet Mahkemede	3	0,65
13	5	Lumiere Kardeşler	4	0,87
14	5	Susuz Yaz	13	2,83
15	5	Yabancı Ülkelerde Yayınlanan Türk Dizileri	8	1,74
16	6	Bilge ve Bilgelik	2	0,42
17	6	Bilgi Teknolojisi	6	1,31
18	6	Bilgi Toplumu ve Üniversiteler	3	0,65
19	7	Sanat Nedir?	4	0,84
20	7	Sanat Türleri	2	0,42
21	7	Türk Süsleme Sanatları	0	0
22	8	Suç Nedir?	10	2,18
23	8	Adalet Nedir?	0	0
24	8	Esaretin Bedeli	30	6,55
25	9	Mizah Her Kapıyı Açar	23	5,02
26	9	Mizah Türleri	10	2,18
27	9	Hasan Kaçan	2	0,42
28	10	Dünden Bugüne Para	15	3,27
29	10	Türkiye'de Enflasyonun Tarihi Gelişimi	13	2,83
30	10	Öğrenciler İçin Tasarruf Yöntemleri	42	9,17
31	11	Dünyamız	2	0,42
32	11	Küresel Isınma Nedir?	3	0,65
33	11	Dünya'dan Mars'a	5	1,09
34	12	Gençlerin Medya Tüketimi	16	3,49
35	12	Mert'in İletişim Serüveni	30	6,55
36	12	İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı	21	4,58
Toplam			**458**	**100**

Tablo 8. incelendiğinde İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda toplam 458 adet gündelik bilgi tespit edilmiştir. Buna göre gündelik bilgilerin oranı tüm bilgilerin %30,55'lik kısmını oluşturmuştur. 10. ünitede yer alan *Öğrenciler İçin Tasarruf Yöntemleri* adlı metin, Tablo 8'e göre en fazla gündelik bilgi içeren metindir (42 bilgi, %9,17). 7. ünitede yer alan *Türk Süsleme Sanatları,* 8. ünitede yer alan *Adalet Nedir?,*7. ünitede yer alan *Sanat Türleri*adlı metinlerde hiç gündelik bilgiye

rastlanmamıştır. Ünitelere göre gündelik bilgi sayıları değerlendirildiğinde 10. ünitenin 70 adet (%15,28) gündelik bilgi ile en fazla gündelik bilgi içeren ünitedir.

Okuma metinlerindeki gündelik bilgilere birkaç örnek:

- *Kadın, birkaç saniye kafasında hesap yapmaya başladı. Sonunda tereddüt ederek cevapladı: "Tam olarak bilmiyorum ama dört yüz franka halledebilirim sanırım."* (Sayfa 58, Elmas Gerdanlık)
- *Madam Loisel, gerdanlığı arkadaşına geri götürdüğünde kadın soğuk bir tavırla, "Daha önce geri getirmen gerekirdi, ihtiyacım olabilirdi." dedi.* (Sayfa 59, Elmas Gerdanlık)
- *Devletten aldığı yaşlılık maaşıyla geçinen Sarıoğlu'nın evi yanınca köylüler aralarında topladıkları parayla evini tamir ettirmişler.* (Sayfa 51, Büyük İkramiyeyi Kazanıp Sonra Kaybedenler)
- *Öğrenciler, öğretmenlerinin verdiği ödevi anlamaya çalışmaktadırlar. Mert de öyle…* (Sayfa 197, Mert'in İletişim Serüveni)
- *Gün içinde yapacaklarınızı iyi planlayın ve bulunduğunuz şehirdeki en etkin toplu taşıma araçlarını kullanın.* (Sayfa 170, Öğrenciler İçin Tasarruf Yöntemleri)

Aşağıdaki Tablo 9'da İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan okuma metinlerindeki bilgilerin epistemolojideki altı bilgi türü olan bilimsel bilgi, felsefî bilgi, dinî bilgi, sanatsal bilgi, teknik bilgi ve gündelik bilgi sayıları açısından incelemesi yapılmış, sonuçlar frekans (f) ve yüzde (%) ile gösterilmiştir.

Tablo 9. *İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda Bulunan Okuma Metinlerindeki Bilimsel Bilgi, Felsefî Bilgi, Dinî Bilgi, Sanatsal Bilgi, Teknik Bilgi ve Gündelik Bilgi Sayıları (f) Ve Yüzdeleri (%)*

Bilgi Türleri	**n**	**%**
Bilimsel Bilgi	405	27,01
Felsefî Bilgi	344	22,94
Dinî Bilgi	28	1,86
Sanatsal Bilgi	239	15,94
Teknik Bilgi	25	1,66
Gündelik Bilgi	458	30,55
Toplam	**1611**	**100**

Yukarıdaki Tablo 9 incelendiğinde İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda 405 adet bilimsel bilgi (%27,01), 344 adet felsefî bilgi (%22,94), 28 adet dinî bilgi (%1,86), 239 adet sanatsal bilgi (%15,94), 25 adet teknik bilgi (%1,66) ve 458 adet (%30,55) gündelik bilgi bulunduğu

görülmektedir. Kitaptaki toplam bilgi sayısı ise –daha önce de belirtildiği gibi- 1611 olarak bulunmuştur.

Aşağıdaki Tablo 10'da ünitelere göre cümle ve bilgi sayıları, frekans (f) ve yüzde (%) olarak verilmiştir.

Tablo 10. *Ünitelere Göre Cümle ve Bilgi Sayıları (F) ve Yüzdeleri (%)*

Ünite	Cümle Sayısı	%	Bilgi Sayısı (n)	%
1. Ünite	155	9,62	186	12,40
2. Ünite	203	12,60	163	10,87
3. Ünite	186	11,54	119	7,93
4. Ünite	64	3,97	74	4,93
5. Ünite	167	10,36	162	10,80
6. Ünite	129	8,007	143	9,53
7. Ünite	125	7,75	150	10,00
8. Ünite	146	9,06	104	6,93
9. Ünite	103	6,39	102	6,80
10. Ünite	118	7,32	114	7,60
11. Ünite	72	4,46	77	5,13
12. Ünite	143	8,87	105	7,00
Toplam	**1611**	**100**	**1499**	**100**

Tablo 10'a göre cümle sayısı bakımından en zengin ünite 203 cümle (%12,6) ile 2. ünitedir. 2. Ünitedeki bilgi sayısı ise 163 (%10,87)'dir. 2. üniteyi 186 cümle (%11,54) ile 3. ünite izlemektedir. 3. Ünitedeki bilgi sayısı ise 119 (%7,93)'dur. Cümle sayısı en az olan üniteler ise 64 cümle (%3,97) ile 4. ünite ve 72 cümle (%4,46) 11. ünitedir.

Okuma metinlerinin içerdiği bilgi sayısı bakımından en zengin ünite 186 bilgi ile (%12,40) 1. ünitedir. 1. üniteyi 163 bilgi (%10,87) ile 2. ünite ve 162 bilgi (%10,00) ile 5. ünite izlemektedir.

Ünitelerdeki toplam cümle sayısı 1611, bilgi sayısı ise 1499 olarak görünmektedir.

Sonuç

Yabancılara dil öğretiminde kültür ve bilgi kavramları oldukça önemlidir. Çünkü dil ile birlikte bu iki kavramın aktarımı gerçekleşmektedir. Bu açıdan bakıldığında yabancılara dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ve metinlerinin bu noktalara dikkat edilerek hazırlanması aktarım sürecinin başarılı bir şekilde ilerlemesini sağlayabilir. Bu çalışma, İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda (12 ünite ve 36 okuma metni) yer alan bilgi türlerini tespit etmeyi bu yüzden amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, bilgi içeren cümle sayısı 1611, bilgi türü açısından bakıldığında 1499 adet bilgi tespit edilmiştir. Bu oranın yabancılara Türkçe öğretimi açısından olumlu olduğu söylenebilir. "*Elmas Gerdanlık*" adlı metin en fazla cümle (111 cümle, %6,89); "*Küresel Isınma*" Nedir? (21 cümle, %1,30)adlı metin en az cümle içermektedir. En çok bilgi zenginliği bulunduran metnin 8. ünitede yer alan "*Esaretin Bedeli*" adlı metin olduğunu (78 bilgi, %5,20); en az bilgi

bulunduran metnin 4. ünitede yer alan "*Arzuhalden Dilekçeye*" (12 bilgi, %0,80) adlı metindir. Ünitelere göre cümle sayıları değerlendirildiğinde, 2. ünitenin cümle sayısı bakımından en zengindir. 2. ünitede 203 adet cümle tespit edilmiştir. 2. ünitedeki cümle sayısının tüm kitaptaki cümlelerin sayısına oranı ise %12,60 olarak hesaplanmıştır. Ünitelere göre bilgi sayıları değerlendirildiğinde ise 1. ünitenin bilgi sayısı bakımından en zengin ünite olduğu söylenebilir. 1. ünitede toplam 186 adet bilgi tespit edilmiştir. 1. Ünitedeki bilgi sayısının tüm kitaptaki bilgilerin sayısına oranı ise %12,40 olarak hesaplanmıştır. Üniteler açısından cümle sayıları ve bilgi türleri değerlendirildiğinde ritmik bir dağılımın olmadığı söylenebilir.

Bilgi türleri açısından bakıldığında İstanbul C1/+ Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda 458 adet (%30,55) gündelik bilgi, 405 adet bilimsel bilgi (%27,01), 344 adet felsefî bilgi (%22,94), 239 adet sanatsal bilgi (%15,94), 28 adet dinî bilgi (%1,86) ve 25 adet teknik bilgi (%1,66) bulunduğu görülmektedir. Onan ve Arısoy'un (2013) İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında en fazla bilimsel bilgi türü, en az teknik ve dini bilgi türleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, çalışmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yabancılara dil öğretimi açısından değerlendirildiğinde bilgi türleri açısından dağılımın olumlu olduğu söylenebilir. Çünkü yabancı birinin dil öğreniminde en fazla gündelik ve bilimsel bilgi türü ile ilgili bilgilere sahip olması gerektiği söylenebilir.

Kaynaklar

Akarsu, B. (1998). Dil-Kültür Bağlantısı, İnkılap Kitabevi, İstanbul.

Bolay, S. H. (2007). *Felsefeye Giriş.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Cevizci, A. (2010). *Bilgi Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.

Çüçen, A. K. (2009). *Bilgi Felsefesi*. Bursa: Asa Kitabevi.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Ankara: Tekışık Yay.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Onan, B. ve Arısoy, M.A. (2013). Türkçe öğretiminde epistemolojik bir yaklaşım, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(1), 77-91.

Onan, B. (2013). Dil Eğitiminin Temel Kavramları. Ankara: Nobel Yayınevi.

Öner, N. (1998). "Bir Bilgi Türü Olarak Din". *Felsefe Dünyası* Sayı: 29

Tunalı, İ. (2009). *Felsefeye Giriş*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (Ed.) (2014). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*: Politika, Yöntem ve Beceriler. Anı Yayıncılık, Ankara.

Kan, M. O. ve Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533.

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

Geliş/Received: 24.06.2017 Kabul/Accepted:10.07.2017

İlk Okuma Yazma Öğretiminde İzlenen Aşamalarda İki Dilli Çocukların Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Dair Çözüm Önerileri

Mustafa Onur KAN[*]

Fülya YEŞİLOĞLU[**]

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli (Arapça ve Türkçe) çocukların yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara dair çözüm önerilerini öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Olgubilim deseninde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu Hatay'ın iki dilli çocukların yoğun olarak bulunduğu ilçelerinden olan Defne ve Reyhanlı'da görev yapan 20 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinden hareketle, iki dilli çocukların ilk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamaların ("ilk okuma yazmaya hazırlık", "ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme" ve "bağımsız okuma ve yazma") tamamında çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yarısı görsel okumada; yarıdan fazlası sesi hissetme ve tanıma, sesi/harfi okuma yazma, hece, kelime, cümle, metin oluşturmada; geneli de bağımsız okuma ve yazmada iki dilli çocukların sorun yaşadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin söz konusu sorunlara dair çözüm önerileri de ortaya koyulmuştur.

Anahtar kelimeler: İlk okuma yazma öğretimi, ana dili, iki dillilik.

Problems Experienced By Bilingual Children in the Early Reading and Writing Stages and Suggestions to Solve Those Problems

Abstract

The aim of this study is to identify the problems experienced by bilingual (Arabic and Turkish) children in the early reading and writing stages and to propose solutions to solve those problems, based on teachers' views. Phenomenology research design was used in this study. The study group consisted of 20 first grade teachers, working in schools in Hatay's Reyhanlı and Defne counties where bilingual students reside heavily. In the study, a semi-structured interview form, developed by the researchers, was used as the data collection tool. The data obtained were analyzed, using the descriptive analysis technique. Based on the opinions of the teachers who participated in the study, it was determined that bilingual children experienced various problems in all stages of early reading and writing (i.e. "preparation for early reading and writing", "beginning early reading and writing and progressing, and "independent reading and writing"). Half of the teachers stated that bilingual children had problems in visual reading; more than half of the teachers stated that bilingual children had problems in perceiving and recognizing sounds, reading and writing the sounds/letters, and constituting syllables, words, sentences, and texts. The majority of the participating teachers stated that bilingual children had problems in independent reading and writing. Solutions suggested by the teachers to solve these problems were also presented.

Keywords: Early reading and writing instruction, mother tongue, bilingualism.

[*] Yrd. Doç. Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü. Hatay. mokan@mku.edu.tr
[**] Yüksek Lisans Öğrencisi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay

Giriş

Ana dili, bireyin anne karnından başlayarak yaşadığı çevrede edindiği ve içselleştirdiği ilk dildir. Aksan'a (2015) göre ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. İki dillilik kavramını Tokdemir (1997), ana hatları ile iki veya birkaç dil sisteminin koşut öğrenilmesi ve gerektiğinde bir sistemden diğerine geçiş yapılması, Yılmaz (2014) ise çocuğun doğumdan itibaren iki dile aynı anda maruz kalması ve çocuğun her iki dili tek bir dilmiş gibi aynı anda kazanması olarak tanımlamaktadır.

İki dilliliğin çocuklar üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri bulunabilmektedir. Wei'ye (2000) göre, iki dilli çocuklar bazı iletişimsel, kültürel ve bilişsel avantajlara sahip olabilmektedir. Bununla birlikte iki dillilik ile ilgili eğitim sistemlerinde yaşanan sorunlar; dil becerilerinin kazandırılması sürecinde iki dilliliğin öğrenme açısından olumsuz bir durum olarak algılanması, öğretmenlerin ve çocukların farklı dil yapılarını anlayıp ve ilişkilendirmekte zorluklar yaşaması ve iki dilli çocukların ailesinde ve okulda yaşadığı dil deneyimlerinin birbirinden farklı olması biçiminde ifade edilmektedir. (Martin, 1999'dan Akt. Belet, 2009). İki dilli çocuklar, evlerinde ve sosyal çevrelerinde genel olarak edindikleri ve içselleştirdikleri ana dillerini kullanmakta okula geldiklerinde ise ülkenin resmi dili olan ve kendi ana dillerinin dil yapısından farklı olan Türkçe ile eğitim aldıklarından çeşitli eğitim sorunları ile karşılaşabilmektedirler. Söz konusu eğitim sorunlarını ortadan kaldırmak ve ülkenin resmi dilini incelikleri ve güzellikleriyle çocuklara öğretmek genel anlamda eğitimin özel anlamda da Türkçe eğitiminin temel amaçlarındandır.

İlk okuma yazma öğretimi öğrencilerin hayat boyunca kullanacakları ve onlar için oldukça önemli bir yere sahip olan temel dil becerileri odaklı bir süreçtir. Akyol'a (2005) göre, ilk okuma yazmanın temel amaçları öğrencilere Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu gibi temel becerileri kazandırarak Türk dilini sevdirmektir. Ses temelli cümle yönteminin esas alındığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) ilk okuma yazma öğretimi, aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir:

1. İlk okuma yazmaya hazırlık
2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
    - -Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
    - -Harfi okuma ve yazma
    - -Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
    - -Metin oluşturma

3. Bağımsız okuma ve yazma

Yukarıda yer verilen aşamalar izlenerek gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretimi sürecinde ana dili Türkçe olan çocuklar söz konusu süreci daha rahat sürdürürken ana dili Türkçe olmayanlar bu süreçte bazı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Alanyazında, Türkiye'deki iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılan çalışmalar (örn. Aslan, Arslantaş ve Aslan, 2015; Belet, 2009; Gözüküçük, 2015; Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan, 2016; Tulu 2009; Yılmaz ve Şekerci, 2016) yer almaktadır. Bununla birlikte iki dilli çocuklarla ilgili ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamaları kapsayan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yalnızca cümle çözümleme yaklaşımıyla okuma yazma öğretiminde iki dillilerin yaşadıkları sorunları inceleyen Sarı'nın (2001) çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmanın iki dilli çocukların ilk okuma yazma sürecine dair alanyazındaki tartışmalara ilk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalar üzerinden bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte iki dilli çocuklara ilk okuma yazma öğreten sınıf öğretmenlerinin söz konusu süreçte çocukların yaşadıkları sorunlara dair görüşleri ve çözüm önerilerinin belirlenmesi benzer durumlardaki sınıf öğretmenlerine bir fikir verebilir.

Bu araştırmanın amacı, ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda ("ilk okuma yazmaya hazırlık", "ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme" ve "bağımsız okuma ve yazma") iki dilli (Arapça ve Türkçe) çocukların yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden, farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanan olgubilim (Yıldırım ve Şimşek, 2016) deseninde tasarlanmıştır. Çalışmada ilk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve söz konusu sorunlara ilişkin çözüm önerileri öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmeye çalışıldığı için olgubilim deseninden yararlanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Hatay'ın iki dilli çocukların yoğun olarak bulunduğu ilçelerinden olan Defne ve Reyhanlı'da görev yapan 20 ilkokul birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında katılımcıların iki dilli çocuklara ilk okuma yazma öğretmiş olması ve birinci sınıf öğretmeni olmaları temel ölçüt olmuştur. Bu ölçütlere uyan 20 öğretmen rastlantısal olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere dair bilgiler şu şekildedir:

On ikisi kadın, sekizi erkek olan öğretmenlerin on beşi sınıf öğretmenliği, ikisi sınıf öğretmenliği lisans tamamlama, birer öğretmen de sanat tarihi, Almanca öğretmenliği ve eğitim

bilimleri programlarından mezundur. Ayrıca öğretmenlerin beşi 11-15, dördü 0-5, dördü 6-10, üçü 16-20, 2'si 21-25 ve 2'si 26-30 yıl arası mesleki deneyime sahiptir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) kullanılmıştır. Formun geliştirilmesinde öncelikle ilk okuma yazma öğretiminde izlenen üç aşamaya ("ilk okuma yazmaya hazırlık", "ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme" ve "bağımsız okuma ve yazma") dair on açık uçlu sorudan oluşan taslak bir form oluşturulmuştur. Formun kapsam ve yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla belirtke tablosu hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. İki Türkçe eğitimi uzmanının belirtke tablosunu da göz önünde bulundurarak yaptıkları değerlendirmelerden sonra taslak formda bazı değişiklikler yapılmıştır. YYGF, çalışma grubundaki öğretmenlere uygulanmadan önce pilot uygulama olarak iki dillilere ilk okuma yazma öğreten üç birinci sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Söz konusu pilot uygulama sonucunda formda yer alan soruların öğretmenler tarafından anlaşıldığı ve bir görüşmenin ortalama 45 dakika sürdüğü belirlenmiştir. Form, araştırmacılar tarafından 20 öğretmene uygulanmış ve veriler toplanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Elde edilen veriler, verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı betimsel analiz yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ile çözümlenmiştir. Bu araştırmada da veriler, ilk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamaların temel alındığı araştırma sorularının oluşturduğu temalara göre incelenmiştir. Söz konusu incelemede değerlendirme birimi olarak cümle alınmıştır. Bu bağlamda ilk olarak formda yargı bildiren cümleler kodlanmıştır. Değerlendirme formuna her yeni yargı cümlesi kaydedilmiş, tekrarlanan cümlelerde ise önceki cümlenin yanına sıklık işareti eklenmiştir. YYGF'deki sorulardan elde edilen veriler, sıklık değerleri ve katılımcı görüşlerinden örnekler verilerek sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular ilk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalar "ilk okuma yazmaya hazırlık", "ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme" ve "bağımsız okuma ve yazma"ya ilişkin şekilde sunulmuştur.

İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasına ilişkin bulgular

İki dilli çocuklarda görsel okumayı (okuma çalışmalarından önce çocukların görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve ifade etme becerilerini) geliştirmede karşılaşılan sorunlar nelerdir? Bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik önerileriniz nelerdir? sorusuna yönelik öğretmenlerden 10'u

sorun yaşandığını, 10'u sorun yaşanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlere göre görsel okumayı geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar şu şekildedir:

- Görseli yeteri kadar ifade edememe, kısa cümlelerle anlatmaya çalışma (f=6)
- Arapça ve Türkçe kelimeleri karıştırarak görseli ifade etme (f=2)
- Görsellerdeki nesneleri Arapça söyleme (f=1)
- Resmin tamamına değil bir kısmına odaklanma (f=1)

Görsel okumayı geliştirme sürecinde sorun yaşayan öğretmenlerden biri *"Görsel okuma yaparken çocuklar bana gösterdiğim resmin Arapçasını söylüyorlar. Örneğin ördek resmi gösteriyorum ve çocuklar bu resimde ne var diye soruyorum, aldığım cevap 'Batta Öğretmenim' (Ördek Ar. Batta) oluyor. Bu sorunu, anında düzeltmeler yaparak kelimenin doğrusunu söyleyerek aşmaya çalışıyorum."* şeklinde görüş belirtmiştir.

İki dilli çocukların serbest çizgi ve düzenli çizgi çalışmalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir? Bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik önerileriniz nelerdir? sorusuna yönelik öğretmenlerden 10'u sorun yaşandığını, 10'u sorun yaşanmadığını dile getirmiştir. Öğretmenlere göre çizgi çalışmalarında aşağıda belirtilen sorunlarla karşılaşılmaktadır:

- Kalemi doğru tutamama (f=5)
- Çizgileri satırdan taşırma (f=3)
- Noktayı takip edememe (f=2)
- Satırı sürdürememe (f=2)
- Çabuk sıkılma (f=2)
- Yönergeleri doğru anlayamama (f=2)

Çizgi çalışmalarında çocukların kalemi doğru tutamamasını kaslarının yeterince gelişmemesine bağlayan öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: "*Çocukların genelinde kalem tutmada ve çizgi çalışmalarında sorun yaşanıyor. Çocukların hazırbulunuşlukları (kas gelişimi açısından) yeterli değildi. Serbest çizgide noktayı takip edememe, satırı sürdürememe ve çabuk sıkılıp kalemi bırakma sorunları oldu. Bu sorunları aşmak için kasları güçlendirmeye yönelik hamur, resim, kes yapıştır ve parmak egzersizleri yaptırdım."* Öğretmenlerin yarısı öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarının kas gelişimini destekleyeceğini ve böylelikle bundan kaynaklı sorunların en aza ineceğini düşünmektedir. Ayrıca bu sorunu aşmak için ince kasları geliştirici çalışmalara (el jimnastikleri, kesme yapıştırma, boncuk geçirme, hamur, resim, parmak egzersizleri vb.) ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir.

Çocukların yönergeleri doğru anlamadığı için sorun yaşandığını düşünen öğretmenlerden biri *"Söylediğim yönergelere uymakta zorlananlar oldu. Geri dön dediğimde geri dönmeyen direkt aşağı*

inen çocuklar oldu." şeklinde görüş bildirmiştir. Yine çocukların yönergeleri doğru anlamamasından dolayı çizgi çalışmalarında sorun yaşandığını düşünen bir öğretmen bu sorunu çözmek için yaptıklarını şu şekilde açıklamıştır: "*Net ifadeler kullanılarak bu sorun çözülebilir. Kalemin ucunu göstererek 'noktanın üstüne koy, bir sonraki çizgiye git' gibi çok somut ifadelerle bu sorunu aşıyorum. Net ifadelerle kitaptaki yönergeleri birleştiriyorum. Böylece öğrenci okuma yazma öğrendiğinde kitap etkinliklerini yönergeleri rahat anlayarak yapabiliyor*."

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasına ilişkin bulgular

İki dilli çocuklar sesi hissetme ve tanıma aşamasında hangi sorunları yaşıyorlar? (Örneğin sesin geçtiği varlığı bulmada) Bu soruna ilişkin önerileriniz nelerdir? sorusuna yönelik öğretmenlerden 12'si çocukların sorun yaşadığını, 8'i sorun yaşamadığını dile getirmiştir. Öğretmenler sesi hissetme ve tanıma aşamasında aşağıdaki sorunlar ile karşılaşıldığını ifade etmiştir:

- Sesin kelimenin neresinde (başta, ortada, sonda) olduğunu bulmakta zorlanma (f=7)
- Kelimenin içinde sesin geçip geçmediğini bulamama (f=2)
- Sesin geçtiği resmi Arapça söyleme (f=1)
- Kelimede aynı sesten iki tane varsa birine odaklanıp diğerini göz ardı etme (f=1)
- Söylenene odaklanamama (f=1)

Çocukların sesin kelimenin neresinde olduğunu bulmada sorun yaşadıklarını düşünen öğretmenler, çocukların sesi başta ve ortada rahat bulduğunu fakat sesi ortada bulmakta sorun yaşadıklarını dile getirmiştir. Ayrıca, bu sorunların özellikle ilk iki grupta yaşandığını belirtmiştir.

Bu konuda sorun yaşandığını dile getiren öğretmenlerden biri görsel okuma sürecinde de yaşanan soruna benzer şekilde görüşlerini açıklamıştır*: "Evet bu konuda sorun yaşanıyor. Öğrencilerle bu aşamada çalışırken gösterdiğim resmin Arapça söylenişini bana söylüyorlar. Örneğin At resmi gösteriyorum bana Beygir diyor ya da Patates resmi gösteriyorum Kemaya diyor."* Söz konusu öğretmen bu sorunun aşılması için, öncelikle kelimenin Türkçesini söylediğini ve yanlışları anında düzelttiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan diğer öğretmenler de, sesi hissettirmeye yönelik video ve şarkılar kullanarak, görsellerden yararlanarak ve sesi bastırarak söyleyerek bu aşamada karşılaşılan sorunları ortadan kaldırdıklarını dile getirmiştir.

İki dilli çocuklar sesi /harfi okuma yazmada hangi sorunları yaşıyorlar? Bu soruna ilişkin önerileriniz nelerdir? sorusuna yönelik öğretmenlerden 14'ü çocukların sorun yaşadığını, 6'sı sorun yaşamadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre bu konuda yaşanan sorunlar aşağıdaki şekildedir:

- Harfi doğru yazamama (f=10)

- Sesi doğru okuyamama (f=9)
- Harfi tersten yazma (f=1)
- Kalemi doğru tutamama (f=1)
- Harflerin noktalarını unutma (f=1)
- Ünlüleri yazmama (f=1)

Sesi okumada sorun yaşandığını düşünen öğretmenler, Arapçanın etkisi nedeniyle sesin doğru çıkarılamadığını düşünmektedir. Bu konuda öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: *"Arapçadaki baskın sesler öne çıkıyor sesi okurken. Örneğin İlmittin'i Ğilmittin şeklinde sesletiyorlar. Bu da sesin istediğimiz şekilde okunmasının önüne geçiyor. Anında düzeltmeler yaparak bu sorunu ortadan kaldırmaya çalışıyorum."*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri bu sorunu şu şekilde aşmaya çalıştığını belirtmiştir: *"Yazıdaki sorunları bire bir ilgilenerek çözmeye çalıştım. Okumadaki sorunları ise özellikle veli görüşmeleri yaparak velilere programı ve yöntemi kısaca anlatarak çocuklara yanlış öğretimin önüne geçmeye çalıştım."*

İki dilli çocuklar hece oluşturmada ne tür sorunlar yaşıyorlar? Bu soruna ilişkin önerileriniz nelerdir? sorusuna yönelik öğretmenlerden 14'ü çocukların sorun yaşadığını, 6'sı sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Öğretmenlere göre hece oluşturmada yaşanan sorunlar şu şekildedir:

- Açık heceyi oluşturmada zorlanma (f=11)
- Sesleri birleştirememe (f=5)
- Heceyi yanlış okuma (f=3)
- Heceyi anlamlandıramama (f=2)
- Heceyi doğru ayıramama (f=1)

Bu konuda sorun yaşandığını düşünen bir öğretmen karşılaştığı sorunu ve bu soruna dair çözüm önerisini şu şekilde ifade etmiştir: *"İlk grupta hece oluştururken zorlanıldı. Nedeni, kapalı heceyi oluşturmalarına rağmen açık heceyi oluşturunca tersten okumaları. Yanlış okumalar oldu. Hece mantığı zor kavranıyor. 'El' öğrendi, 'ele' öğrendi. 'El ele' okudu. 'Ele' kapatılıp 'el' okutulunca bunu da el ele diye okuyor. 'Lale' okutulunca 'le' kapatılsa da 'la'yı 'Lale' diye okuyor. Ben bu sorunu alkış hecesi oyunu ile çözmeye çalışıyorum. Alkış hecesi şu şekilde oluyor: Örneğin Lale kelimesini okuyacağız. La+le her heceye bir alkış yapıyoruz."*

Öğretmenler, anında dönütte bulunarak, heceyi vurgulayarak, videolardan yararlanarak açık hece sorununu aşmaya çalıştıklarını dile getirmiştir. Bu konuda sorun yaşanmadığını düşünen 6 öğretmen de genelde anlamlı heceler oluşturmaya özen gösterdiklerini ve sesi hissettirme aşamasının başarı ile geçilmesinin hece oluşturma aşamasına katkı sağladığını dile getirmiştir.

İki dilli çocuklar kelime oluşturmada ne tür sorunlar yaşıyorlar? Söz konusu sorunları ortadan kaldırmak için neler yapılabilir? sorusuna yönelik öğretmenlerden 14'ü çocukların sorun yaşadığını, 6'sı sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Öğretmenlere göre yaşanan sorunlar şunlardır:

- Kelimeyi anlamlandırma sorunu (f=6)
- Karışık hecelerden kelime oluşturamama (f=4)
- Kelimeyi okuduktan sonra ilk heceyi unutma (f=2)
- Çok heceli kelimeleri yazarken zorlanma (f=2)
- Kelimeyi okurken yaşanan sesletim sorunu (f=2)
- Uzun kelimeleri okurken zorlanma (f=1)
- Kelimeyi eksik sesle okuma (f=1)

Kelimeyi anlamlandırma sorunu ile karşılaşan öğretmenler çocukların kelimeleri doğru yazıp okuduklarını fakat kelimelerin anlamını açıklayamadıklarını belirtmiştir. Bu konuda sorun yaşandığını düşünen bir öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *"Yazılan kelimenin anlamını söylemede sorun yaşandı. Kelimeyi doğru yazıp okuyor ama anlamını bana açıklayamıyor. Bu sorunu aşmak için yazdırılacak kelimeyle ilgili ön bilgi verilebilir. Örneğin Ela kelimesi öğretilecekse bu kelimenin hem bir göz rengi ismi hem de özel bir ismi olduğu çocuklara öğretilebilir. Biz bu sorunu aşmak için öğrenilen kelimeyle ilgili resimler yaptık. Görsellerle kelimeleri destekledim. Bu şekilde kelime oluştururken yaşanan sorunları en aza indirmeye çalıştım."*

Karışık hecelerden kelime oluşturmada sorun ile karşılaşan öğretmenlerden biri görüş ve çözüm önerisini şu şekilde açıklamaktadır: *"Karışık heceleri anlamlı kelimelere çevirmede tereddütler yaşıyorlar. Acaba anlamlı kelime de biz mi bilmiyoruz, diye. Öğrencinin özgüvenini kırmamak adına ben yaptırıyorum. Bakın burada bir hece var, bu da onun arkadaşı. Hadi birleştirelim ne olacak diye. Oyunlaştırarak yapınca hem eğleniyorlar hem öğreniyorlar."*

Kelime oluşturma aşamasında sorun yaşandığını düşünen öğretmenlerin bu sorunu çözmeye dair önerileri şunlardır:

- Tekerleme çalışmaları yapma
- Sayışma çalışmaları yapma
- Anında dönüt verme
- Bire bir çalışmalar yapma
- Heceleri renkli kâğıtlara kesip öğrenilen kelimenin boyamasını yapma
- Düzenli tekrar etme
- Okuma çalışmaları yapma
- Daha kısa kelimeler kullanma

- Görsellerle kelimeleri destekleme
- Kelime anlamına yönelik çalışmalar yapma
- Hafıza güçlendirici çalışmalar yapma
- Hece sayısını kademeli bir şekilde artırarak kelime oluşturma
- Oyunlaştırarak kelime oluşturma
- Görsel dikte çalışmaları yapma
- Heceleri bastırarak söyleyeme

İki dilli çocuklar cümle oluşturmada ne tür sorunlar yaşıyorlar? Söz konusu sorunları ortadan kaldırmak için neler yapılabilir? sorusuna yönelik öğretmenlerden 14'ü çocukların sorun yaşadığını, 6'sı sorun yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmenlere göre cümle oluşturmada karşılaşılan sorunlar şu şekildedir:

- Oluşturulan cümlenin anlamını çözememe (f=5)
- Cümleleri devrik kurma (f=4)
- Karışık kelimeleri anlamlı cümle yapamama (f=3)
- Anlatım bozukluğu olan cümleler kurma (f=3)
- Cümlenin sonuna varınca başını unutma (f=3)
- Cümle sonlarına nokta koymama (f=2)
- Birbirleriyle aynı cümleleri söyleme (f=1)
- Cümleyi büyük harfle başlatmama (f=1)
- Soru eki kullanmadan soru cümleleri oluşturma (f=1)

Çocukların cümle oluşturmada sorun yaşadığını düşünen öğretmenler bu durumu Arapça ile Türkçenin sözdizimsel yapısının farklı olmasına bağlamıştır. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

"Genellikle devrik cümle oluşturmaktadırlar. İki dilli öğrencilerde en çok yaşanan ve en önemli sorunlardan biridir. Arapçanın yapısal özelliğinden kaynaklı yüklemi başa alma problemi olmaktadır. Arapça düşünüp Türkçe cümle kurduğu için bu sorunu yaşıyoruz. Bu durumu aşmak için sık sık veli toplantıları yapmaktayız. Bu toplantılarda velilerden, evdeki iletişimlerinde kurdukları cümlelere dikkat etmeleri istenmektedir. Kurallı ve devrik cümle yapıları velilere anlatılarak kurallı cümleler kurarak iletişim kurmaları rica edilmektedir."

Cümle oluşturma aşamasında sorun yaşandığını düşünen öğretmenlerin bu sorunu çözmeye dair önerileri şu şekildedir:

- Veli toplantıları ile velilerin evdeki konuşmalarında kurallı cümleler kurmalarını tavsiye etme
- Dikte çalışmaları yapma

- Cümleyi yanlış kullanan öğrencinin yanlışını sınıfça düzeltme çalışması
- Tahtaya karışık kelime kartonları asma bunları cümleye çevirmelerini isteme
- Cümlenin ne olduğu hakkında bilgi verme ve örnekler yapma
- Nokta, virgül ve soru işaretinin kullanımını gösteren materyallerin hazırlanması
- Videolu anlatımlardan yararlanma
- Resimli dikte çalışmaları yapma
- Öğretilen kelimelerle cümleler oluşturma
- Türkçenin dil yapısını içselleştirme amacıyla hikâye okutma, film izletme çalışmaları yapma
- Cümleleri canlandırma çalışmaları yapma
- Cümlelerdeki nesneleri görselle destekleme
- Kelime sayısını kademeli bir şekilde artırma

İki dilli çocuklar metin oluşturmada ne tür sorunlar yaşıyorlar? Söz konusu sorunları ortadan kaldırmak için neler yapılabilir? sorusuna yönelik öğretmenlerden 13'ü çocukların sorun yaşadığını, 7'si sorun yaşamadığını dile getirmiştir. Metin oluşturmada yaşanan sorunlar aşağıda belirtilmiştir:

- Okudukları metni anlayamama (f=7)
- Bir konu ile ilgili fikirlerini yazamama (f=5)
- Olayları anlamlı sıraya koyamama (f=1)
- Sayfa düzenini sağlayamama (f=1)

Görüşme yapılan öğretmenler metin oluşturmada en çok yaşanan sorunlardan birinin çocukların bir konu ile ilgili fikirlerini yazamaması olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler çocukların fikirlerini tam olarak organize edemeden bir konuyu anlattıklarını, bu kopukluğun da metin oluşturma girişimlerini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Bu konuda sorun yaşandığını düşünen öğretmenlerden biri görüş ve çözüm önerisini şu şekilde dile getirmiştir:

"Giriş gelişme ve sonuç bölümlerinde sorun var. Olayı anlatırken gelişmeden başlıyor, sonuca gidiyor sonra girişe geliyor. Anlatım bütünlüğünde sorun var. Yazma çalışmaları yaparak bu sorunu aşmaya çalışıyoruz."

Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü, metin oluşturma sürecindeki sorunları ortadan kaldırmak için çocuklara öğrendikleri ve bildikleri kelimelerle başta kısa metinler kurdurduklarını dile getirmiştir.

Bağımsız okuma ve yazma aşamasına ilişkin bulgular

İki dilli çocuklar bağımsız okumada ne tür sorunlar yaşıyorlar? Söz konusu sorunları ortadan kaldırmak için neler yapılabilir? sorusuna yönelik öğretmenlerden 15'i çocukların sorun yaşadığını, 5'i

sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Öğretmenlere göre bu konuda yaşanan sorunlar aşağıdaki şekildedir:

- Yavaş okuma (f=9)
- Kelimeyi değiştirerek okuma (f=4)
- Heceleyerek okuma (f=2)
- Vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okuma (f=2)
- Okuduğunun anlamını anlatamama (f=1)
- Sesleri doğru birleştirememe (f=1)
- Son heceyi önce söyleme (f=1)
- Okuduklarına odaklanamama (f=1)
- Noktada durmama (f=1)
- Düşük ses tonu ile okuma (f=1)
- Uzun kelimelerde ilk heceleri unutma (f=1)
- Okurken satır atlama (f=1)
- Heceyi uzatarak okuma (f=1)

Bağımsız okumada en çok yaşanan sorun olan yavaş okumayı öğretmenler çocukların sesleri birleştirmeyi tam olarak anlayamamalarına, kelimeyi ses ses birleştirmeye çalışmalarına bağlamıştır.

Öğretmenlerin bağımsız okumada karşılaşılan sorunları ortadan kaldırmak için başvurdukları çözüm yolları ise şunlardır:

- Evde ve sınıfta okuma çalışma
- Okuma yarışmaları yapma
- Her gün bire bir okuma çalışmaları yapma
- Eve ek etkinlikler verme
- Velilere nasıl okutmaları gerektiği hakkında bilgi verme
- Tekerleme çalışmaları yapma
- Şiir çalışmaları yapma
- Dikte çalışmaları yapma
- Hızlı okuma çalışmaları yapma
- Örnek okumalar yapma
- Göz egzersizleri yapma
- Videolu çalışmalar yapma

İki dilli çocuklar bağımsız yazmada ne tür sorunlar yaşıyorlar? Söz konusu sorunları ortadan kaldırmak için neler yapılabilir? sorusuna yönelik öğretmenlerden 17'si çocukların sorun yaşadığını, 3'ü sorun yaşamadığını belirtmiştir. Bağımsız yazmada karşılaşılan sorunlar şunlardır:

- Ünlüleri eksik yazma (f=5)
- Harflerin ebatlarını ayarlayamama (f=4)
- Cümle sonuna nokta koymayı unutma (f=4)
- Sayfa düzenini sağlayamama (f=4)
- Harflerin noktalarını unutma (f=3)
- Bazı harfleri birbiriyle karıştırma (f=2)
- Yavaş yazma (f=2)
- Resimli diktede görselin Türkçesini bilmedikleri için yazamama (f=1)
- Heceleri eksik yazma (f=1)

Bağımsız yazma aşamasında sorun yaşandığını düşünen öğretmenlerden biri görüş ve çözüm önerisini şu şekilde dile getirmiştir: *"Yazarken bazı harfleri atlama sorunu ile karşılaştım. Ben 'atlıyordu' kelimesini yazmalarını istedim ama kendileri 'atlyodu' (genellikle ünlüler ve r harfi eksik) yazıyorlardı. Kelimeleri yazdırırken özellikle r sesini bastırarak söyledim ve eksik yazanları anında düzeltmeye çalıştım."*

Bu konuda sorun yaşandığını belirten öğretmenler, söz konusu sorunları aşmak için şu çalışmaları yapmaktadır:

- Tahtada yazılan metni seslendirme ardından bakarak yazma
- Kısa metin yazma ödevleri verme
- Ekstra çalışmaları, bire bir kontroller ve renkli kalemlerle düzeltme
- Kelimeleri yazdırırken sesleri bastırarak söyleme
- Yanlışı hemen sildirip doğrusunu yazdırma
- Dikte yaparken cümle bitince "nokta" diye hatırlatma
- Bire bir ilgilenme
- Yanlışları anında düzeltme
- Hece hece bastırarak söyleme
- Tahtada bireysel yazma çalışmaları
- Dikte çalışmaları yapma
- Tahtadakini yazma çalışması

Bağımsız yazma konusunda sorun yaşamayan öğretmenler ise bu konuda sorun yaşamamalarını ilk gruptan itibaren yapılan dikte, hece diktesi ve çocuklara kendi cümlelerini yazdırma çalışmaları yapmalarına bağlamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde izlenen "ilk okuma yazmaya hazırlık", "ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme" ve "bağımsız okuma ve yazma" aşamalarında iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bunlara dair çözüm önerileri öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan temel sonuca göre, söz konusu aşamaların tamamında sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Sarı'nın (2001) çalışmasında da iki dilli çocukların cümle çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenirken hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma yazma devrelerinde ana dili Türkçe olan çocuklara göre daha fazla sorun yaşadıkları ve bu sorunları daha uzun sürede aşabildikleri tespit edilmiştir. Her iki ilk okuma yazma öğretimi yaklaşımında da sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu durumda çocukların Arapçayı Türkçeden daha fazla kullanmalarının ve Türkçeden farklı yapısal özellikteki Arapçanın etkisi olduğu düşünülmektedir. İki dilli çocukların Türkçeyi daha yaygın kullanmaları ve ilk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalara dair ek çalışmalarla sorunlar en aza indirilebilir. Çalışmada ulaşılan diğer sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Görsel okuma aşamasında en çok karşılaşılan sorun çocukların görseli yeteri kadar açıklayamamaları, kısa cümlelerle anlatmaya çalışmaları ve görsellerdeki nesneleri Arapça ifade etmeleri şeklindedir. Çocukların Türkçe kelime dağarcıklarının Arapçaya göre az olmasının, onları görselleri Arapça ifade etmeye yönelttiği düşünülmektedir. Çocukların anne karnındaki dönemden itibaren mümkünse yalnızca Arapçaya maruz kalmamaları, Arapça kadar Türkçe dilsel girdiye maruz kalmaları onların Türkçeyi daha rahat ve doğru kullanabilmelerini sağlayabilir.

Öğretmenlere göre serbest çizgi/ düzenli çizgi çalışmalarında en çok karşılaşılan sorunlar çocukların el kaslarının kalem tutacak kadar gelişmemiş olması, çizgileri satırdan taşırma ve satırı sürdürememedir. Bu sorun, temelde iki dillilikten bağımsız şekilde çocukların yazma için gerekli olan psikomotor becerilerinin söz konusu çalışmaları yapmaya yetecek kadar gelişmemiş olmasına bağlanabilir. Bununla birlikte bazı öğretmenler iki dilli çocukların tek dillilerden ayrı olarak yönergeyi anlamadıklarını belirtmiştir. Okul öncesi eğitim, çocukları zihinsel gelişim ve psikomotor gelişim açısından birinci sınıfa hazırladığından özellikle iki dillilerin okul öncesi eğitim alarak birinci sınıfa başlamaları; çalışmaları doğru bir şekilde sonuna kadar sürdürebilme ve yönergeleri anlama konusundaki sorunları azaltabilir.

Sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğretmenlerin yarıdan fazlası, çocukların sesin kelimenin neresinde olduğunu bulma çalışmalarında sesi başta ve sonda rahatlıkla bulabildiğini, ancak ortada bulmakta sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Çocukların söylenen kelimeyi konuşma dilinde az kullanmaları, söz konusu kelimeye aşina olmamaları ve bu sebeple kelimeye tam olarak

odaklanamamalarının anılan sorunda etkisi olabilir. Sesi/harfi okuma yazma aşamasında ise çocukların bazı sesleri tam olarak çıkaramamasının veya bazı harfleri tam olarak okuyamamasının Arapça ile Türkçe arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Demirci'nin (2015) çalışmasında da bu görüşü destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sesi/harfi okuma yazma aşamasında karşılaşılan sorunları; çocukların hatalarını anında düzelterek, onlarla bire bir ilgilenerek ve velilerle -çocuklara yanlış öğretmemeleri için- görüşmeler yaparak aşmaya çalıştıkları belirlenmiştir.

Hece oluşturma aşamasında öğretmenlerin yarıdan fazlası sorun yaşandığını ifade etmiştir. Öğretmenler çocukların kapalı heceyi oluştururken çok sorun yaşamadığını, fakat kapalı heceye bir ünlü eklenerek oluşturulan açık hecelerde sorunlar yaşandığını düşünmektedir. Benzer şekilde Acat ve Özsoy (2006) ana dili Türkçe olan çocuklarda da açık hece elde etmede sorun yaşandığını bulgulamıştır. Öğretmenin kapalı heceden açık heceye ulaşmada süreci doğru yürütememesi bu sorunun sık görülmesinde bir etken olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenler, anında dönütte bulunarak, heceyi vurgulayarak ve videolardan yararlanarak açık hece sorununu aşmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Hem araştırmaya katılan öğretmenlerin çözüm önerilerinden yararlanılarak hem de kapalı heceden açık heceye ulaşmada süreç doğru yürütülerek söz konusu sorunlar en aza indirilebilir.

Öğretmenlerin yarısı, çocukların kelime, cümle ve metin oluşturmada sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Kelime oluşturmadaki sorunlar, cümle ve metin oluşturmayı doğrudan etkilediği için öncelikle bu sorunun azaltılması gerekmektedir. Kelime oluşturmaya ilişkin olarak öğretmenler çocukların karışık heceleri anlamlı bir kelimeye çevirmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Görsel ağırlıklı kelime oyunları ile Türkçe kelime dağarcıklarının artırılması bu sorunun azalmasına katkı sağlayabilir. Cümle oluşturma aşamasında ise, çocukların devrik cümleler kurmaları, oluşturulan cümle devrikse bunu kurallı cümleye çevirememe ve soru eki kullanmadan soru cümleleri oluşturma sorunları ile karşılaşıldığı belirlenmiştir. Arapçanın yapısal farklılıklarından kaynaklı bu sorunlar, çocukların Türkçe kurdukları cümlelere de yansımaktadır. Garcia ve Ortiz (1988) çocukların resmi dille başladıkları cümleyi kendi dilleriyle tamamlayabildiklerini ve bu durumun normal bir özellik olmakla beraber dilin yanlış öğrenilmesine neden olabileceğini belirtmektedir. Okuma yazma aşamasına geçmeden önce hikâye dinleme, film izleme ve diyaloğa dayalı konuşma çalışmaları ve resimli dikte çalışmaları yapmanın çocuğun Türkçenin dil yapısını içselleştirmesine katkısı olabileceği düşünülmektedir.

Bağımsız okuma ve yazma aşamalarında öğretmenlerin geneli sorun yaşandığını belirtmiştir. Bağımsız okumada en çok karşılaşılan sorunun çocukların metni –anlamayı engelleyecek düzeyde- yavaş okumalarıdır. Bu sorunda çocukların kelime tanıma ve ayırt etmede zorluklar yaşamalarının etkisi olabilir. Öğretmenler çocukların beş harften uzun kelimelerde panikliklerini ifade etmiştir.

Dolayısıyla onların aşina oldukları ve çok uzun olmayan kelimelerin yer aldığı metinlerden yararlanılması sorunun çözümüne katkı sağlayabilir. Bağımsız yazmaya ilişkin olarak da, öğretmenler temel yazma sorunlarının –örneğin kelimelerdeki ünlüleri eksik yazma- bağımsız yazmada önemli sorunlar oluşturduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin, çocuklara anında dönüt vermesi ve onlarla bire bir çalışması söz konusu sorunların ortadan kalkmasına katkı sağlayabilir.

Kaynaklar

Acat, M. B. ve Özsoy, U. (2006). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı* (ss. 15-37), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Akyol, H. (2005) *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.

Aslan, Ü., Arslantaş, İ. ve Aslan, İ. (2015). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma- yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler. *International Journal of Languages' Education and Teaching.* 2704 – 2716.

Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu örneği, Norveç) *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21, 71-85.

Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 10 (7), 333-358.

Garcia, S.B. & Ortiz, A. A. (1988). *Preventing inappropriate referrals of language minority students to special education*. New Focus Series No. 5. Wheaton, MD: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.

Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma- yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Susar Kırmızı, F., Özcan, E. ve Şencan, D. (2016). Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 5 (1), 412-445.

Tokdemir, A. (1997). *Dil edinimi ve yabancı dil.* Ankara: Sam Yayınları.

Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies,* 9 (3), 1641-1651.

Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 4 (1), 47-63

Wei, L. (2000). *The bilingualism reader.* New York: Routledge.

Karagöz, B. (2017). Naki Tezel'in Türk Masalları adlı kitabının değerler açısından analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 534-556.

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

Geliş/Received: 06.06.2017 Kabul/Accepted:13.07.2017

Naki Tezel'in Türk Masalları Adlı Kitabının Değerler Açısından Analizi

Beytullah *KARAGÖZ*[*]

Öz

Bu araştırmada Naki Tezel'in Türk Masalları adlı eserindeki değerleri, Schwartz Değer Ölçeği'ne göre sınıflandırmak ve eserin değerler eğitimi sürecindeki önemini belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma nitel araştırma geleneğine dayalı betimsel bir araştırma olup, araştırmanın verileri döküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Elli dört masalın bulunduğu eserdeki değerler Schwartz Değer Ölçeği'ne göre sınıflandırılmış, verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı tercih edilmiştir. Çalışma sonucunda Türk Masalları adlı eserde en çok yer alan değer gruplarının geleneksellik (118) ve özyönelim (116) olduğu belirlenmiştir. Bu değer gruplarını sırasıyla iyilikseverlik (83), güç (75), başarı (74), hazcılık (73), uyarılım (45), uyma (40), güvenlik (25) takip etmektedir. Eserde en az rastlanan değer grubunun evrenselcilik (10) olduğu görülmüştür. Geleneksellik ve özyönelim değer grubuna en yoğun olarak Kırk Kardeş (16), Altın Bülbül (11), Kısmetimi Arıyorum (10), Kara Kedi (7), Kırkıncı Oda (7) adlı masallarda yer verildiği ortaya çıkmıştır. Evrenselcilik değer grubuna ait değer ifadelerinin ise Sihirli Yüzük (2) ve Kırkıncı Oda (2) adlı masallarda yer aldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Naki Tezel, Türk Masalları, Değerler, Schwartz Değer Ölçeği

Analysis Of Naki Tezel's Book *Türk Masalları* (Turkish Tales) in Terms of Values

Abstract

The aim of this research is to classify the values in Naki Tezel's work "Türk Masalları", using the Schwartz Value Scale and to determine the importance of the work in the process of teaching values. This research is a descriptive study, conducted in the qualitative research tradition, and the data were collected, using document review. The values in the fifty four tales in the book were classified, using the Schwartz Value Scale, and the descriptive analysis approach was preferred in the analysis of the data. At the end of the analysis, it was determined that the most prevalent value groups in the work *Türk Masalları* were tradition (118) and self-direction (116). These values were followed by benevolence (83), power (75), achievement (74), hedonism (73), stimulation (45), concordance (40), and security (25). It was found that the least-seen value group in the work was universalism (10). Tradition and self-direction value groups were mostly found in the tales *Kırk Kardeş* (16), *Altın Bülbül* (11), *Kısmetimi Arıyorum* (10), *Kara Kedi* (7), *Kırkıncı Oda* (7). It was found that the value expressions, belonging in the universalism value group were included in the tales *Sihirli Yüzük* (2) and *Kırkıncı Oda* (2).

Keywords: Naki Tezel, Turkish Tales, Values, Schwartz Value Scale

[*] Yrd. Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, beytullah.karagoz@gop.edu.tr.

Giriş

Bugünün dünyasında birey-toplum yaşamında meydana gelen gelişim ve ilerleme yaşamın tüm katlamanlarını etkilemektedir. Bu bağlamda gündelik yaşam, aile, toplum, çalışma yaşamı gibi bireyin dolaylı yahut dolaysız etkilendiği dış unsurlar sürekli ve hızlı bir değişim geçirmektedir. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumları dönüştürdüğü, kültürel kimlikleri erozyona uğrattığı bilinen bir gerçekliktir. Bu süreçte toplumların kendi olarak kalabilmeleri, varlıklarını geleceğe taşıyabilmeleri için eğitim oldukça önemlidir.

Eğitim ilerlemenin, demokrasinin erdemine inanmış bir ulus olabilmenin, toplumun ana unsuru insanı bilgi, beceri bağlamında yetkin kılmanın en temel aracıdır. Eğitim bireyin öz kültürüne/kimliğine sahip çıkarak var olmasını sağlar. Bu nedenle öğrenim çağına gelmiş her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel hedefleri arasındadır (Ekşi, 2003). Bu amaca ulaşma yolunda değerlerin önemi büyüktür.

Değerler insanlarla varlığını sürdüren ve insana özgü olup geleceğe aktarılan inanışlar olarak insanın inşa ettiği bir bağlamda bireyin soyut ve ruhsal boyutuna işaret eder. Aydın (2003), Theodorson'dan aktarımla değeri "sosyal olguların önemliliği üzerindeki değerlendirmede, özel eylemleri ve amaçları yargılamada temel ölçü sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlarıyla oluşmuş soyut, genelleştirilmiş davranış prensipleri" olarak görür. Bolay (2007), değerin "arzu edilen, ilgi duyulan, ihtiyaç duyulan şey ve 'olması gereken'" durum olduğu üzerinde durur. Halstead ve Taylor (2000: 169) için değer, "davranışa ilişkin genel rehber olarak hareket eden ilkelere ve temel inançlara, belirli eylemlerin iyi veya arzulanan standartlarına atıfta bulunmak için kullanılan gerçekliklerdir." "Değerler, hayatımıza önem veren, seçtiğimiz önceliklerle yansıtılan, sürekli ve tekrar tekrar kendilerine gore hareket etmemiz gereken fikirlerdir" (Hall, 2003). Sapsağlam (2017: 7) değerleri manevi olanla yakından ilişkili anlamsal bir seçme işlemine ölçüt oluşturan kurallar olarak değerlendirir.

Değer, insanın ahlaki seçimlerine ilişkin zemin oluşturan temel yargılardır. Bireyin neyin iyi neyin kötü olduğu konusunda bilinç kazanmasına yardımcı olur. Bu bakımdan insan davranışının kökeninde değerler olduğu, değerlerin kişiyi "iyi, doğru, güzel olan"a yönlendirdiği, bu yargılarla insan yaşantısının anlam kazandığı düşünülebilir. Bununla birlikte değer, insanı insan yapmaya ve insanı diğer canlılardan ayırmaya (Ulusoy ve Dilmaç, 2012), bireyin kişi, varlık, olay, durum karşısında duyarlık ortaya koymasına (Yaman, 2012), ontolojik açıdan anlam krizini çözmeye (Kuçuradi, 1998), insanın kimliğine ve eylemlerine anlam kazandıran bir çerçeve oluşturmasına (Hökelekli, 2011: 265), yeni yetişen nesillerin dünyasını ve geleceği kurmaya (Kaymakcan ve Meydan, 2012) olanak tanır.

Değerlerin tanım ve işlevleri ortak bir çerçeve etrafında buluşturulurken bu noktada değerlerin sınıflandırılması problemi ortaya çıkar. Sınıflandırma bağlamında değerleri Spranger (1928) altı, Rokeach (1973) iki, Schwartz ise on grupta toplamıştır. Spranger değerleri altı gruba ayırmıştır. Bunlar "bilimsel değerler, ekonomik değerler, estetik değerler, sosyal değerler, politik değerler ve dinî değerlerdir" (Güngör, 2010: 84-85). Rokeach (1973) ise, iki grupta toplamıştır. Bunlar amaç değerler (Terminal values) ve aracı değerlerdir (Instrumental values)."Yaşamın temel amaçlarını gösteren değerleri amaç değerler, bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak davranışları ise araç değerler olarak tanımlamıştır" (Beldağ, 2012: 15). Schwartz ise değerleri güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik gibi on farklı başlık çerçevesinde ele almıştır. Bu on değerin altında her değer için elli altı alt değer başlığı yer almaktadır.

Değerlerle ilgili pek çok sınıflandırma çalışması olmasına karşın, en çok kullanılan ve en gelişmiş değer teorisi Schwartz'ın geliştirdiği değer sınıflamasıdır. Schwartz insanı çevreleyen bir yapıya dayalı teorik temelli bir değer tasnifi geliştirerek değer ölçümlerini geliştirmede büyük adımlar atmıştır (Parks ve Guay, 2009).

Masal ve Değerler

1915 yılında İstanbul'da doğan ve 1980'de İstanbul'da yaşamını yitiren Naki Tezel Anadolu'nun çeşitli yörelerinde yaygın olarak söylenen masalları derleyerek yazılı kültür birikimine kazandıran ünlü bir halkbilimcidir. 1933-1958 yılları arasındaki çabanın ürünü olan Türk Masalları adlı kitap, 54 masaldan oluşmaktadır. Masallarda; peri kızı, cadı karı, kılıcın içinden çıkan on arap dev, peynir tulumu suretine bürünme, devler ve dev anaları, kedi suretine bürünme, yedi canlı arap, ağladıkça gözlerinden inciler dökülen ve güldükçe yanaklarında güller açan güzel kız, Hızır Dede, güvercin suretinde ortaya çıkma, senede bir tane yetişen kıymetli elma, konuşan tavşan, altın kuş, konuşan güvercin, Keloğlanın Ali Cengiz'den kaçarken farklı şekillere girmesi gibi olağanüstülükler olduğu görülmüştür.

Masal, halkın yaratıcı söylemi ve dilsel zenginliğiyle üretilmiş anlatılardır. Güney (1971: 87), masalın toplumun hayal gücüyle yaratılmış sözlü verimler olduğunu vurgularken Elçin (1993: 368) ise bilinmeyen bir yerde, bilinmeyen şahıslara ve varlıklara ait hadiselerin macerası, hikâyesi olarak aktarır.

Masallar insanın hayat ve tabiat karşısındaki tavrını, duygu, sezgi ve düşüncelerini dile getirir. İnsanın tabiatla mücadeleye başladığı dönemin olağanüstü unsurları masallara vücut vermiştir. Dolayısıyla masallarda eski kültürlere, dinlere ve törelere ait motiflere sıkça rastlanır. Bir ülkenin herhangi bir yöresinde anlatılan bir masal az çok farklılıklarla o ülkenin başka yörelerinde de anlatılır. Hatta bir ülkeye ait bir masalın bazı motif ve unsurlarla başka ülkelerde de anlatıldığı görülür. Bu

durumdaki masallar, millî ve evrensel değerlerin genç kuşaklara aktarmada, eğitimcilere uygulamada kolaylık ve yarar sağlayacak, onların eğitim ortamlarında kullanılma gerekçesi ve yöntemini belirleyecektir (Karatay, 2007). Küçük çocukların dikkatini, ilgisini yalnızca masallar çektiği için, folklor malzemesi olarak derlenen masallardan, açık bir anlatım, basit ve kısa cümlelerle yazılmış, eğitici ve "kıssalı" hikâyeler yazmak, kötü unsurları atıp, çocuk hayalini işletecek iyi unsurlarla güzel masallar hazırlamak, çocuk edebiyatına büyük hizmet olur (Tezel, 2014).

Çocuk edebiyatının kaynaklarından olan masal çocuğun psikososyal gelişimi, dil ve edebiyat duygusu, kişilik ve düşünce eğitimi bağlamında öncelikli rol oynar. Kültürel beslenme kaynağı işlevi görerek yeni yetişen kuşaklara anadilin sıcaklığını duyumsatır, onları Türkçenin zengin anlatım olanaklarıyla buluşturur. Masallarla tanışan çocuklar dil sevgisi ve özeni kazanır, kültürel ve tarihsel bilgi kaynaklarına yönelir, insana ve yaşama ilişkin doğrular ile tanışır. Çocuk duyarlığını en iyi yansıtan bu tür, çocukta iyilik arzusunun oluşmasına, karşıtların birliğinin tanınmasına, iyiliğin, güzelliğin ve doğruluğun üstünlüğünün onaylanmasına zemin hazırlar (Şimşek, 2005: 75). Bu yolla değerleri yaşamlarının temeli görerek ruh köklerine duyarlı bireyler yetiştirme ideali gerçeklik kazanabilir.

Masallarda geçmişin; günlük yaşam işleyişi, aile yaşantısı, bayramları, düğünleri, büyükler ve küçükler arasındaki iletişim, eğitim şekilleri, yemek alışkanlıkları, çevre ile ilişkileri vb. davranış yapıları (Sever vd., 2015) anlatılırken; öte yanda da insanın ve içinde yaşadığı toplumun duygu durumu dillendirilir. Bu kapsamda Günay (1992), masallarda talihsizlik ve aksiliklerin bir kere ortaya çıkacağını, bu sorunlar aşıldıktan sonra iktidar, başarı ve mutluluğun simgesi taç ve evliliğe hiçbir zararın dokunmayacağını kaydeder. 'Onlar ermiş muradına, biz çıkalım tahtına' tekerlemesinin sağlık, huzur ve esenliği sembolize ettiğini belirtir.

Değer bilinciyle donanmış bir toplum olma yolunda masalların rolü son derece önemlidir. Masal gerçek dünyanın basitleştirilmiş bir modeli gibidir. Aynı zamanda da çocuğun dünyaya ilşikin bilgileri ve deneyimleri edinmesinde yardımcı bir araçtır (Dilidüzgün, 2007: 26). Masallar geçmişte atalarımızın yaşadıkları olayları, acı ve üzüntüleri sanatsal biçimde bugüne aktarır. Bilinç aşısı yaparak kültürel zenginliklerin farkına varmayı, onlara sahip kuşaklar yetişmesini sağlar. Büyüklerin dilinden dökülen bu birikimler; tarihsel planda bir anlam dizgesi kazandırarak gidilecek yönü gösterir ve kimlik oluşturmaya olanak tanır.

Anadili eğitiminde masallar öğrencinin anlama ve anlatma becerileri konusunda bilgi, deneyim kazanmasını, duygu ve düş evrenine yeni değerler katmasını sağlar. Çocuklara masal okurken çocuğun iç dünyasına, yargılarına, kişilik ve kimliğine, entelektüel ilgilerine derinlik kazandırılır. Bu yaklaşımla ulusal kültürün manevi bir boyutu olan değerler, ortak düşünceler

geliştirmenin aracı olur. Çocuğa tarihsel mirasa sahip çıkmanın önemini, ulusunu ve ülkesini sevmenin onurunu anımsatır. Böylece kültürünü özümsemiş bireylerin edindiği kuramsal bilgileri davranışa dönüştürmesi için bir yaşantı kesiti oluşturur.

Öztürk (2005: 42) masal gibi insanlığı birbiriyle kaynaştıran sözlü anlatı ürünlerinin bireyin değerlere yönelik yaklaşımını oluştururken aynı biçimde arka planda toplumun değer yargılarını meydana getirdiğini vurgular. Halkın yaratıcı kültür ürünleri geçmiş dönemlerin bilgi, beceri ve deneyimleri üzerinde yükselen eğitsel gereçlerdir. Erken dönemden başlayarak bu kültür birikimiyle tanışan çocuklar iç dünyalarını zenginleştirebilir. Masallarla çocuklar arasında kurulan etkileşim, çocukta sanatsal zevki yükselterek yaşam ve insan gerçekliğine ilişkin dilsel kanıtlar sunar. Bu çerçevede tasarlanmış amaçlı bir etkinlik olan eğitimde, çocuğun düşünce kaynaklarını besleyen masallar değerler eğitimine kültürel bir içerik sağlamış olur. Arıcı (2016) da masalın bireyin dili özenli, düzgün, doğru kullanma yetilerini geliştirme, iyi insan olma, doğa bilinci kazanma konularında olduğu gibi, duygu ve düşünce evrenini zenginleştirme bağlamında etkili olduğuna işaret eder.

Yukarıda belirtilen işlevlerine karşılık masalların kimi olumsuzluklar taşıdığı da bilinmektedir. Kolta (1974)'ya göre bunların başında, çocuğun bilinçaltında korkuların yerleşmesine neden olan, masallardaki usdışı, korku verici yaratıkların ve şiddet öğelerinin yer alması gelir (Akt. Dilidüzgün, 2007). Aslan (2017: 133)'a göre "masalların bazılarının düş ürünü konu ve olaylar içermesi, çocukları yaşam gerçeklerinden uzaklaştırması, edilginleştirmesi, yanlış inançlara süreklemesi, doğru ve mantıklı düşünme alışkanlığının gelişmesini engellemesi, şiddet ve korkutucu öğeler ile cinsellik içeren konular içermesi gibi nedenlerle çocuklar için uygun değildir ve yine aynı nedenlerle kimi eğitimci, düşünür ve edebiyatçılar (Boileau, Rousseau...) da masal türünü çocuklar için tehlikeli bulmuşlardır." Bu açıdan çocukların masal türüyle etkileşime girmesini sağlayacak kişilerin (ebeveynler-eğitimciler) anılan sakıncaları önemsemeleri gerekmektedir.

Dünyanın içinden geçtiği bu çalkantılı dönemde değerlerde yaşanan çözülmeler yalnızca iyi olanaklara sahip olmanın yeterli olmadığı, çocukların erken yaşlarda özgün masal metinlerine yönlendirilmesi ve onları okumaya teşvik edilmesi gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Alanyazında değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların ağırlık merkezini Türkçe ders kitaplarındaki değer/ler araştırmalarının oluşturduğu belirlenebilir (Karagöz, 2009; Akyol, 2010; Demir, 2012; Mert, 2013; Susar Kırmızı, 2014; Aytekin, 2015; Şahin, 2015). Buna karşılık alanyazında masal kitabı-değerler eğitimi ilişkisini inceleyen çalışma sayısının sınırlı olduğu belirtilebilir. Bu kapsamda "Keloğlan Masalları" (Akkaya, 2014a); "Zaman Zaman İçinde" (Sever, Memiş ve Sever, 2015); "44 Türk Peri Masalı" (Kılcan, 2016) ile "Kelile ve Dimne" (Aktaş ve Beldağ, 2017); "Al'lı ile Fırfırı" (Akkaya, 2017b) adlı kitapların değerler eğitimi ekseninde incelendiği görülmektedir. Alanyazında Naki Tezel'in Türk

Masalları adlı eserinin değerler eğitimi bakımından incelenmesine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmaya Türk Masalları adlı eserdeki değerleri Schwartz Değer Ölçeği'ne göre sınıflandırmak ve eserin değerler eğitimi sürecindeki önemi belirlenmek istendiği için gereksinim duyulmuştur. Araştırma sonucunda eserin hangi değerleri içerdiğini belirleyerek duygu ve düşünce boyutunda eğitimli, ulusal değerleri özümsemiş kuşaklar yetiştirme amacına katkı sunulacağı düşünülmektedir.

Masallar çarpıcılık, yoğunluk ve uzun yaşam deneyimlerinin içinden süzülerek gelmiş olma nedeniyle eğitici bir boyut taşır (Özdemir, 2017). Bir ulusun değerler dünyasını tanımak o ulusun özgün masal metinlerini incelemeyi gerektirir. Bundan dolayı eğitimde özgün masal metinlerinin eğitsel yönünü kullanmak oldukça anlamlıdır. Araştırma, Türk Masalları adlı eser Türkçe eğitimi alanında yararlanılabilecek kaynak bir metin olduğundan ve ulaşılan bulguların değerler eğitimine katkı sağlayacağı düşünüldüğünden önemli görülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın soru cümlesi "Naki Tezel'in Türk Masalları adlı kitabındaki değer grupları nelerdir ve bunların sayısal dağılımları nedir?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma geleneğine dayalı bir doküman analizi çalışmasıdır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmanın verileri Naki Tezel'in Türk Masalları adl kitabında yer alan toplam 54 masaldan toplanmıştır. Eserdeki masalların adları ve sayfa numaraları aşağıda gösterilmektedir:

1. *Kırk Kardeş(s.23-44)*
2. *Peri Kızı(s.45-53)*
3. *Kısmetimi Arıyorum(s.54-73)*
4. *Peynir Tulumu(s.74-82)*
5. *Kara Kedi(s.83-99)*
6. *Keçi Kız(s.100-108)*
7. *Avcıoğlu(s.109-114)*
8. *Kırkıncı Oda(s.115-141)*
9. *Etme Bulma(s.142-148)*
10. *Bir Göze Bir Gül(s.149-155)*
11. *Altın Bülbül(s.156-186)*
12. *Yeşil Kuş(s.187-193)*
13. *Bahtiyar'la Hoptiyar(s.194-215)*
14. *Kırk Arap(s.216-222)*

15. *Ağlayan Nar İle Gülen Ayva(s.223-229)*
16. *Altmış Akıllı Yetmiş Fikirli(s. 230-233)*
17. *İhtiyar Kuş(s.234-240)*
18. *Sihirli Yüzük(s.241-248)*
19. *Altın Kozalaklı Gümüş Servi(s.249-253)*
20. *Seksen Göz (s.254-271)*
21. *Çifte Kambur (s.272-277)*
22. *Zanni Oğulları (s.278-282)*
23. *Kırk Oğlan (s.283-288)*
24. *Ala Balık (s.289-292)*
25. *Güneş Kızı (s. 293-309)*
26. *Kaldı ile Geldi (s. 310-314)*
27. *Altın Araba (s. 315-320)*
28. *Rüzgaroğlu (s. 321-330)*
29. *Fatma Nine (s. 331-335)*
30. *Mor Menekşe (s. 336-339)*
31. *Sihirli Tavşan (s.340-355)*
32. *Konuşan Kaval (s. 356-361)*
33. *Limon Kız (s. 362-373)*
34. *Akıllı Evlat (s. 374-378)*
35. *İbiş ile Memiş (s. 379-382)*
36. *Şamdan Kız (s. 383-392)*
37. *Tuz (s. 393-397)*
38. *Çoban Ali (s. 398-415)*
39. *Gururlu Kız (s. 416-420)*
40. *Kırk Haramiler (s. 421-435)*
41. *Sihirli Çeşme (s. 436-441)*
42. *Doğruluk (s.442-454)*
43. *Keloğlan İle İhtiyar (s.455-465)*
44. *Keloğlan Yemede (s.466-468)*
45. *Keloğlan'ın Ali Cengiz Oyunu (s.469-475)*
46. *Oduncu Keloğlan (s.476-478)*
47. *Keloğlan Hindistan Yolunda (s.479-487)*
48. *Keloğlan'ın Köseye Masalı (s.488-491)*
49. *Keloğlan Ölüyü Diriltiyor (s.492-500)*
50. *Tenbel Keloğlan (s. 501-503)*
51. *Dev İle Keloğlan (s.504-508)*
52. *Keloğlan Yedi Kat Yerin Altında (s.509-516)*
53. *Keloğlan'ın Tokmağı (s. 517-521)*
54. *Hamamcı İle Keloğlan (s. 522-527)*

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 239-240).

Tablo 1. *Schwartz'a göre değerlerin sınıflaması*

Değer tipi tanımları	Değer türleri için öğeler
Güç(power): Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek.
Başarı(achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yetkin, muktedir olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak.
Hazcılık(hedonism): Bireysel zevke ve hazza yönelim	Zevk ve hayattan tat almak.
Uyarılım(stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.
Özyönelim(self-direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak.
Evrenselcilik (universalism): Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, iç uyum.
İyilikseverlik (benevolence): Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak.
Geleneksellik(tradition): Kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat.
Uyma(confirm): Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması	Kibarlık, itaatkar olmak, anne babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.
Güvenlik(security): Toplumun varolan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek. Temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak.

(Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000)

İşlem

Araştırmada Karaman-Kepenekçi ve Aslan'ın (2013) çalışmalarında benimsediği yaklaşım tercih edilmiştir. Araştırmada bağlam birimi olarak "sözcük" ve "cümle" seçilmiş, değer ifadelerinin her bir cümlede ne sıklıkla geçtiği saptanmıştır. Sayma işlemi yapılırken hem açık içerik hem de gizli içerik göz önünde bulundurulmuştur. Bağlam birimi olarak seçilen her bir cümle içindeki değer gruplarına karşılık gelen sözcükler, belirtilen değer gruplarını açıklayan anlatımlar ya da doğrudan anlamı veren cümleler sayılmıştır.

Araştırmanın veri kaynağını oluşturan Türk Masalları kitabı araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuştur. Okuma işleminden sonra veriler ayrıntılı biçimde formlara işlenmiştir. Ulaşılan verilerin değer gruplarındaki değer ifadelerine uygunluğuyla ile ilgili üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönüşler çerçevesinde gerekli ekleme ve çıkarmalar yapılarak verilere şekil verilmiştir. Değer ifadeleriyle ilgili en doğru yargılara ulaşabilmek için

alıntılar ve bağlamla ilgili bölümler tekrar tekrar okunmuştur. Veri kaybı yaşanmaması için de sayfa numaralarının doğruluğu kontrol edilmiştir.

Eserdeki her masal ayrıntılı biçimde okunduktan sonra veriler gruplandırılarak en net değer ifadeleri ilgili grubun altına işlenmiştir. Veriler sınıflandırılırken değer gruplarının altında kodlanan cümlelerden doğrudan alıntı için kullanılacak olanlar saptanmıştır. Bu aşamanın ardından veriler açık biçimde tanımlanarak alıntılarla desteklenmiştir.

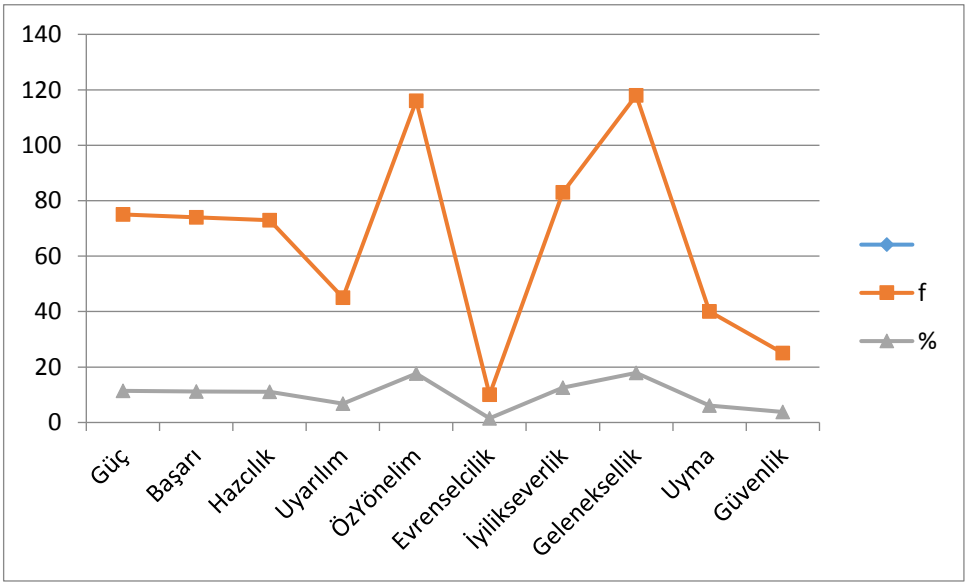
Araştırmada daha sonra ulaşılan bulgular tanımlanmış, açıklanmış ve bulgulara anlam kazandırılmaya çalışılmıştır.

Bu bölüm yazıldıktan sonra araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için bazı önlemler alınmıştır. Kitabın çözümlenmesi aşamasında araştırmacının varsayımlarından doğabilecek yanılgıları en aza indirgemek, değer gruplarıyla ilgili içerikleri net olarak belirlemek ve hatalı değerlerdirmelere düşmemek amacıyla, çözümlenmiş veriler ile ilgili üç Türkçe eğitimi uzmanından teyid alınmıştır. Ayrıca, dikkat faktörü göz önünde tutularak değer gruplarıyla ilgili ifadeler sık sık gözden geçirilerek doğru biçimde kodlanmaya, araştırma sorusu çerçevesinde çözümlenmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda kategorileri görsel olarak vermek geçerliği artırıp bulguları bütüncül biçimde görneyi sağlayacağından bazı bulgular tablo ve grafik hâlinde sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorusuna ilişkin bulgular, tablolar ve örnek alıntılar sunulmuştur.



Grafik 1. *Schwartz değer tiplerinin masallarda geçme sıklığı ve yüzde oranları*

Grafik 1, Türk Masalları adlı eserde yer alan değer gruplarının sıklığı ve yüzde oranlarını yansıtmaktadır. Grafikteki veriler incelendiğinde Türk Masalları kitabında yer alan değer grupları rastlanma sayısına göre ilk sırada %17.90 ile geleneksellik(118) değer grubu yer almaktadır. Diğer değer grupları %17.60 ile özyönelim(116), %12.59 ile iyilikseverlik(83), %11.38 ile güç(75), %11.22 ile başarı(74), %11.07 ile hazcılık(73), %6.82 ile uyarılım(45), %6.06 ile uyma(40), %3.79 ile güvenlik(25) ve %1.51 ile evrenselcilik(10) biçiminde sıralanmaktadır. Bu örüntü eserde geleneksellik, özyönelim, iyilikseverlik değeri içeren bulguların daha sık olduğuna işaret ederken evrenselcilik, güvenlik, uyma, uyarılım değer grupları ile ilgili ifadelerin daha az yer aldığını göstermektedir.

Tablo 2. *Türk Masalları adlı kitapta Schwartz değer tiplerinin masallara göre dağılımı*

	Masallar	*1.Güç*	*2.Başarı*	*3.Hazcılık*	*4.Uyarılım*	*5.Özyönelim*	*6.Evrenselcilik*	*7.İyilikseverlik*	*8.Geleneksellik*	*9.Uyma*	*10.Güvenlik*	*Toplam*
1	Kırk Kardeş	11	8	7	9	11	-	9	16	5	3	79
2	Peri Kızı	-	-	-	1	6	-	2	3	-	-	12
3	Kısmetimi Arıyorum	7	1	4	5	7	1	3	10	1	4	43
4	Peynir Tulumu	-	3	6	1	6	-	1	8	2	-	27
5	Kara Kedi	2	-	1	-	7	-	1	5	-	2	18
6	Keçi Kız	2	1	6	-	3	-	4	3	1	-	20
7	Avcıoğlu	3	6	3	3	3	-	-	2	-	-	20
8	Kırkıncı Oda	2	3	2	4	7	2	6	-	2	1	29
9	Etme Bulma	2	-	2	-	-	-	-	1	-	-	5
10	Bir Göze Bir Gül	-	1	3	-	-	1	1	-	2	-	8
11	Altın Bülbül	4	4	2	6	4	-	6	11	5	1	43
12	Yeşil Kuş	-	-	1	-	-	-	1	2	1	-	5
13	Bahtiyar'la Hoptiyar	3	1	1	1	4	-	1	3	-	-	14
14	Kırk Arap	-	-	2	1	3	-	-	1	-	-	7
15	Ağlayan Nar İle Gülen Ayva	-	2	2	-	-	-	2	2	-	-	8
16	Altmış Akıllı Yetmiş Fikirli	-	-	1	1	2	-	-	1	-	-	5
17	İhtiyar Kuş	-	1	-	1	-	-	2	2	1	-	7
18	Sihirli Yüzük	-	-	-	-	-	2	2	3	-	-	7
19	Altın Kozalaklı Gümüş Servi	-	-	-	-	1	-	-	2	1	-	4
20	Seksen Göz	1	1	-	-	2	-	4	-	-	-	8
21	Çifte Kambur	-	-	4	-	-	-	1	-	-	-	5
22	Zanni Oğulları	2	1	-	-	2	-	-	-	-	2	7
23	Kırk Oğlan	-	-	1	2	2	-	-	1	-	1	7
24	Ala Balık	1	-	1	-	2	-	-	1	-	-	5

25	Güneş Kızı	2	1	1	-	2	-	4	3	1	1	15
26	Kaldı ile Geldi	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2
27	Altın Araba	3	2	-	-	5	-	-	-	-	-	10
28	Rüzgaroğlu	2	-	1	2	1	-	-	1	-	1	8
29	Fatma Nine	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2
30	Mor Menekşe	2	1	1	-	-	-	1	1	-	-	6
31	Sihirli Tavşan	1	2	1	3	3	-	4	1	1	-	16
32	Konuşan Kaval	-	-	2	-	-	-	-	3	1	-	6
33	Limon Kız	3	-	2	-	1	-	2	4	2	4	18
34	Akıllı Evlat	-	1	-	-	3	-	1	2	2	-	9
35	İbiş ile Memiş	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	3
36	Şamdan Kız	1	-	1	-	5	-	1	2	-	-	10
37	Tuz	1	-	1	-	2	-	1	-	-	-	5
38	Çoban Ali	-	-	-	1	4	1	-	7	4	1	18
39	Gururlu Kız	1	-	-	-	-	-	2	1	1	-	5
40	Kırk Haramiler	5	-	3	1	3	-	1	3	2	-	18
41	Sihirli Çeşme	2	-	1	-	1	-	1	1	-	-	6
42	Doğruluk	2	-	1	-	2	-	3	3	1	-	12
43	Keloğlan İle İhtiyar	-	-	-	-	3	-	1	3	2	-	9
44	Keloğlan Yemede	4	3	1	-	-	-	2	1	-	1	12
45	Keloğlan'ın Ali Cengiz Oyunu	-	3	1	-	3	-	2	1	1	-	11
46	Oduncu Keloğlan	-	2	-	-	1	-	2	-	-	1	6
47	Keloğlan Hindistan Yolunda	-	2	2	-	2	-	-	2	1	-	9
48	Keloğlan'ın Köseye Masalı	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	2
49	Keloğlan Ölüyü Diriltiyor	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	6
50	Tenbel Keloğlan	-	3	1	-	1	-	-	-	-	-	5
51	Dev İle Keloğlan	3	8	1	-	-	-	-	-	-	-	12
52	Keloğlan Yedi Kat Yerin Altında	-	1	1	2	-	1	5	1	-	1	12
53	Keloğlan'ın Tokmağı	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	4
54	Hamamcı İle Keloğlan	2	5	1	-	-	-	-	1	-	-	9
Toplam		75	74	73	45	116	10	83	118	40	25	659

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde Kırk Kardeş (16), Altın Bülbül (11), Kısmetimi Arıyorum (10), Peynir Tulumu (8), Çoban Ali (7) adlı masallarda geleneksellik değer grubuna ilşikin değer ifadelerinin daha fazla yer aldığı görülmektedir. Tabloda Kırkıncı Oda, Bir Göze

Bir Gül, Seksen Göz, ÇifteKambur, Zanni Oğulları, Kaldı ile Geldi, Altın Araba, Fatma Nine, İbiş ile Memiş, Tuz, Oduncu Keloğlan, Keloğlan'ın Köseye Masalı, Keloğlan Ölüyü Diriltiyor, Tenbel Keloğlan, Dev İle Keloğlan, Keloğlan'ın Tokmağı adını taşıyan masallarda geleneksellik değer grubuna ilişkin herhangi bir bulgunun olmadığı görülmüştür. Aşağıda Türk Masalları adlı eserde geleneksellik değer grubuna ilişkin bazı alıntılar sunulmuştur:

["Kırk gün, kırk gece süren bir düğünden sonra peri kızı ile oğlan evlenmişler"] (s.47/30-31)

["Size damat olmak benim için büyük bir şereftir padişahım, demiş, ama, arkadaşım Alev benden büyüktür. Evlenme sırası ondadır."] (s.63/15-17)

["Güzel bir düğün yapmışlar. Padişah ile Ayşe evlenmiş"] (s.147/5)

["Eh, ne yapalım, diye cevap vermiş, bana da bataklık yol kalıyor. Ben kısmetime razıyım. Haydi hoşça kalın"] (s.158/20-21)

["Sonra küçük oğlan Hızır Dede'nin elini öpmüş"] (s.174/30-31)

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde Kırk Kardeş (11), Kara Kedi (7), Kısmetimi Arıyorum (7), Kırkıncı Oda (7), Peri Kızı (6), Peynir Tulumu (6), Altın Araba (5), Şamdan Kız (5) adlı masallarda özyönelim değer grubuna ilişkin değer ifadelerinin daha fazla yer aldığı görülmektedir. Etme Bulma, Bir Göze Bir Gül, Yeşil Kuş, Ağlayan Nar İle Gülen Ayva, İhtiyar Kuş, Sihirli Yüzük, ÇifteKambur, Fatma Nine, Mor Menekşe, Konuşan Kaval, İbiş ile Memiş, Gururlu Kız, Keloğlan Yemede, Keloğlan Ölüyü Diriltiyor, Dev İle Keloğlan, Keloğlan Yedi Kat Yerin Altında, Keloğlan'ın Tokmağı, Hamamcı İle Keloğlan adını taşıyan masallarda özyönelim değer grubuna ilişkin bir bulguya rastlanılmamıştır. Aşağıda Türk Masalları adlı eserde özyönelimdeğer grubuna ilişkin bazı alıntılar sunulmuştur:

["Ben bu ağlardan birine tutunup dünyaya çıkacağım, demiş, Haydi hoşça kalın!] (s.47/20-21)

["Kulübede bir zaman oturduktan sonra gözüne bir kapı ilişmiş. Kalkıp açmış"] (s.87/30-31)

["Yemen padişahının memleketimden birçok atlılar çıktı da nereye gidecekler diye anlamak için dinliyorum..."] (s.112/23-24)

["Dur bakayım, demiş, bu horoz suyu nereye götürüyor?...Testiyi yere bırakarak horozun peşine takılmış."] (s.199/11-12)

Tablo 2'deki bulgular göz önünde bulundurulduğunda Kırk Kardeş (9), Kırkıncı Oda (6), Altın Bülbül (6), Keloğlan Yedi Kat Yerin Altında (5) adlı masallarda iyilikseverlik değer grubuna ilişkin değer ifadelerinin daha fazla yer aldığı görülmektedir. Avcıoğlu, Etme Bulma, Kırk Arap, Altmış Akıllı Yetmiş Fikirli, Altın Kozalaklı Gümüş Servi, Zanni Oğulları, Kırk Oğlan,

Ala Balık, Altın Araba, Rüzgaroğlu, Fatma Nine, Konuşan Kaval, Çoban Ali, Keloğlan Hindistan Yolunda, Keloğlan'ın Köseye Masalı, Keloğlan Ölüyü Diriltiyor, Tenbel Keloğlan, Dev İle Keloğlan, Hamamcı İle Keloğlan başlıklı masallarda iyilikseverlik değer grubuna ilişkin herhangi bir bulgu saptanamamıştır. Aşağıda Türk Masalları adlı eserde iyilikseverlik değer grubuna ilişkin bazı alıntılar sunulmuştur:

["Yalan söylemek âdetim değildir anne. Bunu sen de bilirsin. Evet, gördüğüm şey hakikaten süttü."] (s.45/22-23)

["Ne olur anneciğim, demiş, aşçıbaşıya ben de yardım edeyim..."] (s.107/25)

["Ben sadece görevimi yaptım padişahım."] (s.140/33)

["Kaplan Adam, artık bir padişah vekili olduğu için memleketin bütün işlerine bakıyor her şeyi düşünmek zorunda kalıyormuş"] (s.120/5-6)

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde Kırk Kardeş (11), Kısmetimi Arıyorum (7), Kırk Haramiler (5) başlıklı masallarda güç değer grubuna ilişkin değer ifadelerinin daha yoğun olduğu belirlenmiştir. Peri Kızı, Peynir Tulumu, Bir Göze Bir Gül, Yeşil Kuş, Kırk Arap, Ağlayan Nar İle Gülen Ayva, Altmış Akıllı Yetmiş Fikirli, İhtiyar Kuş, Sihirli Yüzük, Altın Kozalaklı Gümüş Servi, ÇifteKambur, Kırk Oğlan, Kaldı ile Geldi, Konuşan Kaval, Akıllı Evlat, İbiş ile Memiş, Çoban Ali, Keloğlan İle İhtiyar, Keloğlan'ın Ali Cengiz Oyunu, Oduncu Keloğlan, Keloğlan Hindistan Yolunda, Keloğlan'ın Köseye Masalı, Keloğlan Ölüyü Diriltiyor, Tenbel Keloğlan, Keloğlan Yedi Kat Yerin Altında, Keloğlan'ın Tokmağı başlıklı masallarda güç değer grubuna ilişkin bir bulgunun olmadığı görülmüştür. Aşağıda Türk Masalları adlı eserde yer alan güç değer grubuna ilişkin bazı alıntılar sunulmuştur:

["Ben bir padişah oğluyum, demiş, hiçbir şeye ihtiyacım yok..."]s.35/8-9

[..."İstediğim zaman, yerin altında ne olup bittiğini anlayabilirim."]s.60/12-13

["Filan gün bütün kızlar birer kap yemek yaparak saraya gelecekler,"diye tellal bağırtmış.]103/1-3

["Vurun bunun başını! Diye emretmiş, çıkıp gitmiş."]s.148/7

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde Kırk Kardeş (8), Dev İle Keloğlan (8), Avcıoğlu (6), Keloğlan Ölüyü Diriltiyor (6), Hamamcı İle Keloğlan (5), adlı masallarda başarı değer grubuna ilişkin değer ifadelerinin daha sık yer aldığı görülmektedir. Peri Kızı, Kara Kedi, Etme Bulma, Yeşil Kuş, Kırk Arap, Ağlayan Nar İle Gülen Ayva, Altmış Akıllı Yetmiş Fikirli, İhtiyar Kuş, Sihirli Yüzük, Altın Kozalaklı Gümüş Servi, ÇifteKambur, Kırk Oğlan, Kaldı ile Geldi, Konuşan Kaval, İbiş ile Memiş, Şamdan Kız, Tuz, Çoban Ali, Gururlu Kız, Kırk Haramiler, Limon Kız,

Keloğlan'ın Tokmağı, Sihirli Çeşme, Doğruluk, Keloğlan İle İhtiyar adını taşıyan masallarda başarı değer grubuna ilişkin bir ifadenin olmadığı görülmüştür. Aşağıda Türk Masalları adlı eserde başarı değer grubuna ilişkin bazı alıntılar sunulmuştur:

[..."İstediğim gibi, hepsi de bir anadan, bir babadan olma kırk kız kardeş buldum."] (s.28/13-15)

["Sokakta hemen bastonuna atlamış. Kırkıncı günü akşamüzeri ejderhanın sarayına inmiş. Sihirli çalgıyı ejderhaya vererek nişanlısını kapalı olduğu yerden kurtarmış."] (s.44/4-6)

["Ertesi gün kocakarı, yirmi küp dolusu gümüşü arabalarla padişahın sarayına götürüp sultana vermiş."] (s.75/8-9)

["İhtiyar, işte senin ele geçmez dediğin arap avucumun içinde, demiş. Bak ne kuzu gibi, görüyor musun?!] (s.139/27-28)

Tablo 2'deki bulgular göz önünde bulundurulduğunda Kırk Kardeş (7), Peynir Tulumu (6), Keçi Kız (6) adlı masallarda hazcılık değer grubuna ait değer ifadelerinin daha sık kullanıldığı görülmektedir. Peri Kızı, İhtiyar Kuş, Sihirli Yüzük, Altın Kozalaklı Gümüş Servi, Seksen Göz,, Zanni Oğulları, Kaldı ile Geldi, Altın Araba, Fatma Nine, Akıllı Evlat, İbiş ile Memiş, Çoban Ali, Gururlu Kız, Keloğlan İle İhtiyar, Oduncu Keloğlan, Keloğlan'ın Köseye Masalı, Keloğlan Ölüyü Diriltiyor başlıklı masallarda hazcılık değer grubuna ilişkin herhangi bir bulgunun olmadığı görülmüştür. Aşağıda Türk Masalları adlı eserde hazcılık değer grubuna ilişkin bazı alıntılar sunulmuştur:

["Padişah, kırk gün, kırk gece düğün yaparak, küçük oğlunu da evlendirmiş."] (s.44/30-31)

["Peynir tulumu, katıla katıla gülmeye, oda içinde zıp zıp sıçramaya başlamış."] (s.76/5-6)

["Artık, demiş, bizim için düşman tehlikesi kalmadı. Son günlerde çok da yoruldum. Mısır ülkesine kadar gidip bir gezinti yapmak, Mısır padişahına birkaç ay misafir olmak istiyorum."] (s.119/21-23)

["O sıralarda padişah da ormanda ava çıkmış."] (s.154/25)

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde Kırk Kardeş (9), Altın Bülbül (6), Kısmetimi Arıyorum (5) adlı masallarda uyarılım değer grubuna ait değer ifadelerinin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Kara Kedi, KeçiKız, Etme Bulma, Bir Göze Bir Gül, Yeşil Kuş, Ağlayan Nar İle Gülen Ayva, Sihirli Yüzük, Altın Kozalaklı Gümüş Servi, Seksen Göz, ÇifteKambur, Zanni Oğulları, Ala Balık, Güneş Kızı, Kaldı ile Geldi, Altın Araba, Fatma Nine, Mor Menekşe, Konuşan Kaval, Limon Kız, Akıllı Evlat, İbiş ile Memiş, Şamdan Kız, Tuz, Gururlu Kız, Keloğlan Yemede, Keloğlan Ölüyü Diriltiyor, Dev İle Keloğlan, Keloğlan Yedi Kat Yerin

Altında, Keloğlan'ın Tokmağı, Hamamcı İle Keloğlan başlıklı masallarda uyarılım değer grubu ile ilgili herhangi bir ifadenin olmadığı görülmüştür. Aşağıda Türk Masalları adlı eserde uyarılım değer grubuna ilişkin bazı alıntılar sunulmuştur:

["Ay ışığında gördüğü şey o kadar korkunç, o kadar korkunçmuş ki, gene de cesaretini kaybetmemiş."] (s.31/22-23)

["Acar ile Alev, "Böyle oturacağımıza, gidip savaşı seyredelim," diyerek saraydan çıkmışlar. Atlarına atlayıp dörtnala sürerek savaş meydanına gitmişler. Bir de ne görsünler? Düşman askerleri pek fazla, padişahın askerleri ise pek az. Savaş çok çetin. Padişahın askerleri durmadan geri çekiliyor, yeniliyorlar... Acar dayanamamış. Arkadaşına..."Sen burada kal Alev, demiş, ben savaşa gidiyorum!" Sözünü daha bitirmeden, atını sürüp savaş meydanına atılmış.] (s.61/1-9)

["İçinde birdenbire bir sevinç parlamış. Düşman elindeki bir tutsağın yerini bulmuş ve onu kurtarmış gibi heyecanlanmış."] (s.131/12-13)

["Çabuk hazırlanın, diye emir vermiş, derhal o padişahın memleketine gideceğiz. Şehzade Altın Bülbül'ü nasıl kaçırdığını doğru anlatırsa, neâlâ... Yok, yalan söylerse, o memleketi yakıp yıkacağız. Sarayı padişahın da, oğlunun da başına geçireceğiz."] (s.181/23-27)

Tablo 2'deki bulgular göz önünde bulundurulduğunda Kırk Kardeş (5), Altın Bülbül (5), Çoban Ali (4) adlı masallarda uyma değer grubuna ait değer ifadelerinin daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Peri Kızı, Peynir Tulumu, Avcıoğlu, Etme Bulma, Bahtiyar'la Hoptiyar, Kırk Arap, Ağlayan Nar İle Gülen Ayva, Altmış Akıllı Yetmiş Fikirli, Sihirli Yüzük, Seksen Göz, ÇifteKambur, Zanni Oğulları, Kırk Oğlan, Ala Balık, Kaldı ile Geldi, Altın Araba, Rüzgaroğlu, Fatma Nine, Mor Menekşe, İbiş ile Memiş, Şamdan Kız, Tuz, Sihirli Çeşme, Keloğlan Yemede, Oduncu Keloğlan, Keloğlan'ın Köseye Masalı, Keloğlan Ölüyü Diriltiyor, Tenbel Keloğlan, Dev İle Keloğlan, Keloğlan Yedi Kat Yerin Altında, Keloğlan'ın Tokmağı, Hamamcı İle Keloğlan başlıklı masallarda uyma değer grubu ile ilgili herhangi bir ifade saptanamamıştır. Aşağıda Türk Masalları adlı eserde uyma değer grubuna ilişkin bazı alıntılar sunulmuştur:

["Şehzadeler hemen yerlerinden kalkıp önce babalarının, sonra da annelerinin ellerini öperek odadan çıkmışlar."] (s.28/20-21)

["O senin karınsa, benim de gelinimdir. Dişim etime, etim dişime geçsin ki hiçbir şey yapmam."] (s.82/2-3)

["Hatasını anlamış. Bir daha da haksızlık yapmamaya karar vermiş"] (s.193/22-23)

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde Kısmetimi Arıyorum (4), Limon Kız (4) adlı masallarda güvenlik değer grubuna ait değer ifadelerinin daha yoğun biçimde kullanıldığı görülmektedir. Peri Kızı, Peynir Tulumu, Keloğlan'ın Tokmağı, Hamamcı İle Keloğlan, Etme Bulma, Bir Göze Bir Gül, Yeşil Kuş, Bahtiyar'la Hoptiyar, Kırk Arap, Ağlayan Nar İle Gülen Ayva, Altmış Akıllı Yetmiş Fikirli, İhtiyar Kuş, Sihirli Yüzük, Altın Kozalaklı Gümüş Servi, Seksen Göz, ÇifteKambur, Ala Balık, Kaldı ile Geldi, Altın Araba, Fatma Nine, Mor Menekşe, Sihirli Tavşan, Konuşan Kaval, Akıllı Evlat, Şamdan Kız, Tuz, Gururlu Kız, Kırk Haramiler, Sihirli Çeşme, Doğruluk, Keloğlan İle İhtiyar, Keloğlan'ın Ali Cengiz Oyunu, Keloğlan Hindistan Yolunda, Keloğlan'ın Köseye Masalı, Keloğlan Ölüyü Diriltiyor, Tenbel Keloğlan, Dev İle Keloğlan, Keçi Kız, Avcıoğlu başlıklı masallarda güvenlik değer grubu ile ilgili bir bulgunun olmadığı görülmüştür. Aşağıda Türk Masalları adlı eserde güvenlik değer grubuna ilişkin bazı alıntılar sunulmuştur:

["Oğlum, demiş, sen benim karıncalarıma çok büyük iyilik yaptın! Dile benden ne dilersin?"]

["Sana iyi bir eş olmaya çalışacağım, demiş, hayatımı kurtardığın için ölünceye kadar tek amacım seni mutlu etmektir."] (s.67/15-16)

["Biz onu tutmayız. Yedi yıldır birimize et, birimize de ot yediriyorsunuz. O bize yardım etti. Etle otun yerini değiştirdi. İyiliğe karşılık kötülük yapamayız."] (s.169/18-20)

Tablo 2'deki bulgular göz önünde bulundurulduğunda Sihirli Yüzük (2), Kırkıncı Oda (2) adlı masallarda evrenselcilik değer grubuna ait değer ifadelerinin daha sık kullanıldığı görülmektedir. Kırk Kardeş, Peri Kızı, Peynir Tulumu, Kara Kedi, Keçi Kız, Avcıoğlu, Etme Bulma, Altın Bülbül, Yeşil Kuş, Bahtiyar'la Hoptiyar, Kırk Arap, Ağlayan Nar İle Gülen Ayva, Altmış Akıllı Yetmiş Fikirli, İhtiyar Kuş, Altın Kozalaklı Gümüş Servi, Seksen Göz, ÇifteKambur, Zanni Oğulları, Kırk Oğlan, Ala Balık, Güneş Kızı, Kaldı ile Geldi, Altın Araba, Rüzgaroğlu, Mor Menekşe, Sihirli Tavşan, Konuşan Kaval, Limon Kız, Akıllı Evlat, Şamdan Kız, Tuz, Gururlu Kız, Kırk Haramiler, Keloğlan'ın Tokmağı, Hamamcı İle Keloğlan, Sihirli Çeşme, Doğruluk, Keloğlan İle İhtiyar, Keloğlan Yemede, Keloğlan'ın Ali Cengiz Oyunu, Oduncu Keloğlan, Keloğlan Hindistan Yolunda, Keloğlan'ın Köseye Masalı, Keloğlan Ölüyü Diriltiyor, Tenbel Keloğlan, Dev İle Keloğlan başlıklı masallarda evrenselcilik değer grubu ile ilgili herhangi bir bulgunun olmadığı görülmüştür. Aşağıda Türk Masalları adlı eserde evrenselcilik değer grubuna ilişkin bazı alıntılar sunulmuştur:

["Neme lazım, demiş, insanın alın teriyle kazandığı kendi parası olmadıktan sonra, değeri mi olur...Sağlık her şeyden üstün. İnsan çalışıp kazanmalı, öyle yemeli... Başkasının parasından bana ne?"] (s.121/15-18)

["Eşime fenalık yapamam. Kendi evim saraydan daha iyi. Kocam da yiğit bir adam...] (s.247/16-17)

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Naki Tezel'in Türk Masalları adlı kitabı Schwartz Değer Ölçeği'ne dayalı olarak değerler eğitimi açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan incelemelerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde eserde geleneksellik ve özyönelim değer gruplarının ön plana çıktığı; evrenselcilik değer grubunun yeterli ölçüde yer almadığı belirlenmiştir.

Çalışma sonucunda Türk Masalları kitabında karşılaşılan değer grupları rastlanma sayısına göre büyükten küçüğe doğru geleneksellik(118), özyönelim(116), iyilikseverlik(83), güç(75), başarı(74), hazcılık(73), uyarılım(45), uyma(40), güvenlik(25), evrenselcilik(10) biçiminde sıralanmıştır. Çalışmanın bu bulgusu alanyazın verileriyle tutarlıdır. Akkaya (2014a), Sever, Memiş, Sever (2015) ile Aktaş ve Beldağ'ın (2017) çalışmalarında benzer bir sonuç elde edilmiştir. Anılan çalışmalarda da geleneksellik, özyönelim, güç ve başarı değer grubunun daha sık yer aldığı belirlenmiştir.

Eserde özyönelim değer grubunun alt bileşenlerinden olan yaratıcılık, merak, özgürlük, amaçlılık, bağımsızlık, özsaygı ifadelerinin sıkça yer aldığı bulgulanmıştır. Yavuzer'e göre (2011: 144-115) çocukluğun son evresinde çocuklar merak ettikleri çeşitli becerileri kazanmaya başlar, düşündüklerini işlevsel düzeyde gerçekleştirir, kendiliğinin ayırdına varır, dış etkilerin uzağında problemlerini çözebilir, her işin en iyisini yapmak için çabalar. Bu duruma dayalı olarak kitaptaki iletilerin çocuğun gelişim evreleriyle uyumlu bir örüntü sunduğu söylenebilir.

Eserdeki masallarda evrenselcilik değer ifadelerinin sınırlı sayıda yer aldığı belirtilebilir. Alanyazın tarandığında önceki araştırmaların da benzer sonuçları işaret ettiği görülmektedir. Akkaya (2014a) ve Sever, Memiş, Sever (2015) yürüttüğü araştırmalarda evrenselcilik değer grubunun çok az yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç yazınsal türler içinde masalın geleneksel yönünün güçlü olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Aktaş ve Beldağ (2017) yürüttükleri araştırmada hazcılık değer grubundaki ifadelere çok az yer verildiğini bulgulamıştır. Buna karşın bu araştırmada hazcılıkla ilgili ifadelerin daha yoğun olduğu elde edilen bir diğer sonuçtur. Bu durum Türk kültürünü yansıtan derlenmiş masalların Doğu kültürünün özgün örneklerinden Kelile ve Dimne'den bakış açısı olarak farklı olduğunu gösterir niteliktedir.

Akkaya (2017b) Schwartz Değer Ölçeği'ne dayalı olarak Oğuz Tansel'in masalları üzerine bir araştıma gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, Tansel'in masallarında evrenselcilik değeri ile geleneksellik değerinin aynı düzeyde yer aldığı sonucuna varmıştır. Akkaya'nın (2017b) çalışması yöntem bakımından bu çalışmayla aynı, ortaya koyduğu sonuç açısından farklıdır.

Türk Masalları adlı eserde kediye işkence yaparak döven insanlar, insan yiyen korkunç devler, kızının gözünü çıkarmak isteyen üvey anne, kardeşlerini uçurumdan atmak isteyen ağabeyler, eşine her gün kırk sopa atan koca gibi korku ve şiddet içeren olumsuz örnekler yer almaktadır. Bir başka deyişle kimi masalların eğitsellik boyutu ile ilgili sorunlu iletiler taşıdığını söylemek mümkündür. Bu durumda yapılması gereken eğitimcilerin özenli davranarak, korku ve şiddet öğeleri barındıran masalları sınıf ortamında kullanmamalarıdır. Bu yaklaşım, Akkaya'nın (2014a) ve Kılcan'ın (2016) bakış açısıyla uyumludur. Her iki çalışma da masallarla ilgili okumalarda öğretmen ve velilerin özenli olmaları, çocuklara kötü örnek olabilecek masalları okuma listesinden çıkarmaları gerektiğini bildirmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre getirilen öneriler öğretmenlere, ileride yapılacak araştırmalara ve ebeveynlere dönük olmak üzere aşağıda belirtilmiştir:

- Türkçe, değerler eğitiminin etkili ve kapsamlı bir şekilde gerçekleştirildiği temel derstir. Değerler eğitimi çerçevesinde engin kültürel birikimden beslenen, değerlerle donanmış sözlü kültür birikiminin öğrencilerle buluşturulması gereklidir. Bu konudaki duyarlılığın artması için söz konusu kitapla çocuklar arasında etkileşim kurulması yararlı olabilir.
- Türk Masalları adlı eserde bulunan değerler sayfa ve satır numarası tablo olarak ekte sunulduğu için derslerde kazandırılmak istenen değerlere göre seçilerek öğrencilere sunulabilir.
- Naki Tezel'in Türk Masalları adlı eseri değerler eğitimi açısından ilk defa bu çalışmada incelenmiştir. Yazarın diğer kitapları da bu kapsamda ele alınarak Türkçe dersleri değer kazandırıcı örnek dil ve kültür öğretimi ortamına dönüştürülebilir.
- Masallar günümüz ve gelecek için geçerli olan önemli iletiler barındırmaktadır. Bunların eğitim-kültür ortamlarında kullanılması, öğrenciler-öğretmenler tarafından dikkatle incelenmesi, özümsenmesi gelecek kuşakların ortak bir kültürel doku etrafında birleşmesini, ulusal değerler sistemiyle ilişki kurmasını sağlayabilir.

Kaynaklar

Akkaya, N. (2014a). "Keloğlan masallarında yer alan değerlerin incelenmesi." *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(2),* 312-324.

Akkaya, N. (2017b). Oğuz Tansel'in masal dünyasında değerler. S. Sever, S. Karagül (Yay. Haz.), *Uluslararasi Türk Masal Dünyasi ve Doğumunun 100. Yilinda Oğuz Tansel Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 99-106). Ankara: Ankara Üniversitesi ÇOGEM.

Aktaş, E. ve Beldağ, A. (2017). "Kalila and Dimna as one of the traditional antecedents of modern classifications of values". *International Education*, *10 (3),* 46-53.

Akyol, Ş. (2010). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Arıcı, A. F. (2016). "Estetik değer oluşturmada masalların rolü: Türk masalları örneği." *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2),* 1017-1035.

Aslan, C. (2017). Oğuz Tansel'in derleyip yazdığı masalların duyarlık eğitimi bağlamında incelenmesi. S. Sever, S. Karagül (Yay. Haz.), *Uluslararasi Türk Masal Dünyasi ve Doğumunun 100. Yilinda Oğuz Tansel Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 131-152). Ankara: Ankara Üniversitesi ÇOGEM.

Aydın, M. (2003). "Gençliğin değer algısı: Konya örneği." *Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (3),* 121-144.

Aytekin, M. (2015). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından incelenmesi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Beldağ, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Bolay, S. H. (2007). Aşkın değerler buhranı, değerler ve eğitimi. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan, M Zengin (Ed.), *Değerler ve Eğitimi* (ss. 55-69). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Demir, T. (2012). "İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye metinlerinde yer alan değer unsurlarının eşdizimsel örüntülemeler açısından görünümleri." *Turkish Studies, 7 (2),* 1063- 1078.

Dilidüzgün, S. (2007). *Çağdaş Çocuk Yazını (2. Basım*). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ekşi, H. (2003). "Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları." *Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (1),* 79-96.

Elçin, Ş. (1993). *Halk edebiyatına giriş.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Günay, U. (1992). *Masal, Türk Dünyası El Kitabı*. (C3, 326). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Güney, E. C. (1971). *Folklor ve halk edebiyatı.* İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.

Güngör, E. (2010). *Değerler psikoloji üzerinde araştırmalar (4. Basım).* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Hall, B. (2003). The Omega Factor: A values-based approach for developing organizations and leadership. Paper presented at 2003 Servant Leadership Forum: Serving Students and the Common Good. 29 Mayıs 2017'de www.georgiahumanities.org adresinden alınmıştır.

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000)."Learning and teaching about values: A review of recent research." *Cambridge Journal of Education, 30 (2),* 169-202.

Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Karagöz, B. (2009). Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6 ve 7.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi (Muğla ili örneği). Muğla: Muğla Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Karaman-Kepenekci, Y. ve Aslan, C. (2013). "Ortaöğretim okullarına önerilen 100 Temel Eser'deki romanlarda insan hakları üzerine bir çözümleme." *Eğitim ve Bilim Dergisi, 38(168),* 183-197.

Karatay, H. (2007). "Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3, 463-475.

Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2012). "Yerel-evrensel ikileminde İlköğretim DKAB ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarında değerler." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(2),* 1573-1591.

Kılcan, B. (2016). "Ignác Kúnos'un kırk dört Türk peri masalı adlı eserinin değerler açısından incelenmesi." *Turkish Journal of Education (TURJE), 5(3),* 82-94.

Kırmızı, F. S. (2014). "4. Sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler." *Değerler Eğitimi Dergisi, 12 (27),* 217-259.

Kuçuradi, İ. (1998). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Türk Felsefe Kurumu Yayınları.

Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). "Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı." *Türk Psikoloji Dergisi, 15 (45),* 59-76.

Mert, E. L. (2013). "İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykü metinlerindeki değerlerin eşdizimli sözcükler bağlamında incelenmesi." *İlköğretim Online, 12 (3),* 809-821.

Özdemir, E. (2017). *Göğüne sığmayan bulut.* Ankara: Akılçelen Kitaplar.

Öztürk, Z. (2005). "On beşinci yüzyıl şairlerinden Akşemseddinzade Hamdullah Hamdi'nin Yusuf ve Zeliha Mesnevisinde işlenen değerler." *Değerler Eğitimi Dergisi, 3 (10),* 43-74.

Parks, L., & Guay, R. P. (2009). "Personality, values, and motivation." *Personality and Individual Differences*, 47, 675–684.

Sapsağlam, Ö. (2017). "Okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına göre incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği." *Eğitim ve Bilim, 42 (189),* 287-303.

Sever, E., Memiş A., & Sever, S. (2015). "Pertev Naili Boratav'in Zaman Zaman İçinde masal kitabının değerler açısından incelenmesi." *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, 246-263.

Şahin, N. (2015). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin kültürel değerler açısından incelenmesi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Şimşek, T. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Konya: Suna Yayınları.

Tezel, N. (2014). *Türk Masalları*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Ulusoy, K., & Dilmaç, B.(2016). *Değerler Eğitimİ*. Ankara: Pegem Akademi.

Yavuzer, H. (2011). *Çocuk psikolojisi*. (33. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.

Ek-1: *Naki Tezel'in Türk Masalları adlı kitabında yer alan Schwartz değer tipleri tablosu sayfa ve satır numaraları*

Değer Tipleri	**Sayfa/Satır no**	**Toplam**
GÜÇ: Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek.	24/8-9,28/22-27,(31/32-33,32/1-3),32/12-14,34/13-20,34/32-34,35/8-9,36/28,37/5-6,38/26-27,40/7-9,54/19-21,56/10-14,60/12-13,62/24-26,70/27-30,71/1-4,73/19-20,83/19-22,94/9-14,103/1-3,105/8,112/4-8,112/14,114/2-3,119/5-6,119/15,145/30-33,148/7,156/3-4,176/18-19,179/4-7,180/3-13,197/12-13,198/6-8,209/30-32,254/17-20,280/24-25,281/5-7,290/25-26,295/14-17,308/27,315/4-8,319/5-8,320/3-7,330/6-7,330/13-16,335/5-6,336/3-4,336/18-20,354/15-18,362/14-17,371/31-32,372/29-31,386/2-5,394/10-20,417/30-31,421/3-5,421/17-19,424/2-3,425/29-33,432/24-27,437/1-7,438/6-8,449/17-21,449/29,466/9-10,466/11-12,466/13-16,467/14-15,505/27-29,506/16-18,507/17-19,526/1-3,526/12-14.	75(%11.38)
BAŞARI:Başarılı olmak, yetkin, muktedir olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak.	28/13-15,(37/30-32,38/1-2),41/5-8,41/22-29,42/10-17,42/21-24,43/32-33,44/4-6,71/32-33,75/8-9,76/9-11,77/31-32,101/25,110/26-28,112/11-12,113/31-32,114/9-10,114/28-29,118/17-18,119/9-11,139/27-28,154/5,161/14-17,164/1-3,165/4-6,169/3-5,215/6-10,228/18-20,229/18-19,240/2-3,260/31,261/25,282/8-10,300/25-26,318/23-27,320/3-7,339/3-6,350/9-11,350/22-23,378/17-21,466/21-24,467/6-8,468/31-32,473/3-14,(473/26-32,474/1-15),474/28-32,477/18-24,478/8-12,485/22-27,487/28-29,491/19-23,492/12-23,(493/26-34,494/21-33,495/1-5),(496/27-33,497/1-4),(499/14-33,500/1-5),500/21-32,502/3-19,502/20-24,502/26-30,505/3-11,505/14-17,505/21-25,506/14-15,507/15-16,507/22-30,508/3-12,508/13-14,509/10-17,522/6-19,524/26-34,525/7-16,525/29-30,(526/15-33,527/1-21).	74(%11.22)
HAZCILIK: Zevk ve hayattan tat almak.	26/28-29,34/1-3,36/18-20,38/18-24,39/30-31,44/7-12,44/30-31,47/30-31,58/16-17,67/21-25,71/3-4,73/26-27,75/4-5,75/11-13,76/5-6,76/13-14,77/19-20,79/10,99/17-21,100/2-3,101/10,101/25,105/8-10,108/17-18,108/25-26,(110/31-33,111/1-2),113/30,114/31,118/5-8,119/21-23,143/18-19,145/19-20,154/14-15,154/25,155/30-32,180/15-17,186/13-15,187/5-6,215/4-5,216/1-2,222/29-30,224/24-27,229/21-22,231/29-30,274/3-6,276/4-7,277/1-5,277/28-30,288/23-27,(290/32,291/1),309/7-8,321/8-12,339/6-8,354/20-21,358/1-2,360/3-4,370/1,373/9-11,392/26-27,393/5-6,242/19-22,431/25-27,435/24-25,439/20-21,451/29-30,468/29-30,475/24-25,484/22-25,487/29-30,503/19-20,508/14,516/23-24,521/9-10,527/25-27.	73(%11.07)
UYARILIM: Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.	24/16-19,26/17-19,31/22-23,31/28,32/8-10,32/8-10,32/16-17,39/26-27,44/28-29,47/20-21,60/21-24,61/1-9,61/26-27,64/5-6,66/5-7,80/27-30,110/29-31,112/9-10,112/17-18,118/25-26,124/28-31,131/12-13,136/7-10,158/1-3,160/30-31,161/3-17,163/25-28,165/4-6,181/23-27,204/3-4,218/15-16,232/1	45(%6.82)

	3-15,238/20-21,285/21-25,287/8-10,322/1-4,325/32-33,342/5-6,343/14-15,344/2-3,401/25-26,422/17-19,510/7-8,512/7.	
ÖZYÖNELİM: Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak.	24/16-19,26/13-14,26/17-19,31/28,32/28-29,32/28-29,34/11,35/18,(35/31-32,36/1-3),37/26-29,39/26-27,46/7,46/20-24,47/20-21,48/14,50/7-9,52/19-20,57/20,58/21-22,59/27-28,63/25,64/5-6,67/11-13,68/27-30,74/17-18,75/13-17,75/26-27,76/14-18,76/31-32,80/27-30,83/10-18,85/2-3,87/30-31,90/7-9,90/11-13,91/24-26,92/17-21,101/25-26,102/9-11,102/27-32,109/17-18,112/21,112/23-24,120/14-22,122/17-18,128/1-2,131/21,131/24-25,132/24-27,140/24-25,149/5,157/21-22,179/20-22,181/6-7,184/17,194/13-15,199/11-12,201/16-17,207/32,216/3-8,216/21-23,218/16-17,231/10-11,232/21-27,252/4,255/24,259/3-4,278/15-17,280/2-3,284/3-7,287/1-2,291/18-19,291/28-29,293/22-23,(297/30-33,298/1-2),311/14-15,315/12-15,316/15-16,316/21-22,318/23-27,319/10-11,322/31-34,342/5-6,343/14-15,344/2-3,363/13-16,376/15-21,376/25-30,378/1-10,386/9-12,386/28,386/32-33,391/2-6,392/18-20,395/21-22,397/13,399/16-20,401/25-26,404/10-11,406/14-15,422/6-7,423/21-23,424/29-30,437/19-20,448/22-24,452/11,460/13,460/32-33,465/21-24,469/7-8,469/18,470/9-11,477/18-24,480/4-6,489/3-5,501/16-17,518/27-29.	116(%17.60)
EVRENSELCİLİK: Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, iç uyum.	73/22-25,121/15-18,122/28-31,247/16-17,247/21-22,333/7-8,381/15-16,415/13-15,510/32-33.	10(%1.51)
İYİLİKSEVERLİK: Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak.	24/24-25,32/16-17,32/25-29,34/25-29,35/11-13,(35/31-32,36/1-3),37/8-10,40/7-9,40/20-22,45/22-23,53/7-9,56/30-32,66/5-7,68/4-5,74/9-11,98/2-6,101/1-2,103/21-22,106/1-2,107/25,116/1-12,120/5-6,(123/32,124/1-5),128/1-2,128/23-27,140/33,153/4-5,159/16-19,160/17-19,163/5-7,169/28-30,170/6-10,170/21-25,192/27-32,202/9-12,225/11-12,225/23-25,239/1-3,239/24-26,247/16-17,260/21-25,261/22-24,269/6-7,269/12-14,272/18-21,(295/32-33,296/1-2),296/30-31,302/24-27,304/30-32,310/21-22,337/1-3,342/25-32,345/18-27,(346/33-34,347/1-6),(348/31-32,349/1-10),362/14-17,(363/29-32,1-15),378/1-10,382/22-24,387/3-5,394/28-32,417/8-12,420/19-20,434/19-24,439/26-27,448/13-16,451/22,452/22-27,455/16-18,466/21-24,467/22-24,472/15-19,475/17-20,477/13-15,478/7,511/7-11,511/17-21,512/20-23,512/25-28,513/6-12,518/14-17.	83(%12.59)
GELENEKSELLİK: Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana	24/9-10,24/22-23,24/24-27,24/32-33,26/26-27,26/31-32,27/26-28,28/5-6,28/13-15,28/20-21,30/1-4,30/5-7,34/21-22,34/21-22,36/18-20,44/30-31,46/1	118(%17.90)

verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat.	5-19,47/30-31,48/9,54/7-13,58/1-3,58/15-17,62/24-26,62/30-32,63/7-9,63/15-17,67/15-16,69/19-22,73/26-27,74/21,75/11-13,75/30-31,76/12-14,79/4-10,80/1-2,82/8-9,82/11-12,84/26-27,87/26-29,90/5-6,93/3-5,99/14-21,100/13,103/28-32,107/18-19,113/29-30,114/31,147/5,151/24,155/30-32,156/3-4,156/9-10,158/1-3,158/20-21,159/26-27,162/17-18,164/28-29,172/16-17,174/30-31,176/12,186/11-15,187/5-6,193/19-22,206/5-7,215/4-5,215/10,222/29-30,224/23-24,229/21-22,231/29-30,234/11-12,237/28,241/17-18,245/16,246/8,252/30-32,253/15-16,288/23-25,290/25-26,298/3-4,306/9-10,309/7-8,324/9-11,339/6-7,354/20-21,356/6-7,358/1-2,358/27-29,363/18-19,370/1,371/27,373/9-11,375/14-15,376/1-8,388/6-7,392/26-27,400/15-16,401/6-7,407/28-29,410/10-11,410/18-20,411/4,411/11-13,420/20-21,424/19-22,431/25-27,435/24-25,439/31,451/24-25,451/29-30,454/8-9,456/19,460/21-22,465/31-33,468/29-30,475/22-25,479/12-17,487/29-30,516/23-24,527/25-26.	
UYMA: Kibarlık, itaatkar olmak, anne babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.	26/7-8,27/4-6,27/26-28,28/20-21,44/7-12,62/24-26,79/11-13,82/2-3,101/1-2,119/12,141/11-18,158/1-3,159/26-27,172/16-17,174/30-31,176/12,193/22-23,234/11-12,252/20-21,298/3-4,344/2-3,358/27-29,363/18-19,371/27,375/14-15,410/18-20,411/4,411/11-13,411/27,420/19-20,422/6-7,424/13-14,454/17-19,456/19,460/20-22,474/26-27,479/20.	40(%6.06)
GÜVENLİK: Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek. Temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak.	24/12-14,35/5-6,36/1-3,54/7-13,63/11-13,67/15-16,70/2-3,94/9-14,98/18-24,115/3-6,169/18-20,228/7-15,278/9-10,278/12-14,288/12-13,294/12-15,330/13-14,365/3-5,365/10-12,365/17-19,365/24-28,381/10-11,408/15-17,467/25-26,478/13,(512/31-33,513/1-4).	25(%3.79)
TOPLAM		**659**